

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

Elias Marcelino Alves

Práticas de leitura em uma escola estadual de Minas Gerais:
tempos e espaços de letramentos

Juiz de Fora
2026

Elias Marcelino Alves

Práticas de leitura em uma escola estadual de Minas Gerais:
tempos e espaços de letramentos

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: Profa. Dra. Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro

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)

Alves, Elias Marcelino.

Práticas de leitura em uma escola estadual de Minas Gerais : tempos e espaços de letramentos / Elias Marcelino Alves. -- 2026. 202 p. : il.

Orientadora: Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro

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. Letramentos. 2. Práticas de Leitura. 3. Tempos e Espaços de Leitura. 4. Multiletramentos. 5. Gestão Pedagógica. I. Ribeiro, Patrícia Rafaela Otoni, orient. II. Título.

Elias Marcelino Alves

Práticas de leitura em uma escola estadual de Minas Gerais:

tempos e espaços de letramentos

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 10 de junho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a). Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro - Orientador

IF Sudeste de Minas Gerais

Prof(a) Dr(a). Elisabeth Gonçalves de Souza

CEFET-RJ

Prof(a) Dr(a). Mariana Schuchter Soares

IFMG

Juiz de Fora, 08/05/2026.



Documento assinado eletronicamente por **PATRICIA RAFAELA OTONI RIBEIRO, Usuário Externo**, em 10/06/2026, às 23:40, 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 **ELISABETH GONCALVES DE SOUZA, Usuário Externo**, em 11/06/2026, às 17:06, 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 **Mariana Schuchter Soares, Usuário Externo**, em 15/06/2026, às 14:57, 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-Uff (www2.uff.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2977232** e o código CRC **DB58C51F**.

Dedico este trabalho às minhas avós, Maria Antônia e Inês Luíza,
que, mesmo sem terem tido acesso à escolarização formal e,
portanto, analfabetas, sempre reconheceram o valor da leitura e sentiram,
em suas próprias trajetórias, a falta que sua ausência lhes fez.
Seus exemplos de resistência e sabedoria são fonte de inspiração para esta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A construção desta dissertação não se deu de forma isolada, mas foi tecida a muitas mãos, em um processo marcado por diálogos, aprendizados e encontros que reafirmam o caráter coletivo da educação e da produção do conhecimento.

Agradeço à UFJF, ao CAEd e ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pela oportunidade de formação e pelo compromisso com uma educação pública de qualidade, socialmente referenciada e comprometida com a transformação das realidades escolares.

À minha orientadora Patrícia Rafaela e ao meu agente de suporte acadêmico Daniel Eveling pela escuta atenta, pelas leituras criteriosas e pelas provocações que me desafiaram a avançar teórica e metodologicamente. A orientação que vocês me deram foi essencial para que este trabalho se constituísse como um exercício de reflexão crítica sobre a prática e sobre os sentidos da leitura na escola.

Aos professores do programa, pelas contribuições ao longo das disciplinas, que ampliaram minha compreensão sobre gestão, avaliação, letramento e, sobretudo, sobre o papel da escola na formação de sujeitos leitores.

Aos membros da banca examinadora, professor José Geraldo Batista, que participou da banca de qualificação, e as professoras Elisabeth Gonçalves e Mariana Schuchter pela disponibilidade, contribuições e considerações para este estudo durante a defesa.

À equipe gestora, aos professores e aos estudantes da escola campo desta pesquisa, que, com generosidade e abertura, compartilharam suas experiências, desafios e práticas.

Às minhas colegas de mestrado, Marli, Elizângela, Elitânia, Cristina e tantos outros, pela parceria ao longo desta trajetória, pelas trocas constantes e pelo apoio nos momentos de desafio. Caminhar junto com vocês tornou este percurso mais significativo e possível.

À minha mãe, Dona Olinda, pelo apoio, amor incondicional e incentivo permanente aos estudos. Não teria chegado aqui sem a luta e perseverança dessa mulher incrível.

Ao meu esposo Peterson, em especial, que compartilhou comigo o cotidiano, sendo base, apoio, motivação e pela infinita compreensão diante das ausências deste período.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho. Que este estudo possa, de alguma forma, colaborar para fortalecer práticas de leitura mais significativas na escola pública, compreendendo-as não apenas como habilidade escolar, mas como prática social fundamental para a participação crítica dos sujeitos na sociedade.

“Se a educação sozinha, não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda.”

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa é desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação Profissional (PPGP) em Gestão e Avaliação da Educação Pública, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). O caso de gestão analisa as práticas de leitura desenvolvidas em uma escola estadual localizada no interior do estado de Minas Gerais. Para conduzir esta pesquisa foi levantada a seguinte questão norteadora: Como fortalecer as práticas de leitura na Escola Estadual Caminhos da Leitura (EECL)? Para responder a essa pergunta, tem-se como objetivo geral da pesquisa: Aprimorar os tempos e os espaços de leitura na EECL. Derivados dessa proposição, foram definidos como objetivos específicos: i) Descrever como os tempos e os espaços de leitura têm sido utilizados na EECL; ii) Analisar os tempos e espaços de leitura existentes na EECL, com suas potencialidades e fragilidades; iii) Propor um plano de ação que apresente melhorias para o fortalecimento das práticas de leitura existentes na escola, contemplando metodologias e recursos pedagógicos diversificados a fim de promover uma educação para os letramentos na EECL. O trabalho fundamenta-se nos conceitos de letramentos, práticas de leitura, tempos e espaços de leitura, multiletramentos e gestão pedagógica, tendo como aportes teóricos os estudos realizados por autores, como: Kleiman (2001, 2012), Soares (1988, 2004, 2009), Street (1984, 2014), Colomer (2007), Cosson (2014), Solé (1998), Rojo (2012, 2013), Libâneo (2012) e Lück (2009). Metodologicamente adota-se a abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos de pesquisa: análise documental para a construção de evidências e a realização de entrevistas semiestruturadas com a gestão escolar (direção e especialistas da educação básica) e professores de Língua Portuguesa. Os dados da pesquisa de campo evidenciaram que as práticas de leitura na escola ainda ocorrem de forma fragmentada, com limitações na articulação curricular, no uso dos espaços de leitura e na integração dos multiletramentos ao cotidiano escolar. As entrevistas também revelaram desafios relacionados à formação docente e à gestão pedagógica voltada aos letramentos. A partir dessas evidências, foi elaborado um Plano de Ação Educacional (PAE) com ações voltadas à formação docente, à reorganização dos tempos e espaços de leitura, ao fortalecimento da gestão pedagógica e à consolidação dos multiletramentos na rotina escolar.

Palavras-chave: Letramentos. Práticas de Leitura. Tempos e Espaços de Leitura. Gestão Pedagógica.

ABSTRACT

This research is conducted within the scope of the Professional Postgraduate Program (PPGP) in Management and Evaluation of Public Education, affiliated with the Education College at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF) and the Center for Public Policies and Evaluation of Education (CAEd). The management case focuses on analyzing the reading practices developed at a state school located in the interior of Minas Gerais, Brazil. To guide this study, the following research question was proposed: How can reading practices be strengthened at Caminhos da Leitura State School (EECL)? In order to answer this question, the study establishes the following general purpose: to improve the times and spaces devoted to reading at EECL. Based on this proposition, the following specific objectives were defined: i) To describe how reading times and spaces have been used at EECL; ii) To analyze the existing reading times and spaces at EECL, identifying their potentialities and weaknesses; iii) To propose an action plan that presents improvements to strengthen the current reading practices at the school, including diversified pedagogical methodologies and resources in order to promote an education for literacies at EECL. The theoretical basis of the study relies on the concepts of literacies, reading practices, reading times and spaces, multiliteracies, and pedagogical management, supported by authors such as Kleiman (2001; 2012), Soares (1988; 2004; 2009), Street (1984; 2014), Colomer (2007), Cosson (2014), Solé (1998), Rojo (2012; 2013), Libâneo (2012), and Lück (2009). Methodologically, a qualitative approach is adopted, using the following research instruments: documental analysis to construct evidences, and semi-structured interviews with school management (principal and basic education experts) and Portuguese Language teachers. The data from the field research showed that reading practices in schools are still fragmented, with limitations in curricular articulation, the use of reading spaces, and the integration of multiliteracies into daily school life. The interviews also highlighted challenges related to teacher professional development and pedagogical management focused on literacies. Based on these evidences, an Educational Action Plan (EAP) was developed, comprising actions aimed at teacher training, reorganizing reading times and spaces, strengthening pedagogical management, and consolidating multiliteracies in the school routine.

Keywords: Literacies. Reading Practices. Reading Times and Spaces. Pedagogical Management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Interior de umas das salas de aula da escola em uso e do pátio térreo em frente a Biblioteca Escolar com ambientes não convidativos aos estudos.	39
Figura 2 - Corredor superior estreito que dificulta circulação dos alunos e refeitório inacabado com condições inadequadas para servir a merenda escolar.	39
Figura 3 - Desempenho em Língua Portuguesa da EECL no 9º ano do Ensino Fundamental.	54
Figura 4 - Desempenho em Língua Portuguesa da EECL no 3º ano do Ensino Médio.....	55
Figura 5 - Aprendizado adequado nos resultados do Saeb em Língua Portuguesa da EECL no 9º ano do Ensino Fundamental.	56
Figura 6 - Aprendizado adequado nos resultados do Saeb em Língua Portuguesa da EECL no 3º ano Ensino Médio.	57
Figura 7 - Respostas da questão 12 do Questionário do Saeb 9º ano, 2021	58
Figura 8 - Respostas da questão 12 do Questionário do Saeb 3º ano, 2021.	59
Figura 9 - Interior de Biblioteca Escolar da EECL.....	64
Figura 10 - Interior de Biblioteca Escolar da EECL, após reforma.....	64
Figura 11 - Fotomontagem do acervo da EECL com acervo escasso.....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura física da EECL	40
Quadro 2 - Quantitativo de professores da EECL	42
Quadro 3 - Quantitativo de profissionais da EECL	43
Quadro 4 - Quantitativo de profissionais do CREI da EECL	44
Quadro 5 - Relação de disciplinas com menção à leitura ou práticas de leitura e ao uso da biblioteca no planejamento bimestral - MATUTINO.....	49
Quadro 6 - Relação de disciplinas com menção à leitura ou práticas de leitura e ao uso da biblioteca no planejamento bimestral - VESPERTINO.....	50
Quadro 7 - Resultados do 9º ano do Proeb 2023 da EECL.....	60
Quadro 8 - Resultados do 3º ano do Proeb 2023 da EECL.....	61
Quadro 9 - Sujeitos envolvidos na pesquisa na EECL	86
Quadro 10 - Síntese do perfil dos participantes da pesquisa na EECL.....	92
Quadro 11 - Problemas identificados na EECL durante a pesquisa	141
Quadro 12 - Descrição da ferramenta 5W2H	142
Quadro 13 - Resumo do PAE apresentado a EECL.....	144
Quadro 14 - Ação 1: Apresentação da pesquisa à comunidade escolar.....	146
Quadro 15 - Ação 2: Etapa 1 - Formação docente para práticas de leitura e formação de leitores	149
Quadro 16 - Ação 2: Etapa 2 - Implementação de clube de leitura docente.....	152
Quadro 17 - Ação 3: Fortalecimento da gestão pedagógica para os letramentos	156
Quadro 18 - Ação 4: Reorganização dos tempos e espaços de leitura.....	162
Quadro 19 - Ação 5: Consolidação dos multiletramentos no cotidiano escolar	167
Quadro 20 - Operacionalização da consolidação dos multiletramentos	168

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo de alunos matriculados na EECL.....	41
Tabela 2 - Série histórica do Ideb da EECL	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CadÚnico	Cadastro Único para Programas Sociais
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CRB-6	Conselho Regional de Biblioteconomia – 6ª região
CREI	Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
EEB	Especialista em Educação Básica de Minas Gerais
EECL	Escola Estadual Caminhos da Leitura
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IL	Illinois (Estado dos Estados Unidos)
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INL	Instituto Nacional do Livro
Inse	Indicador de Nível Socioeconômico
IRD	Indicador de Regularidade Docente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NGPR	Núcleo de Gestão Pedagógica Regional
PAE	Plano de Ação Educacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDPI	Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos
PEE	Plano Estadual de Educação de Minas Gerais
PELLLB	Plano Estadual do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas de Minas Gerais
PEL/MG	Política Estadual do Livro em Minas Gerais

PEUB	Professor para o Ensino do Uso da Biblioteca/Mediador de Leitura
Plidef	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNIEC	Programa Nacional de Inovação e Educação Conectada
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNLE	Política Nacional de Leitura e Escrita
PNLL	Plano Nacional do Livro e Leitura
PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRA	Plano de Recomposição das Aprendizagens
Proeb	Programa de Avaliação da Educação Básica (Avaliações Somativas)
Proler	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAI	Serviço de Apoio à Inclusão
Sebrae	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
Secult	Secretaria de Estado de Cultura e Turismo
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SEI/MG	Sistema Eletrônico de Informações de Minas Gerais
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SLMG	Suplemento Literário de Minas Gerais
SNBP	Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas
SNC	Sistema Nacional de Cultura
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 TEMPOS E ESPAÇOS DE LEITURA NAS ESCOLAS PÚBLICAS.....	23
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS VOLTADAS À LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA.....	23
2.1.1 Ações e projetos educacionais voltados à leitura em Minas Gerais	31
2.2 A ESCOLA ESTADUAL CAMINHOS DA LEITURA E SEU CONTEXTO	37
2.2.1 Os planos de curso da EECL e aspectos voltados à leitura e ao uso da biblioteca ..	48
2.2.2 O desempenho da EECL: indagações sobre suas ações e seus resultados	52
2.2.3 A biblioteca escolar e as ações relacionadas aos seus tempos e espaços de leitura ..	63
2.2.4 Síntese do caso de gestão	67
3 LEITURA NA ESCOLA PÚBLICA: PRÁTICAS DE LETRAMENTOS.....	69
3.1 ENTRE TEXTOS E MUNDOS: A ESCOLA COMO TEMPOS E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DE LEITORES.....	70
3.1.1 Abordagens sobre os letramentos: práticas de leitura na escola.....	71
3.1.2 Formação de leitores: a escola como espaço privilegiado	77
3.1.3 Multiletramentos e a gestão pedagógica	80
3.2 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO	84
3.2.1 Roteiros das entrevistas e eixos teóricos para análise dos dados.....	89
3.3 O QUE AS ENTREVISTAS REVELARAM?.....	91
3.3.1 Perfil dos participantes.....	92
3.3.2 Práticas de leitura como práticas sociais de letramentos escolares integrados.....	97
3.3.3 Formação de leitores.....	110
3.3.4 Multiletramentos.....	119
3.3.5 Gestão pedagógica para os letramentos.....	128
3.3.6 Síntese dos dados da pesquisa de campo.....	135
4 DA INTENÇÃO À PRÁTICA: UM PLANO DE AÇÃO PARA A LEITURA NA ESCOLA PÚBLICA	140
4.1 DETALHAMENTO DAS AÇÕES DO PAE	145
4.1.1 Ação 1: Apresentação da pesquisa à comunidade escolar	145
4.1.2 Ação 2: Formação docente para práticas de leitura e formação de leitores.....	148
4.1.3 Ação 3: Fortalecimento da gestão pedagógica para os letramentos.....	155
4.1.4 Ação 4: Reorganização dos tempos e espaços de leitura	160

4.1.5 Ação 5: Consolidação dos multiletramentos no cotidiano escolar.....	165
4.1.6 Avaliação e monitoramento do PAE	170
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS	177
APÊNDICE A – TCLE para Servidores.....	187
APÊNDICE B – Entrevista com a Gestão Escolar (Diretor)	191
APÊNDICE C – Entrevista com os Especialistas da Educação Básica.....	193
APÊNDICE D – Entrevista com os Professores de Língua Portuguesa	195
APÊNDICE E – Sugestão de Questionário Avaliativo	197
APÊNDICE F – Sugestão de Instrumento de Autoavaliação Docente.....	200

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como foco a análise e o fortalecimento das práticas de leitura na Escola Estadual Caminhos da Leitura¹, doravante EECL, localizada no interior do estado de Minas Gerais. Observa-se que, embora existam iniciativas voltadas para a formação leitora, os tempos e espaços dedicados a essas atividades podem apresentar fragilidades que repercutem no desenvolvimento das competências leitoras dos estudantes².

O caso de gestão investigado problematiza a necessidade de aprimoramento dos tempos e espaços de leitura para que a escola possa atender às exigências contemporâneas de formação integral dos estudantes. A pesquisa parte do reconhecimento de que as práticas de leitura, quando pensadas a partir da perspectiva dos letramentos, são fundamentais para a constituição de sujeitos críticos, capazes de atuar de forma autônoma e reflexiva em diversos contextos sociais e culturais (Kleiman, 2012).

A construção de uma escola leitora passa, portanto, pela reorganização dos tempos e espaços escolares. Ao pensar em ambientes canônicos para os letramentos – como bibliotecas ativas, salas de aula leitoras e práticas integradas às tecnologias digitais –, amplia-se o alcance formativo da leitura, contemplando diferentes modos de produção de sentidos e de expressão. Essa mudança exige ações sistemáticas de gestão pedagógica, formação docente e mobilização da comunidade escolar para que a leitura deixe de ser apenas uma obrigação curricular e se torne uma prática cotidiana, significativa e transformadora. Afinal, “aprender a ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura. Significa aprender a se considerar componente para a realização das tarefas de leitura e a sentir a experiência emocional gratificante da aprendizagem” (Solé, 1998, p. 172).

A escolha por pesquisar sobre práticas de leitura fundamenta-se na relevância que o tema assume no atual contexto educacional brasileiro. Em tempos de intensificação das

¹ Durante o desenvolvimento da dissertação, houve a necessidade de anonimização da pesquisa para alinhar-se às normas e orientações éticas seguidas pela UFJF. Assim, optou-se pela utilização de um nome fictício para a escola.

² Os tempos e os espaços de leitura em uma escola pública são estratégias pedagógicas e organizacionais que visam garantir momentos específicos (tempos) e ambientes engajadores (espaços) para promover a prática da leitura no cotidiano escolar. Cosson (2014) embora não use os termos “tempos e espaços de leitura” explicitamente, descreve o letramento literário como um processo contínuo que se realiza ao longo de momentos estruturados (sequências didáticas) e em espaços coletivos (como círculos de leitura e salas escolares), elementos centrais no processo de formação de leitores e realização de práticas de leitura.

desigualdades sociais, agravadas pela pandemia de covid-19, discutir a formação leitora é também discutir o direito à educação de qualidade, à cidadania e à participação social efetiva. As pesquisas de Kleiman (2012), Soares (2004; 2009) e Street (1984; 2014) reforçam a ideia de que as práticas de letramento são práticas sociais complexas, mediadas culturalmente e fundamentais para o desenvolvimento humano. Ao pensar em letramentos no sentido contemporâneo – como um conjunto plural de práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita, com diferentes funções, suportes e linguagens – consegue-se enxergar os tempos e espaços de leitura na escola de forma mais ampla do que a simples “hora da leitura” ou a sala de aula tradicional. Assim, estudar a organização dos tempos e espaços de leitura torna-se um imperativo para repensar o papel da escola na contemporaneidade.

Essa temática me interessa pois sou³ licenciado em Letras: Português/Inglês, Letras: Português/Espanhol e Pedagogia. Cursei algumas especializações *lato sensu* e tive a oportunidade de participar, em 2014, do Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores de Língua Inglesa nos Estados Unidos (PDPI), como bolsista da Capes/Fulbright estudando *English Teaching* na Loyola University Chicago, IL/EUA. Com mais de 20 anos de atuação na rede estadual de Minas Gerais, acumulei vivências diversificadas no campo da educação. Ao longo da carreira, atuei em diferentes níveis e modalidades de ensino, incluindo Ensino Fundamental (6º aos 9º anos), Ensino Médio diurno e noturno, EJA presencial e semipresencial, lecionando disciplinas como Língua Portuguesa, Literatura Brasileira, Inglês, Espanhol, Artes, Sociologia, Filosofia e Itinerários Formativos do Ensino Médio.

Atuando como professor nos Ensinos Fundamental e Médio desde 2017 na EECL, percebi não haver o desenvolvimento de uma cultura escolar de projetos, ações pedagógicas e práticas coletivas e/ou colaborativas contínuas e interdisciplinares para os letramentos, envolvendo práticas de leitura. Pertencendo às Linguagens, procurei pesquisar sobre uma temática que envolve minha área de formação e estudos, e que se relacionam com a gestão escolar, foco deste programa de mestrado. Por isso, em primeiro lugar, meu interesse nesse assunto, uma vez que letramentos e práticas de leitura são áreas relacionadas à Linguística, área de abrangência das Linguagens que muito me interessa; e em segundo, as práticas de leitura, que aparecem em minha disciplina cotidianamente sendo professor de Inglês. Do mesmo modo, questões que envolvam meus alunos e seu desempenho e proficiência leitora em língua materna são assuntos que repercutem de forma significativa na qualidade de ensino ofertada e no perfil

³ Nesta pesquisa quando a primeira pessoa do singular é utilizada, refere-se somente às experiências e trajetórias do pesquisador e autor da dissertação.

de aluno egresso da educação básica da EECL. Assim, uma gestão pedagógica que não está atenta à gestão para o letramento e às práticas de leitura dentro da escola está propensa a formar estudantes com dificuldades nas competências necessárias requisitadas seja na universidade, seja no mercado de trabalho, seja no mundo da vida real.

A partir disso, a questão de pesquisa que orienta este estudo é: Como fortalecer as práticas de leitura na EECL? Para responder a essa pergunta, tem-se como objetivo geral da pesquisa: Aprimorar os tempos e os espaços de leitura na EECL. Como desdobramentos, os objetivos específicos: i) Descrever como os tempos e espaços de leitura têm sido utilizados na EECL; ii) Analisar as potencialidades e fragilidades dos tempos e espaços de leitura existentes; e iii) Propor um plano de ação que apresente melhorias para o fortalecimento das práticas de leitura existentes na escola, contemplando metodologias e recursos pedagógicos diversificados a fim de promover uma educação para os letramentos na EECL.

A metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa, com um estudo de caso em uma escola pública da rede estadual mineira. A abordagem qualitativa permite investigar práticas de leitura em uma escola específica, buscando compreender em profundidade a formação de leitores via letramento no contexto educacional e que o pesquisador investigue como essas práticas se desenvolvem no cotidiano da escola, explorando a cultura da escola, as metodologias aplicadas e as interações entre professores e alunos (Bogdan; Biklen, 1994). Além disso, a pesquisa qualitativa é adequada para explorar as percepções e experiências dos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Ela, assim, aspira à captação do fenômeno a partir do entorno social, perante as perspectivas e envolvimento das pessoas nesse meio, pois a construção da pesquisa é produzida por meio das percepções dos sujeitos que dela participam (Faria Rodrigues et al., 2021).

Para a coleta e análise dos dados, foram feitas análises de documentos e normativas para os elementos de políticas voltadas a leitura, observação da biblioteca e dos ambientes escolares. Na pesquisa de campo, foi utilizado como instrumento de pesquisa entrevistas semiestruturadas com a equipe de gestão (direção e especialistas da educação básica) e professores de Língua Portuguesa. A análise de conteúdo (Bardin, 2016) foi a técnica escolhida para interpretação dos dados coletados nas entrevistas, buscando identificar sentidos, práticas e discursos relacionados à leitura na escola.

Para a descrição do contexto de pesquisa foram utilizadas bases de dados consolidadas e públicas, como o Censo Escolar, o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(Inep) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essas fontes permitiram o levantamento, a compilação, a análise e a interpretação de dados para a compreensão da situação-problema investigada. Entre os aspectos analisados, destacam-se: o desempenho dos alunos nas avaliações externas; as principais defasagens nas habilidades e descritores de Língua Portuguesa; séries históricas de desempenho que apesar de não refletirem diretamente as práticas de leitura permitem entender o contexto em que se desenvolve a pesquisa e fornecem indicativos de alguns pontos a serem significados como elementos de leitura.

Além das fontes já mencionadas, esta pesquisa consultou outras fontes públicas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da EECL. Essas bases de dados forneceram informações sobre os resultados das avaliações externas, o perfil socioeconômico dos estudantes e, em relação ao PPP as práticas pedagógicas da escola e a forma como têm aparecido, ou não, os elementos de leitura no documento escolar.

Para análise dos dados levantados foi realizada uma revisão bibliográfica que consiste na análise crítica e sistemática das principais publicações acadêmicas, teóricas e empíricas relacionadas ao tema de pesquisa. O objetivo é contextualizar o estudo dentro do campo de conhecimento, identificar lacunas na literatura, fundamentar o problema de pesquisa e embasar a construção do referencial teórico (Lakatos; Marconi, 2003). Essa revisão sistemática⁴ oferece uma base de conhecimento prévio, permitindo ao pesquisador fundamentar sua pergunta de pesquisa e justificar sua abordagem metodológica. Além de garantir que o estudo esteja ancorado em discussões teóricas e metodológicas relevantes, estabelecendo um diálogo com a literatura existente e conferindo credibilidade às análises e interpretações, especialmente em um campo onde as subjetividades são centrais.

O Capítulo 2, aborda as políticas nacionais e estaduais mineiras relacionadas à leitura e à formação de leitores, apresenta a descrição e contextualização da EECL, realiza um mapeamento dos tempos e espaços de leitura e de ações pedagógicas que a escola realiza e que podem se relacionar com as práticas de leituras. E por fim, apresenta uma observação descritiva da biblioteca escolar.

O Capítulo 3, apresenta o referencial teórico sobre letramentos, práticas e espaços de leitura, formação de leitores, multiletramentos e gestão pedagógica, discutindo a leitura como prática social vinculada a contextos culturais, políticos e tecnológicos e defendendo a escola,

⁴ As bases de dados consultadas foram a Scielo Brazil, a Capes, o Google Acadêmico e o banco de dissertações do próprio PPGP/CAEd.

sobretudo a pública, como espaço privilegiado para essa prática. Descreve os recursos metodológicos que articulam dados quantitativos e qualitativos, com ênfase na abordagem qualitativa para compreender percepções e experiências nos processos de ensino e aprendizagem. E expõe os procedimentos de coleta e análise de dados, as fontes e instrumentos utilizados, bem como os cuidados éticos para garantir a integridade da pesquisa. Apresenta também nesse capítulo, a análise dos dados coletados na pesquisa campo.

A análise das entrevistas com o diretor, os especialistas e os professores de Língua Portuguesa permitiram compreender de forma integrada as práticas de leitura da escola, evidenciando desafios e potencialidades na formação de leitores. Os dados da pesquisa indicaram a influência das trajetórias profissionais e das concepções de leitura que orientam as ações pedagógicas. De modo geral, a análise indicou que, embora a leitura seja reconhecida como elemento central do processo educativo, sua efetivação ocorre de forma desigual, frequentemente sustentada por iniciativas individuais e condicionada por limites estruturais e organizacionais. As entrevistas também apontaram esforços da gestão na organização de tempos e espaços de leitura, ao mesmo tempo em que demonstraram a fragmentação das práticas e a dificuldade de institucionalizar uma política pedagógica de letramentos na escola. A análise da discussão dos dados em eixos nos revelou que os letramentos e multiletramentos resultam da articulação entre concepções pedagógicas, condições institucionais, trajetórias profissionais e atuação da gestão escolar.

O Capítulo 4, apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE), produto final deste programa de mestrado, elaborado a partir das evidências levantadas ao longo da pesquisa e das análises desenvolvidas no capítulo anterior. O PAE tem como finalidade propor intervenções pedagógicas e de gestão voltadas ao fortalecimento das práticas de leitura na EECL, considerando suas especificidades e necessidades. Estruturado com base na ferramenta 5W2H, o plano organiza um conjunto de ações articuladas que envolvem a formação docente, o fortalecimento da gestão pedagógica, a reorganização dos tempos e espaços de leitura e a consolidação dos multiletramentos no cotidiano escolar, buscando promover práticas leitoras mais sistemáticas, significativas e integradas ao currículo.

Portanto, esta dissertação reafirma o compromisso com a educação pública de qualidade ao compreender a leitura como prática social essencial à formação de sujeitos críticos. Ao articular análise teórica, pesquisa de campo e proposições concretas, o estudo busca contribuir para a realidade da escola pesquisada e para o debate sobre a formação de leitores, reforçando o papel da escola como espaço de promoção dos letramentos e garantia do direito à leitura.

2 TEMPOS E ESPAÇOS DE LEITURA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Este capítulo descreve como os tempos e os espaços de leitura têm sido utilizados na EECL. Para isso, apresenta uma abordagem sobre a organização e o uso desses tempos e espaços nos contextos nacional, estadual e local. A descrição fundamenta-se em evidências identificadas nas práticas pedagógicas da escola, bem como nas análises de planos de curso, projetos institucionais, resultados de avaliações externas, observações da biblioteca escolar e no mapeamento dos tempos e espaços destinados à leitura na unidade pesquisada.

O capítulo está organizado em duas seções. Na Seção 2.1 aborda-se as políticas nacionais e estaduais mineiras relacionadas à leitura e à formação de leitores, além das ações e projetos educacionais voltados à leitura e à promoção de leitura na rede estadual mineira de ensino. Já na Seção 2.2 é feita a descrição e contextualização do lócus desta pesquisa, a EECL, levantando evidências que indicam lacunas na aprendizagem dos estudantes, ausências de práticas pedagógicas e projetos voltados à promoção da leitura e formação de leitores. Realiza-se, mais ao final do capítulo, um mapeamento dos tempos e espaços de leitura, de ações pedagógicas que a escola realiza e que podem se relacionar com as práticas de leituras. E apresenta-se, também, uma observação descritiva da biblioteca escolar. Na última subseção do Capítulo 2, é feita a síntese do caso de gestão educacional pesquisado.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS VOLTADAS À LEITURA E FORMAÇÃO DE LEITORES EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

A leitura desempenha papel central no desenvolvimento das competências linguísticas e cognitivas dos estudantes e, portanto, é elemento estruturante do processo de escolarização na educação básica. No Brasil, a promoção da leitura e a formação de leitores vêm sendo objeto de políticas públicas desde o final do século XX, assumindo diferentes formatos, objetivos e estratégias ao longo do tempo. Em Minas Gerais, tais políticas têm sido complementadas por programas estaduais que buscam responder às especificidades locais, ampliando o alcance das ações federais ou propondo soluções diante de lacunas percebidas. Tendo em vista esses elementos, esta seção busca apresentar a configuração das políticas de leitura em âmbito nacional e estadual, iniciando pela análise das iniciativas de caráter federal.

Como políticas públicas e programas federais voltados a leitura, podem ser citados, antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (LDB 9394/96), o

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) criado em 1985 pelo Ministério da Educação (MEC), o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler) criado em 1992 e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) criado em 1997 (Weiers, 2011). Essas políticas públicas voltadas para o livro, a leitura e a formação de leitores desempenharam papel essencial no fortalecimento da educação no Brasil. Cada uma dessas iniciativas possui características próprias, mas compartilham o mesmo objetivo central: democratizar o acesso à leitura e promover o desenvolvimento educacional e cultural da população.

O PNLD é uma das principais e mais antigas políticas de distribuição de livros no Brasil. Destaca-se que, ao longo do século XX, o Brasil estruturou progressivamente sua política de produção e distribuição de livros didáticos. Em 1937, com o Decreto-Lei nº 93, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL), que iniciou a institucionalização da área (Brasil, 1937). De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no ano seguinte, o Decreto-Lei nº 1.006/1938 instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), responsável por estabelecer as primeiras normas de controle e circulação desses materiais. Em 1945, o Decreto-Lei nº 8.460 consolidou a legislação e definiu que a escolha do livro ficaria sob responsabilidade do professor. Em 1970, a Portaria nº 35 implantou o sistema de coedição com editoras nacionais, fortalecendo a produção editorial por meio do INL e consolidando a participação estatal no financiamento e na difusão do livro didático no país (Brasil, 2021a).

Em 1971, criou-se o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), que em 1985 foi reformulado e tornou-se o PNLD, tendo como foco a seleção, aquisição e distribuição de livros didáticos, literários, pedagógicos e recursos educacionais digitais para alunos e professores da rede pública de educação básica. O programa atua por ciclos, atendendo diferentes etapas do ensino, como a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Suas obras são avaliadas com base em critérios pedagógicos e técnicos, garantindo qualidade e alinhamento às diretrizes curriculares nacionais (Brasil, 2021a). Com o Decreto nº 9.099/2017, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) passou a ter essa nomenclatura que unificou o PNBE e incluiu outros materiais além dos livros didáticos. A mudança de nome reflete a expansão do programa para abranger a distribuição de livros literários e outros materiais de apoio. Além de garantir acesso, o PNLD contribui para a valorização do livro como instrumento crucial nos processos de ensino e aprendizagem (Chung; Gonçalves, 2023).

Já o Proler, por sua vez, foi instituído em 1991 pelo Ministério da Cultura e teve como foco central o incentivo à leitura como prática social e instrumento de cidadania. Diferente do PNLD e do PNBE, que se concentram na oferta de livros às escolas, o Proler atua na formação de mediadores de leitura, como professores, bibliotecários e agentes culturais. O programa promove ações como oficinas, seminários e fóruns de leitura, buscando criar redes de incentivo à leitura e aproximar o livro das comunidades, inclusive em contextos de vulnerabilidade social (Ipea, 2025). Com isso, o Proler valoriza o papel da mediação como caminho para a construção de leitores críticos e autônomos.

Sobre a LDB 9394/96, ela estabelece os princípios e normas da educação brasileira, sendo um dos principais marcos legais para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais. No que se refere à formação de leitores e ao incentivo à leitura, a LDB 9394/96 aponta diretrizes que fundamentam a promoção da leitura desde a educação básica (Brasil, 1996). O artigo 4º, inciso XI, incluído pela Lei nº 14.407 de 2022, estabeleceu, na LDB 9394/96, como dever do Estado garantir a “alfabetização plena e 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). Essa inclusão explicita a leitura como direito educacional, reconhecendo-a como um eixo estruturante da formação dos estudantes e como instrumento de inclusão cultural e social.

Complementando essa perspectiva, o artigo 22 da LDB 9394/96 reforça que a educação básica tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania” (Brasil, 1996, recurso online). E menciona no parágrafo único do artigo que “são objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do caput deste artigo” (Brasil, 1996, recurso online, grifo nosso). Já o artigo 26, ao tratar do currículo da educação básica, afirma que os currículos devem ter “base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada” (Brasil, 1996, recurso online). Essa abertura permite que escolas e redes de ensino construam e desenvolvam propostas pedagógicas e, dentre elas as voltadas ao incentivo da leitura literária, projetos específicos voltados para o letramento e a formação de leitores com práticas pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas (Brasil, 1996).

No mesmo sentido, o artigo 32, inciso I, da LDB 9394/96 dispõe que o Ensino Fundamental será organizado com base no “desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Brasil, 1996, recurso

online, grifo nosso). A leitura, assim, é posicionada como pilar da educação, indispensável ao exercício da cidadania e ao progresso acadêmico e pessoal dos educandos. Esse entendimento demonstra que o domínio da leitura ultrapassa o caráter meramente instrumental, constituindo-se como requisito essencial à formação integral dos estudantes.

Considerando esses pressupostos, torna-se necessário ampliar o sentido de leitura, de modo a não reduzir ao simples domínio técnico da decodificação. É nesse ponto que a abordagem do letramento contribui para a compreensão da função social da leitura, ao situá-la como prática cultural e social que envolve usos, sentidos e significados diversos. Nessa perspectiva, Soares (2004) amplia a compreensão sobre o papel da leitura ao afirmar que o letramento não se limita ao ato de decodificar palavras, mas envolve a capacidade de interpretar, compreender e utilizar a leitura em diferentes contextos sociais. Tal concepção dialoga com os fundamentos da LDB 9394/96, ao reconhecer a leitura como direito de aprendizagem e ferramenta essencial de participação social. Embora a legislação nacional não detalhe programas específicos de leitura, ela oferece respaldo normativo para a criação e fortalecimento de políticas de letramento, seja por meio da constituição de bibliotecas escolares, da valorização da literatura nas práticas pedagógicas ou da formação continuada de professores mediadores de leitura.

A respeito do PNBE, criado em 1997, ele desempenhou papel relevante na chegada de acervos literários às escolas. Esse programa tinha como finalidade complementar o acervo das bibliotecas das escolas públicas, com foco em obras de literatura, dicionários, enciclopédias e outros materiais de referência. Seu objetivo principal era fomentar o gosto pela leitura literária entre os estudantes, oferecendo títulos de qualidade, diversidade temática e respeito à pluralidade cultural brasileira. A seleção das obras era feita por meio de editais, que buscavam garantir tanto valor literário quanto adequação ao público escolar. Embora tenha tido grande importância, o PNBE passou por transformações ao longo do tempo, e parte de suas funções foi absorvida pelo PNLD a partir de 2018, como uma tentativa de integrar e otimizar as políticas do livro no país (Brasil, 2025c).

Outro marco importante em âmbito nacional que trata de políticas públicas voltadas para a leitura é o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), instituído em 2006 e reformulado ao longo dos anos. O PNLL propõe-se a ser um instrumento de articulação entre diversas iniciativas governamentais e da sociedade civil voltadas à promoção do livro e da leitura, abrangendo desde a produção editorial até o incentivo à mediação da leitura em espaços escolares e comunitários (Marques Netto, 2010). Segundo Weiers,

É a proposta com maior abrangência temática já feita no Brasil para a área do livro e leitura, pois não trata apenas da questão do acesso como os programas anteriores, mas de fato reconhece a necessidade de se promover a leitura, por meio de projetos de formação de mediadores de leitura e de novos leitores. Como há muitos anos os especialistas e o movimento social já vêm dizendo, não bastam livros para formar leitores, é preciso formar também recursos humanos para trabalhar com os livros, tanto bibliotecários, como mediadores de leitura e professores da educação básica (Weiers, 2011, p. 52).

Importante mencionar também, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, prorrogado até a aprovação de um novo⁵, contempla a leitura como dimensão estratégica da aprendizagem, articulada sobretudo às metas e indicadores de desempenho aferidos por avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Embora não trate a leitura de forma isolada, o PNE 2014-2024 a insere como competência essencial à consolidação da alfabetização e ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita ao longo da educação básica (Brasil, 2014). Nesse sentido, evidencia-se a importância de formar leitores capazes de compreender textos, interpretar informações e utilizar a leitura como ferramenta de participação social e de ampliação das oportunidades educativas, reforçando o compromisso do Estado brasileiro com a qualidade da educação e a equidade no acesso às práticas letradas.

Portanto, PNLD, Proler, PNBE, PNLL e PNE 2014-2024 representam eixos fundamentais de políticas públicas do livro e sobre a leitura no Brasil: o acesso ao material didático e literário, o fortalecimento das bibliotecas escolares e a formação de mediadores e leitores. Cada um deles, a seu modo, contribui para a promoção da leitura como direito e como ferramenta de transformação social.

Mesmo que não tenha sido institucionalizado até a criação da Lei nº 13.696 de 2018 que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), o PNLL foi diretamente influenciado por programas federais voltados à leitura anteriormente a sua criação. Em âmbito nacional, a PNLE tem como objetivo universalizar o acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas e é orientada pelo princípio de que o livro e a leitura são direitos de todos os cidadãos. A política reconhece a importância da leitura como um bem simbólico e cultural e propõe ações integradas entre União, estados e municípios para garantir a formação de leitores desde a infância (Brasil, 2018). No artigo 4º da PNLE são estabelecidas as seguintes diretrizes:

⁵ O novo PNE, previsto para o período de 2024 a 2034, está em tramitação no Congresso Nacional e ainda não tem data definida para entrar em vigor. O plano atual, de 2014, teve sua validade prorrogada pela Lei nº 14.934/2024 até 31 de dezembro de 2025 devido ao não cumprimento da maioria de suas metas (Brasil, 2024b).

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Leitura e Escrita:

I - a universalização do direito ao acesso ao livro, à leitura, à escrita, à literatura e às bibliotecas;

II - o reconhecimento da leitura e da escrita como um direito, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa;

III - o fortalecimento do Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas (SNBP), no âmbito do Sistema Nacional de Cultura (SNC);

IV - a articulação com as demais políticas de estímulo à leitura, ao conhecimento, às tecnologias e ao desenvolvimento educacional, cultural e social do País, especialmente com a Política Nacional do Livro, instituída pela Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003;

V - o reconhecimento das cadeias criativa, produtiva, distributiva e mediadora do livro, da leitura, da escrita, da literatura e das bibliotecas como integrantes fundamentais e dinamizadoras da economia criativa. (Brasil, 2018, recurso online).

As diretrizes da PNLE têm um impacto significativo nas práticas de leitura, influenciando a forma como a leitura é abordada e ensinada em diversos ambientes, como escolas, bibliotecas e centros culturais. Ao fortalecer o acesso ao livro e o incentivo à leitura, a PNLE contribui para o desenvolvimento intelectual, cultural e social da sociedade. Nesse contexto, tanto o PNLL quanto a PNLE foram marcos estruturantes nas políticas públicas brasileiras voltadas para leitura, pois, definiram diretrizes nacionais para a formação de leitores, incentivaram a criação de programas de biblioteca escolar, formação docente e acesso a acervos, e estimularam ações locais e intersetoriais que impactam até hoje escolas, bibliotecas e comunidades. Entre essas ações, destaca-se projetos como feiras literárias regionais como, por exemplo, o *LER – Salão Carioca do Livro*⁶, clubes de leitura em escolas e espaços comunitários, parcerias entre Secretarias de Educação e Cultura para a manutenção e dinamização de bibliotecas públicas e escolares, além de iniciativas como o *Programa Arca das Letras*⁷, que leva bibliotecas itinerantes para áreas rurais e comunidades tradicionais, e projetos desenvolvidos em articulação com organizações não governamentais, como o *Instituto Ecofuturo*⁸, voltado à promoção da leitura e preservação de bibliotecas comunitárias.

⁶ LER – Salão Carioca do Livro. **Sobre o LER**. Disponível em: <https://www.lersalaocarioca.com.br>. Acesso em: 12 jun. 2025.

⁷ BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Programa de Bibliotecas Rurais Arca das Letras**: manual. Brasília: MDA/Secretaria de Reordenamento Agrário, 2013. Disponível em: https://catalogo.ipea.gov.br/uploads/472_1.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.

⁸ INSTITUTO ECOFUTURO. **Programa Ler é Preciso**. Disponível em: https://www.siseb.sp.gov.br/arqs/BBP_LER%20E%20PRECISO_BRASIL.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.

Concomitantemente a essas políticas mencionadas anteriormente, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicados na década de 1990, que trouxeram a leitura como prática central na formação de cidadãos críticos e autônomos, destacando-a como eixo estruturante do ensino de Língua Portuguesa. Ao conceber a leitura não apenas como decodificação, mas como prática de construção de sentidos, os PCNs orientam a escola a desenvolver competências que possibilitem aos estudantes compreender, interpretar e posicionar-se diante dos diferentes gêneros discursivos que circulam socialmente (Brasil, 1997). Assim, a proposta contribui para a formação de leitores capazes de interagir de forma reflexiva e participativa em diferentes esferas da vida social.

Com os desdobramentos dos PCNs, após longo percurso de elaboração e discussão entre os atores do setor educacional, surge vinte anos depois, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio. A BNCC representa um avanço na política educacional ao enfatizar a leitura como prática social, garantindo espaço para a literatura desde os primeiros anos escolares. O documento propõe o desenvolvimento da competência leitora por meio de práticas diversas e contextualizadas, reconhecendo a leitura literária como direito do estudante e como parte de sua formação ética, estética e cidadã (Brasil, 2017). No documento são elencadas as dez competências gerais da educação básica e a leitura se incorpora na competência 4:

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2017, p. 9).

A BNCC orienta que a escola deve proporcionar o contato sistemático com diferentes gêneros textuais, autores e tradições culturais, promovendo experiências de leitura que despertem o prazer, a crítica e a reflexão. Nos eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa se especifica o entendimento de leitura nos currículos escolares:

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

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (Brasil, 2017, p. 71-72, destaque nosso).

O Eixo de Leitura na BNCC de Língua Portuguesa é fundamental para o desenvolvimento da competência leitora crítica e autônoma dos estudantes, sendo considerado uma prática social essencial para o exercício da cidadania. Ele possibilita a compreensão, a análise e a interpretação de diversos gêneros textuais, impressos e digitais, promovendo o letramento e ampliando o repertório cultural. Além disso, prepara os alunos para atuar em contextos acadêmicos, profissionais e digitais, favorecendo o diálogo com diferentes áreas do conhecimento e contribuindo para a formação de sujeitos capazes de intervir criticamente na sociedade.

Dessa forma, observa-se que, ao longo das últimas décadas, o Brasil consolidou um arcabouço legal e programático para a promoção da leitura, contemplando desde a garantia do direito à alfabetização plena até a implementação de programas voltados ao acesso ao livro, à formação de mediadores e ao fortalecimento das bibliotecas escolares e comunitárias. O PNLD, o Proler, a LDB 9.394/96, o PNBE, os PCNs, o PNLL, a PNLE, o PNE 2014-2024 e a BNCC configuram um conjunto articulado de referências normativas e ações estruturantes que orientam e sustentam políticas públicas nesse campo, com repercussões diretas no cotidiano escolar.

Apesar da relevância das iniciativas apresentadas, nota-se que as políticas públicas voltadas à leitura e à formação de leitores no Brasil não se estruturam de forma linear ou cumulativa, mas sim em um movimento marcado por avanços, descontinuidades e sobreposições. Muitos programas são criados com forte visibilidade inicialmente, mas sofrem interrupções, reformulações ou substituições a depender das mudanças de governo, das prioridades orçamentárias e das concepções pedagógicas em disputa. Como destacam Lajolo (2000) e Soares (2009), a ausência de continuidade nas ações do poder público compromete a consolidação de uma política de Estado para a leitura, transformando o campo em espaço de iniciativas pontuais e fragmentadas. Resultando em iniciativas que, embora relevantes em seus contextos, nem sempre dialogam entre si ou garantem continuidade suficiente para consolidar resultados – ora com foco na distribuição de livros, ora na formação de mediadores, ora em bibliotecas escolares – não se articulam em um projeto duradouro (Ferreira; Martins, 2022).

Como consequência, escolas e comunidades vivenciam um “vai e vem” de ações, o que tende a limitar a construção de uma cultura leitora mais consistente e impedir que se alcancem resultados estruturantes no longo prazo. Nesse cenário, cabe analisar como essas diretrizes e programas nacionais dialogam com iniciativas locais, especialmente no contexto mineiro, onde ações e projetos educacionais têm buscado atender às especificidades regionais. É nesse sentido que a próxima seção examina as ações e projetos educacionais no estado de Minas Gerais, destacando como tais políticas se materializam e se adaptam às realidades das escolas da rede pública estadual.

2.1.1 Ações e projetos educacionais voltados à leitura em Minas Gerais

Em Minas Gerais, a promoção da leitura e a formação de leitores têm sido fortalecidas por ações e programas próprios, desenvolvidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e, em muitos casos, em articulação com políticas federais. Essas iniciativas buscam atender às demandas específicas das escolas mineiras, considerando aspectos como diversidade sociocultural, desigualdades regionais e índices de aprendizagem. A seguir, são apresentados alguns dos principais programas e projetos implementados no estado, indicando seus objetivos, estratégias e contribuições para o fortalecimento do letramento e da competência leitora dos estudantes da rede pública.

No contexto mineiro, o governo estadual tem buscado complementar as diretrizes nacionais com ações próprias que por meio da SEE/MG, desenvolve projetos voltados para a promoção da leitura, escrita e letramento na sua rede pública de ensino. Esses projetos buscam melhorar as competências leitoras e escritoras dos estudantes, além de fomentar o gosto pela leitura e fortalecer o processo de alfabetização nas escolas. A Lei nº 18.312 de 2009 instituiu a Política Estadual do Livro em Minas Gerais (PEL/MG). Conforme exposto em seu artigo 1º é

[...] destinada a promover e incentivar a leitura e o acesso ao livro e a apoiar a produção, a distribuição e a comercialização de livros no Estado, com vistas à difusão da cultura, à transmissão do conhecimento, ao estímulo à pesquisa social e científica e à conservação do patrimônio cultural (Minas Gerais, 2009, recurso online).

Nesse sentido o diagnóstico do Plano Estadual do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas de Minas Gerais (PELLLB/MG), elaborado em 2017 por um grupo de trabalho, faz um levantamento de dados relativos à realidade das bibliotecas no estado, bem como dos desafios estruturais enfrentados pelo segmento do livro. Segundo o documento, muitos

municípios ainda não possuem bibliotecas públicas, enquanto várias bibliotecas existentes apresentam estrutura física precária e acervos defasados, resultando em dificuldades para renovação e acesso real à leitura. O texto também destaca a baixa articulação entre as diferentes esferas (municipal, estadual e sociedade civil), o que impacta negativamente tanto o fomento à leitura quanto o reconhecimento da literatura como expressão cultural significativa (Minas Gerais, 2017a).

Outro aspecto fundamental do diagnóstico é a ênfase em múltiplos eixos de atuação – incluindo formação de mediadores, inclusão de tecnologia, promoção da bibliodiversidade, incentivos ao mercado livreiro e valorização simbólica do livro. O relatório salienta que a democratização do acesso não deve se limitar à construção de prédios, mas incorporar a qualificação de profissionais, a criação de sistemas integrados de biblioteca escolar e comunitária, e suporte a autores mineiros e iniciativas de leitura digital. Além disso, ressalta a necessidade de fortalecer a governança do setor, com instâncias que envolvam Estado e sociedade civil, e de garantir recursos orçamentários e legais suficientes para implementar essas ações de forma sustentada ao longo de uma década (Minas Gerais, 2017a).

O Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) reconhece a leitura não apenas como um ato de decodificação de palavras, mas como prática social complexa, articulando-se com o conceito de letramentos, que envolve o uso da linguagem em diferentes contextos e funções sociais. Nesse sentido, o CRMG enfatiza a necessidade de desenvolver nos estudantes habilidades de compreensão crítica, interpretação e produção de textos, promovendo o acesso a múltiplos gêneros textuais e suportes comunicativos. Ao integrar leitura e letramentos, o currículo vai além da alfabetização formal, valorizando a ampliação do repertório cultural e comunicativo dos alunos, favorecendo sua participação ativa em diversas esferas sociais e consolidando práticas escolares que dialogam tanto com demandas do cotidiano quanto com saberes acadêmicos (Minas Gerais, 2019; 2021a).

No âmbito das políticas públicas de incentivo à leitura e à cultura em Minas Gerais e para fortalecer a PEL/MG foi lançado em maio de 2023 o Minas Literária, programa intersetorial executado por meio da Secretaria de Estado de Cultura e Turismo (Secult) e da SEE/MG, sendo essa iniciativa desenvolvida pelo governo estadual para incentivar a leitura e fortalecer a cadeia produtiva do livro. Entre os principais objetivos do programa estão: ampliar a oferta de atividades culturais para estudantes da rede pública de ensino; promover a leitura e a escrita criativa; obter um diagnóstico atualizado sobre os hábitos de leitura no estado;

estimular a geração de emprego, trabalho e renda; além de fomentar a criação de roteiros turísticos literários, inclusive com potencial de internacionalização (Minas Gerais, 2023a).

O primeiro eixo do programa refere-se à promoção da transversalidade entre as áreas de educação, cultura e turismo, com vistas à formação de novos leitores e ao fortalecimento das ações educativas vinculadas à literatura. O segundo eixo corresponde à ampliação da circulação do Suplemento Literário de Minas Gerais (SLMG), publicação tradicional que passa a integrar a política de descentralização cultural do estado, por meio do programa Descentra Cultura. A partir dessa orientação, o suplemento é distribuído para escolas estaduais de Ensino Médio e espaços culturais vinculados ao Sistema Estadual de Cultura, com uma tiragem anual superior a 300 mil exemplares e previsão de oito edições inéditas ao longo do ano. O terceiro eixo trata da criação da Rede de Bibliotecas Integra Geraes, proposta que visa ao fortalecimento das bibliotecas públicas municipais e à capacitação de agentes culturais. Tal medida busca fomentar a geração de renda e de oportunidades de trabalho no setor cultural, além de consolidar políticas de valorização da leitura e democratização do acesso ao livro (Minas Gerais, 2023a).

De maneira integrada, os três eixos do programa Minas Literária propõem uma articulação efetiva entre escolas, bibliotecas e instituições culturais, promovendo o acesso à informação, à cultura e à educação em diferentes territórios do estado. Além disso, a iniciativa contribui para o desenvolvimento de competências essenciais como a leitura crítica, a escrita, a pesquisa e o uso consciente das tecnologias da informação. Ao valorizar o patrimônio histórico e cultural local, o programa também fortalece os vínculos identitários e comunitários, posicionando a leitura como prática social e instrumento de transformação.

Apesar dos avanços institucionais representados pela criação da PEL/MG (2009) e pelo diagnóstico do PELLLB/MG (2017), percebe-se que entre esses marcos e o lançamento do Minas Literária em 2023, não houve continuidade sistemática de programas estaduais voltados à leitura. Nesse período, ocorreram ações pontuais, muitas vezes vinculadas a parcerias e projetos de curto prazo, mas que não se consolidaram como políticas de Estado. Essa descontinuidade evidencia um cenário marcado por avanços isolados, falta de institucionalização e ausência de políticas permanentes, o que comprometeu a consolidação de uma cultura leitora de longo prazo na rede estadual de educação mineira.

É importante reconhecer, contudo, que a efetividade dessas políticas e programas depende de uma série de fatores, como a infraestrutura das escolas (especialmente a presença e funcionamento das bibliotecas), a formação inicial e continuada dos docentes, a existência de tempo pedagógico destinado à leitura, bem como o engajamento da gestão escolar. Em muitas

escolas públicas mineiras, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social, a formação de leitores enfrenta desafios históricos, como a escassez de acervos atualizados, a ausência de mediadores de leitura especializados e a sobrecarga do corpo docente (Abreu, 2019).

Ainda no plano estadual, a avaliação sistemática do desempenho dos estudantes por meio do Simave, especialmente com as provas do Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb) denominadas Avaliações Somativas a partir de 2024, trazem indicadores importantes sobre a proficiência leitora dos alunos⁹. Esses dados podem subsidiar o planejamento de ações pedagógicas voltadas à superação das dificuldades de leitura e compreensão textual, sendo utilizados por muitas escolas como referência para a elaboração de planos de intervenção e projetos de leitura (Minas Gerais, 2025b).

Uma outra ação é o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA), desenvolvido pela SEE/MG a partir de 2023, que tem como foco principal mitigar as perdas de aprendizagem acumuladas ao longo da escolarização, principalmente devido à pandemia da covid-19. O projeto atua na recomposição das habilidades necessárias para que os estudantes sigam sua trajetória escolar sem lacunas. As ações do PRA incluem estratégias pedagógicas de intervenção e reforço escolar, voltadas à recuperação e fortalecimento das competências em leitura, escrita e outras áreas do conhecimento (Minas Gerais, 2023b).

O PRA é implementado em colaboração com núcleos regionais que apoiam as escolas estaduais na elaboração de planos estratégicos com foco na melhoria da aprendizagem dos estudantes por meio do CRMG na educação básica e nos indicadores educacionais da rede estadual. As atividades do PRA nas escolas contemplam, entre outras ações, o acolhimento inicial da equipe pedagógica, a análise dos resultados das avaliações formativas e somativas, a identificação das habilidades do CRMG que precisam ser recompostas e/ou ensinadas aos estudantes. Nesse contexto, a escola elabora com o apoio da equipe do Núcleo de Gestão Pedagógica Regional (NGPR) um Plano Estratégico que deve possuir estratégias e atividades de ensino para consolidar as habilidades para recomposição das aprendizagens descritas no portal Simave (Minas Gerais, 2023b).

Por fim, em setembro de 2024, o governo de Minas Gerais lançou o Projeto de Leitura e Escrita, em desenvolvimento em todas as escolas da rede estadual a partir de 2025. Esse projeto visa modernizar bibliotecas escolares, revitalizar espaços de leitura em mais de 3.400

⁹ O Simave, por meio do Proeb, aplica avaliações que medem a proficiência dos alunos em leitura. Esses resultados funcionam como indicadores do nível de compreensão leitora, permitindo que escolas e redes identifiquem avanços e dificuldades e planejem intervenções pedagógicas e políticas públicas mais direcionadas (Minas Gerais, 2025b).

escolas da rede estadual, fortalecer o hábito de leitura por meio de ações como clubes de leitura, rodas de conversa literária, saraus e mediações em bibliotecas, integrando essas práticas em todas as áreas do conhecimento (Minas Gerais, 2024a). Assim descreve o documento orientador do projeto:

As avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação (Simave) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) apontam lacunas significativas nas competências de leitura e escrita dos estudantes. Com base nesses diagnósticos, o projeto atua diretamente para reduzir essas defasagens por meio de ações voltadas à recomposição de aprendizagens, em conformidade com as diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL). O Projeto de Leitura e Escrita tem como objetivo aprimorar e consolidar as habilidades de leitura e escrita dos estudantes da rede pública. Visa melhorar o desempenho e o rendimento escolar, envolvendo a corresponsabilização de todos os atores da educação: as unidades escolares, as superintendências regionais de ensino e a unidade central da SEE. O projeto, organizado em três contextos de trabalho, busca resultados que impactam diretamente na redução das lacunas de aprendizagem em leitura e escrita, diagnosticadas por meio das avaliações do Simave e do Saeb, abrangendo todas as etapas e modalidades da Educação Básica (Minas Gerais, 2024b, p. 7-8).

A iniciativa também envolve a formação de educadores e parcerias com plataformas como Elefante Letrado e *Britannica Education*, focando na fluência leitora e na compreensão textual dos alunos. Esses programas, em conjunto, visam não apenas melhorar as habilidades de leitura e escrita dos alunos, mas também promover uma cultura escolar que valorize o letramento em diferentes contextos, alinhada com os objetivos educacionais da SEE/MG e possíveis de serem refletidos em conjunto com os letramentos na escola analisada (Minas Gerais, 2024c). Esses projetos, embora muitas vezes dependam da iniciativa das escolas e do engajamento dos professores, encontram respaldo em diretrizes pedagógicas da SEE/MG que reconhecem a leitura como ferramenta de transformação social.

Nesse sentido, a PEL/MG da SEE/MG constitui uma ação estratégica voltada à promoção da qualidade da educação pública e à garantia do direito à aprendizagem plena. Alinhado ao PNLL, à PNLE e ao CRMG, o projeto visa à formação de leitores e escritores proficientes, críticos e autônomos. Ao reconhecer a leitura e a escrita como competências fundamentais e transversais a todas as áreas do conhecimento, o projeto articula práticas pedagógicas interdisciplinares, integrando diferentes espaços educativos e mobilizando a comunidade escolar em torno do fortalecimento das habilidades linguísticas dos estudantes.

O projeto destaca-se pelo caráter abrangente e inclusivo, contemplando todas as etapas e modalidades da educação básica. A estruturação em três grandes contextos – sala de aula, bibliotecas e cantinhos de leitura, e parcerias institucionais – revela a amplitude da proposta e

sua intencionalidade em transformar a leitura e a escrita em práticas cotidianas e significativas. Nesse sentido, o projeto prevê ações como a revitalização de bibliotecas escolares, a criação de cantinhos de leitura, o fortalecimento do uso pedagógico da biblioteca por meio do trabalho do Professor para o Ensino do Uso da Biblioteca/Mediador de Leitura (PEUB), além do incentivo a eventos literários e da produção e publicação de textos por estudantes e professores.

O projeto propõe pedagogicamente uma gama de estratégias diversificadas e alinhadas às especificidades de cada etapa escolar. Nos anos finais e no Ensino Médio, as práticas priorizam o desenvolvimento da leitura crítica, da produção textual em diferentes gêneros e do letramento científico, com foco no protagonismo estudantil e na preparação para os desafios acadêmicos e sociais. Já para a Educação Especial, há previsão de recursos e materiais acessíveis, como livros em braile, audiolivros e tecnologias assistivas, assegurando o direito de todos à leitura e à escrita.

As metas e os indicadores definidos no projeto, contemplam desde o aumento do número de livros lidos por estudante até a elevação da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, conforme aferido em avaliações externas como o Saeb e o Simave. A criação de clubes de leitura, saraus literários, concursos de redação e a realização de eventos que promovam a leitura como prática social constituem ações que buscam não apenas melhorar os indicadores educacionais, mas, sobretudo, fomentar uma cultura leitora nas escolas e em suas comunidades. O monitoramento e a avaliação das ações são previstos em todas as esferas – escolas, Superintendência Regional de Ensino (SRE) e Órgão Central da SEE/MG – garantindo acompanhamento e a possibilidade de ajustes ao longo da implementação.

Como desdobramento dessa política mineira, o Projeto de Leitura e Escrita constitui uma proposta pedagógica, alinhada ao CRMG e às diretrizes da SEE/MG. O documento do projeto que iniciou a execução de suas propostas em fevereiro de 2025, revela um planejamento que busca não apenas promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas também fomentar uma cultura escolar pautada na interdisciplinaridade, no protagonismo estudantil e na valorização do patrimônio cultural e literário. Ao reconhecer a leitura e a escrita como competências básicas de todas as áreas do conhecimento, o projeto se ancora em uma concepção de educação que ultrapassa os limites da sala de aula, estabelecendo conexões com a realidade sociocultural dos estudantes e com os desafios postos pelas avaliações externas, como o Saeb e o Simave.

Outro aspecto relevante do projeto reside na ênfase da corresponsabilização de diferentes instâncias e atores – do Órgão Central às unidades escolares – para a efetividade da

implementação. Essa perspectiva coletiva de trabalho reforça o compromisso com a gestão democrática e com a construção de uma escola como espaço de cultura, aprendizagem e inclusão digital. A formação continuada das equipes, prevista no projeto, alia-se ao uso de recursos tecnológicos para assegurar a apropriação das ferramentas por professores, gestores e estudantes.

Assim, o fortalecimento das políticas públicas voltadas à leitura – tanto em âmbito nacional quanto estadual – exige articulação intersetorial, financiamento adequado e o reconhecimento do papel da escola como espaço privilegiado de formação de leitores. Cabe, também, à gestão escolar promover uma cultura de leitura que vá além da cobrança por resultados, criando condições para que os estudantes desenvolvam relações significativas com os textos e construam identidades leitoras autônomas e críticas. Ademais, a convergência entre as políticas públicas nacionais, como a PNLE e a BNCC, e as ações estaduais de Minas Gerais demonstra um compromisso formal com a promoção da leitura na educação básica. Entretanto, o desafio permanece em garantir a efetiva implementação das diretrizes nas práticas escolares, tornando a leitura um direito concretamente acessível a todos os estudantes da rede pública.

Nesse panorama, observa-se que as ações e programas estaduais descritos fornecem diretrizes e recursos que, em maior ou menor medida, influenciam a dinâmica das escolas mineiras. Contudo, a efetividade dessas iniciativas se concretiza no cotidiano escolar, nas práticas de gestão e nas interações entre professores, estudantes e comunidade. Assim, para compreender de que maneira tais políticas se materializam e quais desafios persistem na promoção da leitura, torna-se fundamental analisar o contexto específico da EECL. A seguir, apresenta-se um retrato dessa instituição, situando-a no cenário educacional local e sinalizando como as políticas públicas estaduais dialogam com suas necessidades e práticas.

2.2 A ESCOLA ESTADUAL CAMINHOS DA LEITURA E SEU CONTEXTO

A EECL compõe uma das 21 escolas estaduais que ofertam Ensino Fundamental e Médio na cidade¹⁰ locus da pesquisa. Este município pertence ao interior do estado de Minas Gerais, região sudeste do país. Localiza-se no Vale do Rio Doce e sua população em 2022, segundo dados do IBGE, era de 87.360 habitantes. A cidade conta com grupos artísticos de manifestações culturais populares, dança e capoeira, cineclube, bandas musicais, coral e

¹⁰ O nome da cidade não é mencionado na pesquisa por questões de sigilo e confidencialidade, garantindo o anonimato de seus participantes.

associação literária, de acordo com a Pesquisa de Informações Básicas Municipais (IBGE, 2023). Há também, a Biblioteca Municipal, conhecida como Biblioteca Pública da cidade, que existe há 50 anos.

A biblioteca pública municipal desempenha um papel importante na promoção da leitura e escrita, contribuindo para o letramento de estudantes da educação básica. Esse espaço oferece acesso gratuito às coleções de livros, revistas e outros materiais educativos, permitindo que os estudantes explorem diferentes gêneros literários e ampliem seu vocabulário e compreensão de textos. Além de disponibilizar recursos, a biblioteca pública organiza atividades e programas educativos, como contação de histórias, oficinas de escrita criativa, clubes de leitura e eventos culturais, que incentivam a participação ativa dos estudantes e a prática regular da leitura e escrita. O ambiente de uma biblioteca pública também oferece um espaço seguro e propício para o estudo e a aprendizagem fora do ambiente escolar, estimulando a autonomia e o prazer pela leitura.

A escola localiza-se em um bairro na região mais central da cidade. O bairro possui uma população de mais 4.000 mil moradores, sendo conhecido por ser um local com potencial de desenvolvimento econômico e imobiliário que abriga importantes instituições públicas como o Fórum do município e a Receita Federal. Além disso, no bairro há um hotel de grande porte, o que indica um crescimento da região, um Santuário evidenciando uma forte presença do catolicismo e, se destaca também, pela organização e cuidado com suas áreas públicas e praças bem arborizadas (IBGE, 2023).

Nesse município e contexto cultural local, encontra-se a EECL que foi fundada em 1965. A instituição possui uma estrutura física com paredes grossas que não permitem a utilização da rede wi-fi adequadamente, salas muito quentes no verão e muito frias no inverno, não há sala de vídeo separada para os televisores, nem projetores e tela em cada sala para uso do professor e a biblioteca escolar estava parcialmente interditada para uso e realização de aulas até o início do ano de 2025, situação essa mais detalhada a frente.

Ressalta-se, porém que uma parte da estrutura escolar foi reformada e ampliada em 2015 com construção de salas em um segundo andar, do refeitório, troca da rede elétrica, cobertura da quadra entre outras reformas menores. Em 2025, a escola continuava passando por uma reforma iniciada no ano de 2019, atravessando o período da pandemia de covid-19 e algumas intercorrências relacionadas com a empresa contratada para a execução das obras. No mês de maio de 2025 a direção da escola assinou um novo contrato para finalizar as obras, o que indica que a reforma será finalizada até o fim de 2026. Nesse novo contrato, há previsão de

realocação do refeitório, reconstrução dos banheiros dos alunos, melhorias nos pátios externos, revitalização das áreas externas e salas de aulas (colocação de azulejos, pintura das paredes, troca de portas, etc.). Nas Figuras 1 e 2 a seguir, é possível visualizar os problemas estruturais da escola.

Figura 1 - Interior de umas das salas de aula da escola em uso e do pátio térreo em frente a Biblioteca Escolar com ambientes não convidativos aos estudos.



Fonte: Arquivo pessoal, junho de 2024.

As condições estruturais observadas constataam desafios que impactam diretamente a permanência, o acolhimento e as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

Figura 2 - Corredor superior estreito que dificulta circulação dos alunos e refeitório inacabado com condições inadequadas para servir a merenda escolar.



Fonte: Arquivo pessoal, junho de 2024.

É possível notar nas figuras apresentadas que há ausência de áreas específicas e equipadas para a leitura, como biblioteca ou cantos de leitura, o que tende a limitar o acesso a materiais literários de qualidade e reduz as oportunidades de prática e desenvolvimento de habilidades leitoras, ainda que não seja fato definidor. No Quadro 1, complementando a descrição da estrutura física, é indicado o quantitativo e tipos de espaços e ambientes da escola pesquisada no ano de 2025.

Quadro 1 - Estrutura física da EECL

Espaços / Ambientes	Quantitativo
Sala de aula	17
Laboratório de Ciências	1
Laboratório de Informática	1
Biblioteca	1
Sala de Recursos (Atendimento Educacional Especializado)	1
Sala de vídeo	não tem
Anfiteatro	não tem
Sala para a direção e vice direção	1
Sala para a supervisão	1
Secretaria	1
Sala para o secretário escolar	1
Sala de professores	1
Dispensa e/ou Almoxarifado	3
Cozinha	1
Refeitório	1
Pátio	2
Quadra poliesportiva coberta	1
Vestiário (quadra poliesportiva)	1 (Masculino) e 1 (Feminino)
Banheiro para os alunos	2 (Masculino) e 2 (Feminino)
Banheiro para os funcionários	1 (Masculino) + 2 (Feminino) + 1 (Unisex)
Hall de entrada	1
Garagem	não tem
Sala para o Centro de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI)	2

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados informados pela secretaria da escola, (2025).

Ainda assim, mesmo diante de algumas dificuldades em sua estrutura física, a instituição atendeu 600 alunos em 2025, sendo: 286 matriculados no Ensino Fundamental anos finais, 314 no Ensino Médio. Desse total, 30 alunos matriculados foram atendidos pela Educação Especial, com suporte da Sala de Recursos e/ou professor de apoio em sala de aula. Na Tabela 1, podemos visualizar as turmas e o número de alunos distribuídos por salas nos dois turnos de funcionamento da escola que são: matutino e vespertino.

Tabela 1 - Quantitativo de alunos matriculados na EECL

Turno	Nível	Turmas	Número de Alunos	Número Total
Matutino	Ensino Médio	1º ano 1	33	122
		1º ano 2	33	
		1º ano 3	31	
		1º ano 4	25	
		2º ano 1	25	91
		2º ano 2	23	
		2º ano 3	22	
		2º ano 4	21	
		3º ano 1	30	101
		3º ano 2	29	
		3º ano 3	21	
		3º ano 4	21	
	Ensino Fundamental	9º ano 1	27	86
		9º ano 2	28	
		9º ano 3	31	
Vespertino	Ensino Fundamental	8º ano 1	22	64
		8º ano 2	22	
		8º ano 3	20	
		7º ano 1	22	65
		7º ano 2	20	
		7º ano 3	23	
		6º ano 1	27	71
		6º ano 2	26	
		6º ano 3	18	

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados informados pela secretaria da escola, (2025).

Importante ressaltar que o número menor de alunos por turma é devido ao fato que as salas possuem metragem menor que o padrão, não comportando em todas as salas 35 alunos por turmas do Ensino Fundamental e 40 alunos por turmas do Ensino Médio como determina o artigo 40 da Resolução SEE/MG nº 5.163, de 26 de maio de 2025 que estabelece normas e diretrizes para o Plano de Atendimento Escolar da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. No artigo 41, da mesma resolução, estabelece que “a área das salas de aula corresponderá a 1,20m² por estudante, no mínimo, ainda que o número máximo por sala se torne inferior ao estabelecido no artigo 40” (Minas Gerais, 2025a, p. 31).

Com relação ao corpo docente, a escola contou, em 2025, com um total de 42 professores regentes de aulas, sendo um doutor e sete mestres, estando sob a mesma gestão escolar desde 10 de março de 2010, mudando ao longo desses anos os vice-diretores, mas mantendo o mesmo diretor. O Quadro 2 a seguir, contempla o quantitativo de professores regente de aulas, seu vínculo empregatício com a escola e disciplina de atuação no ano de 2025.

Quadro 2 - Quantitativo de professores da EECL

Disciplina¹¹	Número de professores	Vínculo com a escola
Língua Portuguesa	7	1 efetivo / 6 contratados
Língua Inglesa	3	efetivos
Artes	2	1 efetivo / 1 contratado
Educação Física	3	efetivos
Ensino Religioso	1	contratado
Matemática	8	4 efetivos / 4 contratados
Biologia / Ciências	4	efetivos
Física	2	efetivos
Química	2	efetivos
Geografia	4	3 efetivos / 1 contratado
História	4	3 efetivos / 1 contratado
Filosofia	1	contratado
Sociologia	1	efetivo

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados informados pela secretaria da escola, (2025).

O Quadro 2 evidencia um corpo docente numericamente compatível com a oferta curricular da escola, contudo marcado por elevada presença de professores contratados, sobretudo em componentes curriculares centrais como Língua Portuguesa e Matemática. Tal configuração tende a impactar a continuidade das práticas pedagógicas, o planejamento coletivo e a consolidação de projetos institucionais de médio e longo prazo, especialmente aqueles voltados ao fortalecimento dos letramentos.

Esse cenário é corroborado pelo Indicador de Regularidade Docente (IRD), calculado pelo INEP, cuja média da escola é 2,5, em uma escala que varia de 0 a 5, sendo que valores mais próximos de 5 indicam maior estabilidade e permanência do professor na mesma unidade escolar (Brasil, 2024c). O resultado posiciona a escola em um patamar intermediário de regularidade, sinalizando rotatividade docente relevante, ainda que não extrema.

A regularidade docente constitui um fator estratégico para a qualidade do trabalho pedagógico, uma vez que a permanência dos professores favorece o conhecimento aprofundado do contexto escolar, dos estudantes e de suas trajetórias de aprendizagem, além de possibilitar maior alinhamento ao PPP e às ações formativas internas. Assim, a média de IRD observada na escola reforça a necessidade de estratégias de gestão pedagógica que minimizem os efeitos da rotatividade, como o fortalecimento do planejamento colaborativo, a sistematização de práticas

¹¹ Não foram inseridas aqui as disciplinas dos Itinerários Formativos do Ensino Médio porque os professores que atuam com essas aulas são os mesmos que atuam com as disciplinas da Formação Geral Básica, não alterando o quantitativo de professores. Essas aulas complementam a carga horária dos professores, não havendo professor que leciona apenas com disciplinas dos Itinerários Formativos.

pedagógicas e o registro institucional de projetos, de modo a garantir maior continuidade das ações educacionais, mesmo em contextos de instabilidade do quadro docente.

O Quadro 3, indica o quantitativo de profissionais do setor administrativo, pedagógico, dos profissionais da Educação Especial e seu vínculo empregatício com a escola no ano de 2025.

Quadro 3 - Quantitativo de profissionais da EECL

Profissionais	Número de profissionais	Vínculo com a escola
Diretor	1	efetivo
Vice-diretor	1	efetivo
Secretário	1	efetivo
Assistente Técnico de Educação Básica (Auxiliar de Secretaria)	4	2 efetivos / 2 contratados
Assistente Técnico de Educação Básica (Auxiliar Financeiro)	1	contratado
Auxiliar de Serviços de Educação Básica	12	contratados
Especialista em Educação Básica (Supervisor / Orientador)	3	1 efetivo / 2 contratados
Professor Coordenador do Ensino Médio	1	efetivo
Professor para Ensino do Uso da Biblioteca	2	1 efetivo / 1 contratado
Professor de Apoio (Atendimento Educacional Especializado)	13	10 efetivos / 3 contratados
Professor Intérprete de Libras (Atendimento Educacional Especializado)	4	contratados
Professor Sala de Recursos (Atendimento Educacional Especializado)	1	efetivo
Professor em Ajustamento Funcional (Desvio de função)	3	efetivos
Especialista em Educação Básica em Ajustamento Funcional (Desvio de função)	1	efetivo

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados informados pela secretaria da escola, (2025).

No caso da EECL há ainda o CREI que possui uma equipe multiprofissional e está vinculado a uma escola estadual. Mas atua em conjunto com outras instâncias de apoio, como o Serviço de Apoio à Inclusão (SAI), atendendo toda a SRE a qual está vinculado, não sendo exclusivo da unidade escolar onde está situado (Minas Gerais, 2023c). O Quadro 4, mostra o quantitativo de profissionais do CREI e seu vínculo empregatício com a escola no ano de 2025.

Quadro 4 - Quantitativo de profissionais do CREI da EECL

Profissionais do CREI	Número de profissionais	Vínculo com a escola
Coordenador	1	efetivo
Especialista em Educação Básica (Supervisor / Orientador)	1	contratado
Professor de Educação Básica (Regente de Turma)	1	contratado
Analista Psicólogo	1	contratado
Analista Terapeuta Ocupacional	1	contratado
Assistente Técnico de Educação Básica (Auxiliar de Secretaria)	1	contratado
Auxiliar de Serviços de Educação Básica	1	contratado

Fonte: Elaborado pelo autor, com dados informados pela secretaria da escola, (2025).

Com relação aos índices e resultados em avaliações externas da escola, é possível verificar na compilação de dados oficiais no site QEdU que o Ideb 2023 para o Ensino Fundamental anos finais (5,1) está acima da média nacional; e o Ideb 2021 do Ensino Médio (4,8) está perto de alcançar a média nacional, assim como o Indicador de Fluxo 2023 está com taxa de aprovação alta, tendo o indicador 0,94 para Ensino Fundamental anos finais e 0,92 para Ensino Médio, com o uso do recurso de reprovação como exceção, pois quanto mais próximo do indicador 1,0 melhor a aprovação na unidade escolar (QEdU, 2024a). A Tabela 2, apresenta o compilado da série histórica do Ideb, calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática verificados nas avaliações do Saeb e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

Tabela 2 - Série histórica do Ideb da EECL

Anos finais – Ensino Fundamental			
Ano	Aprendizado (Quanto maior as notas, maior o aprendizado)	Fluxo (Quanto maior o valor, maior a aprovação)	Ideb
2023	5,42	0,94	5,1
2021	5,57	0,98	5,5
2019	5,52	0,79	4,4
Ensino Médio			
Ano	Aprendizado (Quanto maior as notas, maior o aprendizado)	Fluxo (Quanto maior o valor, maior a aprovação)	Ideb
2023 ¹²	-----	-----	-----
2021	5,00	0,96	4,8
2019	4,82	0,86	4,1

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados do Saeb/INEP, site do QEdU.

¹² A escola não teve participação mínima de 80% dos estudantes matriculados no Ensino Médio nas avaliações do Saeb em 2023 para a geração de dados que compõem o Ideb.

A escola atende uma comunidade com número elevado de alunos de classe média, mensurados pelo Inse nível 5, ou seja, os estudantes estão até meio desvio-padrão acima da média nacional do Inse. Considerando a maioria dos estudantes, a mãe/responsável tem o Ensino Médio completo ou Ensino Superior completo e o pai/responsável tem do Ensino Fundamental completo até o Ensino Superior completo (Brasil, 2021b). Por outro lado, a unidade atende crianças e adolescentes de situação econômica mais vulnerável que são assistidos por políticas públicas como os programas Bolsa Família (131 alunos) e Pé-de-Meia (89 alunos do Ensino Médio)¹³, segundo dados internos informados pela gestão escolar em dezembro de 2024.

A unidade enfrenta um problema bastante presente em escolas públicas mineiras que são as defasagens e lacunas percebidas no desempenho de seus alunos presentes nos dados de avaliações externas e internas. As defasagens no desempenho em leitura nas escolas públicas mineiras são constatadas por avaliações externas como o Saeb e o Proeb (denominadas Avaliações Somativas a partir de 2024), que evidenciam dificuldades significativas dos estudantes em alcançar níveis satisfatórios de proficiência em leitura e compreensão textual.

Essas defasagens podem estar relacionadas a fatores estruturais, como a falta de recursos adequados e a formação insuficiente de professores para enfrentar os desafios das múltiplas realidades sociais e culturais presentes nas escolas públicas. Partindo dessa situação, é necessário que a gestão escolar e pedagógica possibilite que seus professores potencializem o letramento.

Segundo o PPP da escola, a instituição “busca atuar no sentido da mediação entre a reelaboração do conhecimento acadêmico, do desenvolvimento tecnológico e a afirmação da democracia fundada sobre o estado de direito e o respeito pelos direitos humanos e ecológicos” (EECL, 2022, p. 10). Sabe-se sobre a necessidade dos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem procurarem aprimorar a implementação do currículo de forma efetiva, ativa, dinâmica, proporcionando experiências que favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos. O currículo escolar envolve não apenas os conteúdos que serão ensinados, mas também as

¹³ O Bolsa Família é um programa de transferência direta e condicionada de renda do governo brasileiro, criado em 2003, que por meio da articulação com outras políticas, atua para a superação da pobreza e transformação social das famílias beneficiárias. Ele oferece auxílio financeiro a famílias em situação de vulnerabilidade e desigualdade social, com condicionalidades na saúde e na educação. Já o Pé-de-Meia, criado em 2024, é um programa de incentivo financeiro-educacional voltado a estudantes matriculados no Ensino Médio público beneficiários do Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico). Ele funciona como uma poupança destinada a promover a permanência e a conclusão escolar de estudantes nessa etapa de ensino.

metodologias, as práticas de ensino e os valores que serão transmitidos na escola. É conjunto de experiências de aprendizagem planejadas pela escola, integrando o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos (Freire, 1996). No entanto, nenhum dos projetos realizados pela escola até junho de 2024 é específico ou voltado para discussões acerca de práticas de leitura e compreensão textual.

Por outro lado, os projetos de leitura são coordenados anualmente e em cada turno, matutino e vespertino, pelas PEUBs. Cabe ressaltar que os PEUBs estão sujeitos a serem alocados nos diversos setores como: supervisão pedagógica, secretaria e outros apoios necessários à escola, havendo diversas demandas. Dito de outro modo, a qualquer momento, eles poderão ser chamados a atender demandas diversas como, por exemplo, substituir professores em sala de aula, o que acontece em quase todas as aulas, praticamente todos os dias. Importante esclarecer que a função de PEUB, enquanto cargo de magistério, não é ser um bibliotecário na escola, mas, sim, um professor que ministra aulas de leitura na biblioteca (Minas Gerais, 2024d). De modo geral, os PEUBs estão atuando como professores em substituição a professores ausentes por diversas razões e, raramente, conseguem ao longo do ano atuar efetivamente como mediadores de leitura (Conselho Regional de Biblioteconomia, 2025).

Entre os projetos que os PEUBs se propuseram a realizar, são mencionados três que foram registrados nos arquivos da supervisão pedagógica. Primeiro, o “Projeto Leitura Ativa” que visava contribuir para a formação de alunos leitores mais críticos e participativos, capazes de perceber a importância da leitura diária. O Projeto Leitura Ativa foi desenvolvido, em 2023, no turno vespertino, a partir de atividades focadas em minimizar as deficiências observadas em relação à leitura e escrita dos alunos, de modo que tenham o apoio e incentivo necessário para se tornarem leitores e escritores mais ativos. As atividades foram realizadas tanto na sala de aula quanto no próprio ambiente da biblioteca escolar de acordo com a dinâmica da aula do dia. O projeto contava com projetos menores de acordo com as datas comemorativas relevantes para a biblioteca e para a escola, pelas necessidades observadas no decorrer do ano letivo e também pelos interesses dos próprios alunos.

O “Leitores do Ano” possuía premiação para os alunos de cada sala que mais fizeram empréstimos na biblioteca. Entretanto, no levantamento documental não há registro do ano de realização, turno, nem listas dos premiados. A ausência desses dados compromete a rastreabilidade e dificulta a avaliação da efetividade da iniciativa, uma vez que não é possível verificar sua continuidade ao longo do tempo, nem mapear o perfil dos alunos contemplados.

Segundo Campello (2024), a ausência de registros sistemáticos compromete a evidência das aprendizagens promovidas pela biblioteca, reduzindo a leitura a dados quantitativos, como empréstimos, sem comprovação de impacto formativo. Sem critérios e acompanhamento documentados, a falta de dados limita o diálogo pedagógico entre bibliotecário e professores, dificultando a integração da leitura ao currículo de forma planejada e intencional. Além disso, a inexistência de critérios documentados pode sugerir fragilidade na sistematização do projeto, tornando-o mais uma ação pontual do que uma política interna consistente de incentivo à leitura (Campello, 2024).

Além disso, a lógica de premiar exclusivamente o quantitativo de empréstimos tende a reduzir a leitura a um indicador meramente numérico, desconsiderando a efetiva apropriação dos textos pelos estudantes. O maior número de livros retirados não garante, necessariamente, que esses materiais tenham sido lidos, compreendidos ou utilizados em práticas significativas de leitura, podendo inclusive estimular comportamentos estratégicos voltados apenas à obtenção da premiação. Tal enfoque pode reforçar uma concepção instrumental da leitura, centrada no acúmulo e não na experiência leitora, no desenvolvimento do gosto pela leitura ou na ampliação das competências interpretativas. Dessa forma, o projeto corre o risco de valorizar o desempenho aparente em detrimento de processos formativos mais profundos, deixando de contemplar dimensões qualitativas fundamentais para a formação de leitores autônomos.

Outra ação, o “Projeto Viajando na Leitura”, que se tentou executar em 2024 nos turnos matutino e vespertino, tinha como objetivo incentivar e estimular o prazer e o interesse pelo mundo da leitura, levando os alunos a perceberem as imensas possibilidades de um texto e tudo que nele está contido de conhecimento, sabedoria e informação. O projeto pretendia organizar a biblioteca e o atendimento aos estudantes, promovendo a motivação inicial por meio de vídeos, músicas e reflexões sobre os benefícios da leitura; e desenvolver práticas diversificadas conduzidas por professores e especialistas, como rodas de leitura, murais, dramatizações, reescrita de histórias, produção de textos e atividades lúdicas (fantoques, parlendas, cruzadinhas, charadas e caça-palavras), incentivando o gosto e o hábito da leitura. Entretanto, como a biblioteca se encontrava parcialmente interditada pela reforma, sem organização adequada dos livros e sem servidor que poderia fazer o empréstimo deles, o espaço foi pouco utilizado e o projeto foi executado parcialmente em sala de aula, sendo apenas algumas ações previstas realizadas efetivamente.

Na próxima seção, foram analisados os planos de curso da EECL, com foco nas práticas de leitura e no uso da biblioteca escolar como recurso pedagógico. O objetivo é

compreender de que forma o planejamento docente contempla estratégias de promoção dos letramentos e de que maneira esses instrumentos contribuem para o desenvolvimento das competências leitoras dos estudantes.

2.2.1 Os planos de curso da EECL e aspectos voltados à leitura e ao uso da biblioteca

Um aspecto relevante a ser considerado nos processos educacionais refere-se aos planejamentos pedagógicos. Esses momentos configuram-se como fundamentais para o desenvolvimento das atividades junto aos discentes, pois orientam a prática docente e possibilitam maior intencionalidade nas ações educativas. Na EECL, embora os professores elaborem seus planos de curso como atribuição de sua função docente, não há articulação entre os pares ou áreas de conhecimento para assegurar consonância com os documentos norteadores e orientadores, conforme apresentado na sequência. Essa fragmentação reforça uma cultura institucional marcada pela atuação individualizada, o que tende a limitar a construção de práticas integradas capazes de favorecer a superação de defasagens e dificuldades, sobretudo no campo da leitura e da compreensão leitora.

Com o propósito de refletir sobre as práticas de leitura mobilizadas pelos docentes da referida escola, foram analisados os planos de curso correspondentes aos 1º e 2º bimestres de 2025. Buscou-se identificar, nos documentos, a menção à leitura ou às práticas de leitura e ao uso da biblioteca escolar como recurso pedagógico. Os planos entregues ao Especialista em Educação Básica (EEB) no início de cada bimestre, representam o instrumento por meio do qual se organizam e estruturam os conteúdos, os objetivos, as estratégias pedagógicas e os processos avaliativos a serem desenvolvidos no período letivo. Na rede estadual de ensino de Minas Gerais, esses planos são elaborados por ano de escolaridade, área de conhecimento e componente curricular, em conformidade com a Resolução SEE/MG nº 4.948/2024 (Minas Gerais, 2024e) e a Resolução SEE/MG nº 5.084/2024 (Minas Gerais, 2024f).

Neste contexto, a menção às práticas de leitura nos planos implica a explicitação de estratégias de leitura previstas nas aulas e o uso da biblioteca representa a mobilização desse espaço como apoio aos processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, conforme pesquisa realizada no drive da escola dos EEB, é possível constatar que os planos de curso apresentados pelos professores não fazem ou fazem pouca menção à leitura, práticas de leitura e ao uso do espaço da biblioteca escolar como um espaço de recurso pedagógico para potencializar o aprendizado dos alunos. Esses dados são apresentados nos Quadros 5 e 6 a seguir:

Quadro 5 - Relação de disciplinas com menção à leitura ou práticas de leitura e ao uso da biblioteca no planejamento bimestral – MATUTINO

Áreas de conhecimento	Total de planos entregues	Fazem menção à leitura ou práticas de leitura	Fazem menção ao uso da biblioteca
Linguagens e suas Tecnologias	30	22	----
Tipo de habilidade ou atividade que é mencionada¹⁴			
Leitura compartilhada de textos impressos, rodas de conversa. Compreensão geral e específica: leitura rápida (<i>skimming, scanning</i>). Leitura silenciosa, compartilhada, individual e dramatizada. Compreensão das condições de produção do texto oral de vários gêneros textuais. Leitura literária. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais. Leitura e produção de textos dissertativos. Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras. Inferir informações presentes em textos de diferentes tipos e gêneros textuais/discursivos. Apreciação e produção de textos linguísticos e multissemióticos. Leitura compartilhada de textos impressos em rodas de conversa. Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística. Identificar argumentos principais e as evidências/exemplos que os sustentam.			
Áreas de conhecimento	Total de planos entregues	Fazem menção à leitura ou práticas de leitura	Fazem menção ao uso da biblioteca
Matemática e suas Tecnologias	13	5	----
Tipo de habilidade ou atividade que é mencionada			
Leituras genéricas de textos didáticos. Interpretar taxas e índices de natureza socioeconômica (índice de desenvolvimento humano, taxas de inflação, entre outros).			
Áreas de conhecimento	Total de planos entregues	Fazem menção à leitura ou práticas de leitura	Fazem menção ao uso da biblioteca
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	17	6	----
Tipo de habilidade ou atividade que é mencionada			
Interpretar resultados e realizar previsões sobre atividades experimentais, fenômenos naturais e processos tecnológicos. Leitura do livro didático. Leitura dirigida. Interpretar textos de divulgação científica que tratem de temáticas das Ciências da Natureza.			
Áreas de conhecimento	Total de planos entregues	Fazem menção à leitura ou práticas de leitura	Fazem menção ao uso da biblioteca
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	27	5	4
Tipo de habilidade ou atividade que é mencionada			
Aula expositiva dialogada na biblioteca. Leitura e análise de textos. Leitura e análise de documentos. Leitura, estudo e análise de dados numéricos. Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas. Leitura, interpretação e elaboração de representações cartográficas, gráficos, tabelas etc.			

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

¹⁴ Muitas habilidades e tipos de atividades se repetem nos planos.

A análise dos planos evidencia o quantitativo de menções. No turno matutino, dos 87 planos analisados, 38 apresentaram alguma referência às práticas de leitura, enquanto apenas 4 indicaram o uso da biblioteca. Isso representa cerca de 42 horas/aulas de 50 minutos em cada semestre do ano letivo com aulas explicitamente voltadas às habilidades leitoras e compreensão textual. No entanto, uma vez que cada aluno da EECL tem no mínimo 5 horas/aulas por dia de 50 minutos cada, 25 a 30 horas/aulas por semana, 100 a 120 horas/aulas por mês, em torno de 400 a 500 horas/aulas por semestre, esse montante de 42 horas/aulas representa em torno de 8 a 10% da carga horária do estudante voltada para práticas de leitura o que seria um percentual muito baixo. No Quadro 6, apresenta-se às menções nos planos de curso do turno vespertino.

Quadro 6 - Relação de disciplinas com menção à leitura ou práticas de leitura e ao uso da biblioteca no planejamento bimestral - VESPERTINO

Área de conhecimento	Total de planejamentos entregues	Fazem menção à leitura ou práticas de leitura	Fazem menção ao uso da biblioteca
Linguagens e suas Tecnologias	16	7	----
Tipo de habilidade ou atividade que é mencionada			
Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto. Leitura e interpretação de textos. Estratégias e procedimentos de leitura. Estratégia de leitura: distinção de fato e opinião. Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global. Estratégia de leitura: identificar as informações-chaves de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos). Estratégia de leitura: inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos. Práticas de leitura e fruição.			
Área de conhecimento	Total de planejamentos entregues	Fazem menção à leitura ou práticas de leitura	Fazem menção ao uso da biblioteca
Matemática e suas Tecnologias	4	----	----
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	8	----	----
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	12	9	----
Tipo de habilidade ou atividade que é mencionada			
Leituras genéricas de textos didáticos. Leitura e análise de textos. Leitura e análise de imagens e mapas.			

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

No turno vespertino, dos 40 planos examinados, 16 mencionaram práticas de leitura e nenhum fez referência ao uso da biblioteca. Ou seja, ao fazer a mesma análise do parágrafo anterior para o turno vespertino, apenas 16 horas/aulas da carga horária do estudante voltada para práticas de leitura. Um percentual abaixo de 5% da carga horária total do primeiro semestre de 2025. Nesse sentido, há um cenário preocupante porque as turmas do vespertino são de alunos dos 6º aos 8º anos, em que muitos ainda se encontram em fase de consolidação de habilidades e competências leitoras essenciais e alguns estudantes ainda sem concluir o processo de alfabetização.

A área de Linguagens apresentou o maior número de menções à leitura ou às práticas de leitura, o que se justifica por integrar componentes curriculares tradicionalmente associados ao trabalho com textos e gêneros textuais diversos. No entanto, no turno vespertino, que atende aos anos finais do Ensino Fundamental, as menções foram ainda mais reduzidas. Tal cenário não está em conformidade com o artigo 7º da Resolução SEE/MG nº 5.084/2024, o qual determina a obrigatoriedade da destinação de uma aula semanal à formação de leitores, por meio do exercício da leitura literária (Minas Gerais, 2024f). Além disso, as menções identificadas nos planos não fazem referência direta à leitura literária, o que reforça a necessidade de revisão dos documentos e das práticas metodológicas. O capítulo 2 da Resolução SEE/MG nº 5.084/2024 que trata dessa etapa de ensino diz:

Art. 7º- Na área do conhecimento Linguagens, no componente curricular Língua Portuguesa, uma aula semanal, dentre as 5 (cinco) previstas na matriz curricular, em todos os anos de escolaridade e em todas as modalidades dos anos finais do Ensino Fundamental, será dedicada, obrigatoriamente, à formação de leitores, por meio do exercício de leitura literária.

Parágrafo único. Entende-se como leitura literária a fruição de obras de literatura, o exercício da imaginação e criatividade, o letramento em diversos gêneros textuais e a formação plena do leitor (Minas Gerais, 2024f, p. 39).

No Ensino Médio, ofertado no turno matutino, verificamos situação semelhante, já que nos planos de curso o único espaço para a prática de leitura é a sala de aula. Em alguns planos é mencionado o uso da sala de informática, mas não é citada relação direta com práticas de leitura. Sobre a área de Linguagens, no turno matutino que oferta o Ensino Médio a Resolução SEE/MG nº 5.084/2024 determina que:

Art. 12- No Ensino Médio parcial, o componente curricular Língua Portuguesa deverá contemplar em seu planejamento anual a oferta de 1 (uma) aula semanal dedicada, obrigatoriamente, à consolidação de competências de leitura e escrita.

§ 1º- No 1º e 2º anos, o foco pedagógico será na leitura literária, sendo esta compreendida como a fruição de obras de literatura, o exercício da imaginação e criatividade, o letramento em diversos gêneros textuais e a formação plena do leitor, ampliando o repertório cultural literário dos estudantes em obras clássicas e contemporâneas (Minas Gerais, 2024f, p. 39).

Como visto, o artigo 12 da Resolução SEE/MG nº 5.084/2024 determina a inclusão, no planejamento anual, de uma aula semanal dedicada à consolidação de competências de leitura e escrita, com foco na leitura literária no 1º e 2º anos. Apesar disso, as referências à leitura literária são escassas, e o uso da biblioteca não aparece nos planos de curso da área de Linguagens.

Nas áreas de Matemática e Ciências da Natureza, as menções à leitura ou às práticas de leitura são pontuais. No turno matutino, limita-se à leitura de textos didáticos ou de materiais relacionados à pesquisa científica e tecnológica, sem uso declarado da biblioteca. No turno vespertino, não há nenhuma menção às práticas de leituras nos planos apresentados. Já a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas apresenta algumas menções à leitura, porém de forma insuficiente frente às demandas específicas da área. O uso da biblioteca, quando mencionado, restringe-se à realização de aulas expositivas dialogadas, sem articulação com o acervo ou com os profissionais da biblioteca para colaborar com a atividade. Nessa área, tanto no turno matutino quanto vespertino, o uso da leitura se refere a textos das disciplinas: leituras e análises genéricas de textos didáticos; leitura e análise de imagens, mapas e documentos históricos; análise de gráficos, de tabelas e representações cartográficas.

Dessa forma, os dados analisados indicam que as práticas de leitura e o uso da biblioteca como recurso e ambiente pedagógico não são plenamente incorporados aos planejamentos dos docentes, o que evidencia a necessidade de alinhamento dos planos de curso às normativas vigentes. Esse cenário pode influenciar os processos de ensino e aprendizagem e os resultados educacionais da escola, demandando ações que promovam maior integração entre os docentes e o fortalecimento do trabalho pedagógico coletivo. Essa abordagem é tratada na seção a seguir.

2.2.2 O desempenho da EECL: indagações sobre suas ações e seus resultados

Os elementos descritos e apresentados na seção anterior são uma das possibilidades para refletir sobre os problemas relacionados às práticas de leitura e para mostrar essas relações, são apresentadas ponderações sobre os resultados de avaliações externas. Tais apontamentos

não contemplam todo o processo, mas podem fornecer elementos a serem pensados e refletidos no decorrer da pesquisa.

Nesse sentido, as avaliações educacionais externas fornecem aos gestores e professores, informações para o estabelecimento e priorização de políticas e práticas que contribuam para a melhoria da qualidade da educação pública e a promoção da equidade. As possibilidades são várias, como: orientar a formulação de políticas voltadas para a qualidade da educação pública; produzir informações sobre o desempenho escolar dos estudantes, mostrando as habilidades desenvolvidas e as não desenvolvidas; permitir às escolas analisar seu desempenho, possibilitando o planejamento de ações pedagógicas que visem à melhoria tanto do sujeito que participa do processo quanto da unidade de ensino (Gandin, 2005). O autor ainda faz uma reflexão sobre a pergunta “o que queremos alcançar?”

A pergunta “o que queremos alcançar?” terá conotações diferentes quando respondida na indústria, no comércio, no governo, nas tarefas sociais... Na educação ela supõe, certamente, a busca de um posicionamento (sempre pronto e sempre provisório) a respeito do homem e da sociedade, a respeito da pedagogia. É um duplo posicionamento: político (no sentido de uma visão do ideal de sociedade e de homem) e pedagógico (no sentido de uma definição sobre a ação educativa e sobre as características que deve ter a instituição em que se planeja, uma escola, por exemplo) (Gandin, 2005, p. 21-22).

As avaliações externas podem fornecer indicativos relevantes sobre os processos educativos, que, devidamente analisados e contextualizados, constituem evidências capazes de subsidiar reflexões e decisões voltadas à elaboração e ao aprimoramento do planejamento escolar. E ao aproximar esses elementos das preocupações de Gandin (2005), podemos considerar que para o planejamento educacional os dados das avaliações em larga escala constituem indicativos a serem considerados para as práticas educacionais.

Sob essa perspectiva, foram levantadas evidências a respeito do desempenho em avaliações externas. Assim, pode-se observar nas Figuras 3 e 4 o histórico das notas do Saeb em Língua Portuguesa em que ocorreram oscilações para mais ou para menos, porém não se observa uma evolução expressiva ascendente entre o primeiro e último dado disponível, mostrando problemas no desempenho escolar que podem estar relacionados ao baixo aprendizado e insuficiência de práticas de leitura, resultando em indicadores de desempenho não-satisfatórios como se pode conferir na Figura 3.

Figura 3 - Desempenho em Língua Portuguesa da EECL no 9º ano do Ensino Fundamental.
Evolução nota Saeb



Fonte: Ideb, site do QEd, 2024b.

As notas padronizadas de 2007 até 2023 em nenhum momento estão abaixo de 250 ou acima de 275 o que significa que no decorrer de 16 anos, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental não alcançaram o próximo nível de desempenho, permanecendo no Nível 3 na Escala de Proficiência de Língua Portuguesa para o 9º ano do Saeb. Cabe destacar uma informação que as avaliações externas fornecem, que é a indicação do desenvolvimento dos 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. Cada nível reúne um conjunto de habilidades que os estudantes são capazes de realizar.

Segundo a Escala de Proficiência os alunos no Nível 3 de desempenho além das habilidades constantes nos Níveis 1 e 2 são capazes de:

- Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas.
- Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas.
- Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes.
- Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios).
- Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios, e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas.
- Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema.
- Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas.
- Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances (Brasil, 2020. p. 18-19).

Portanto, os alunos até o 9º ano estão com uma defasagem na aquisição de habilidades, pois não houve avanço no desempenho, permanecendo no Nível 3, numa escala que vai até o Nível 8. Na Figura 4, é apresentado o desempenho em Língua Portuguesa da EECL no 3º ano do Ensino Médio. O recorte da série histórica é menor (2017-2021) porque são esses os dados disponíveis, mas é possível verificar aspectos do desempenho, assim, como ocorre no Ensino Fundamental.

Figura 4 - Desempenho em Língua Portuguesa da EECL no 3º ano do Ensino Médio.
Evolução nota Saeb



Fonte: Ideb, site do QEd, 2024b.

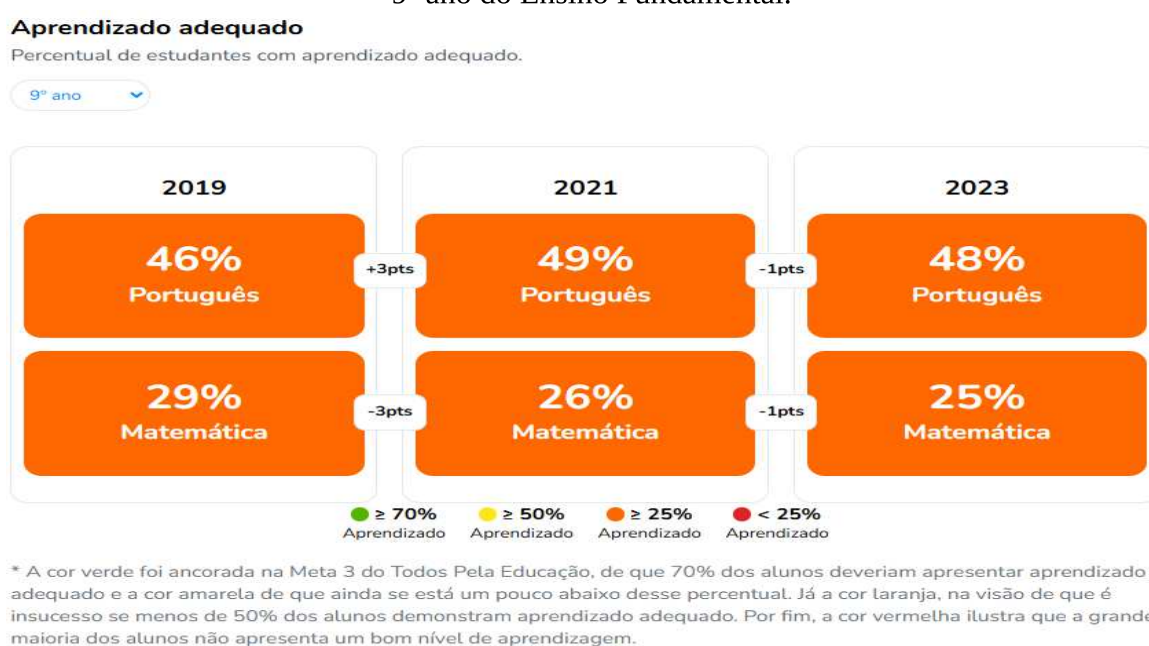
Em relação às notas padronizadas, há uma estagnação nos resultados do desempenho. Dessa forma, segundo a Escala de Proficiência de Língua Portuguesa para o 3º ano do Saeb, o desempenho oscilou do Nível 3 em 2017 para o Nível 2 em 2019, retornando ao Nível 3 em 2021. Em um período de 5 anos, houve pouca mudança na variação do desempenho, o que sugere fragilidades na consolidação das práticas de leitura da escola. Segundo a Escala de Proficiência os alunos no Nível 3 de desempenho além das habilidades constantes nos Níveis 1 e 2, os estudantes do Ensino Médio provavelmente são capazes de:

- Localizar informação explícita em artigos de opinião.
- Identificar a finalidade de relatórios científicos.
- Reconhecer relações de sentido marcadas por conjunções, a relação de causa e consequência e a relação entre o pronome e seu referente em fragmentos de romances.
- Reconhecer o tema de uma crônica.
- Reconhecer variantes linguísticas em artigos.
- Reconhecer o sentido e o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos morfosintáticos em contos, artigos e crônicas.
- Reconhecer opiniões divergentes sobre o mesmo tema em diferentes textos.

Inferir informação, o sentido e o efeito de sentido produzido por expressão em reportagens e tirinhas (Brasil, 2020, p. 29).

Por outro lado, o mesmo não se observa no nível de aprendizado adequado dos alunos, pois a cada nova edição do Saeb, nota-se uma queda em Língua Portuguesa indicado nas Figuras 5 e 6. Ou seja, enquanto no nível de desempenho dos estudantes ao longo dos anos na realização das avaliações do Saeb ficou estável, o nível de aprendizado adequado apresentou quedas, como podemos verificar nas Figuras 5 e 6 na sequência abaixo:

Figura 5 - Aprendizado adequado nos resultados do Saeb em Língua Portuguesa da EECL no 9º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Saeb e Fundeb - Inep

Fonte: Saeb/Inep, site do QEdu, 2024b.

Nas turmas de 9º ano e 3º ano, apresentadas nas Figuras 5 e 6, verifica-se uma queda no percentual de estudantes que alcançam níveis de aprendizado considerado adequado em Língua Portuguesa. O cenário ideal, conforme os parâmetros da avaliação, seria que a maioria dos estudantes se encontrasse na faixa representada pela cor verde, que indica mais de 70% dos alunos no patamar adequado e desejável de proficiência. Contudo, os dados evidenciam que tal expectativa não se concretiza. De forma mais preocupante, a Figura 6 demonstra que, Ensino Médio, a situação se agrava, visto que os indicadores apontam percentuais ainda menores de alunos nesse nível de aprendizagem, revelando uma tendência de ampliação das dificuldades ao longo da trajetória escolar. Esse quadro sugere não apenas a persistência de lacunas

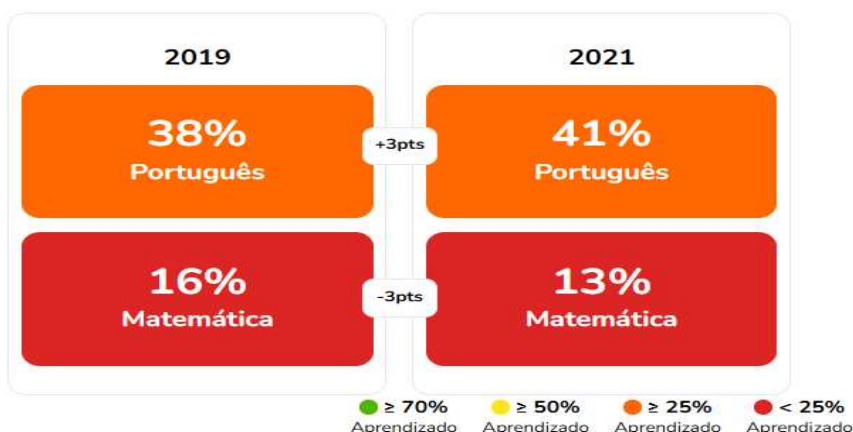
formativas, mas também a necessidade de ações pedagógicas mais efetivas e de intervenções direcionadas, especialmente na etapa final da educação básica.

Figura 6 - Aprendizado adequado nos resultados do Saeb em Língua Portuguesa da EECL no 3º ano Ensino Médio.

Aprendizado adequado

Percentual de estudantes com aprendizado adequado.

3º ano EM



* A cor verde foi ancorada na Meta 3 do Todos Pela Educação, de que 70% dos alunos deveriam apresentar aprendizado adequado e a cor amarela de que ainda se está um pouco abaixo desse percentual. Já a cor laranja, na visão de que é insucesso se menos de 50% dos alunos demonstram aprendizado adequado. Por fim, a cor vermelha ilustra que a grande maioria dos alunos não apresenta um bom nível de aprendizagem.

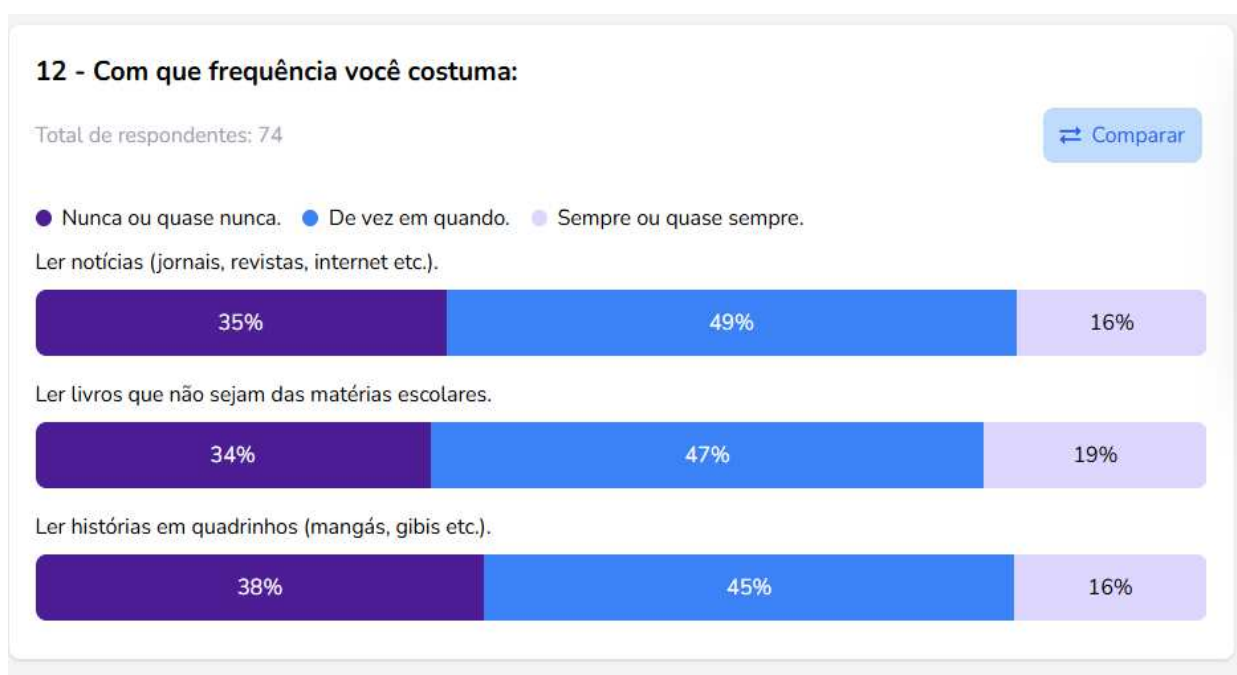
Fonte: Saeb e Fundeb - Inep

Fonte: Saeb/Inep, site do QEdU, 2024b.

Ainda no âmbito da avaliação de Saeb, merece destaque a relevância dos questionários contextuais respondidos pelos estudantes no momento da aplicação das provas. Esses instrumentos complementares às avaliações em larga escala, contribuem para uma compreensão mais ampla dos resultados ao permitirem a análise de diferentes dimensões que influenciam o desempenho escolar. Enquanto os testes propriamente ditos avaliam o nível de desempenho dos discentes, as informações coletadas por meio dos questionários possibilitam investigar aspectos relacionados ao nível socioeconômico, à oferta de serviços sociais, à infraestrutura das unidades escolares, à formação docente, à disponibilização de materiais didáticos e à implementação de programas estruturados. Ressalta-se que a aferição isolada do desempenho não é suficiente para estimar a qualidade do ensino, na medida em que a educação escolar envolve um conjunto de fatores que extrapolam o que os estudantes conseguem demonstrar em avaliações. Assim, torna-se fundamental considerar o ambiente escolar e as interações estabelecidas entre os diversos sujeitos do processo educativo, bem como as condições que permeiam esse contexto.

Nesse sentido, os questionários aplicados aos estudantes abordam temáticas que envolvem desde as condições socioeconômicas e a participação familiar até aspectos relacionados à interação com professores e colegas, bem como às práticas pedagógicas vivenciadas. No contexto brasileiro atual, os estudantes de todas as unidades da federação respondem a esses questionários em formato impresso, concomitantemente à aplicação dos testes cognitivos do Saeb. A partir dessa perspectiva, propõe-se uma análise das respostas à questão 12 do questionário aplicado no ano de 2021 aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio da EECL. A relevância dessa análise para a pesquisa reside na possibilidade de identificar a percepção dos estudantes acerca da leitura, suas práticas leitoras, a frequência e os espaços destinados a essa atividade. Os dados apresentados na Figura 7, mostram as respostas e os respectivos percentuais referentes a essa questão.

Figura 7 - Respostas da questão 12 do Questionário do Saeb 9º ano, 2021.

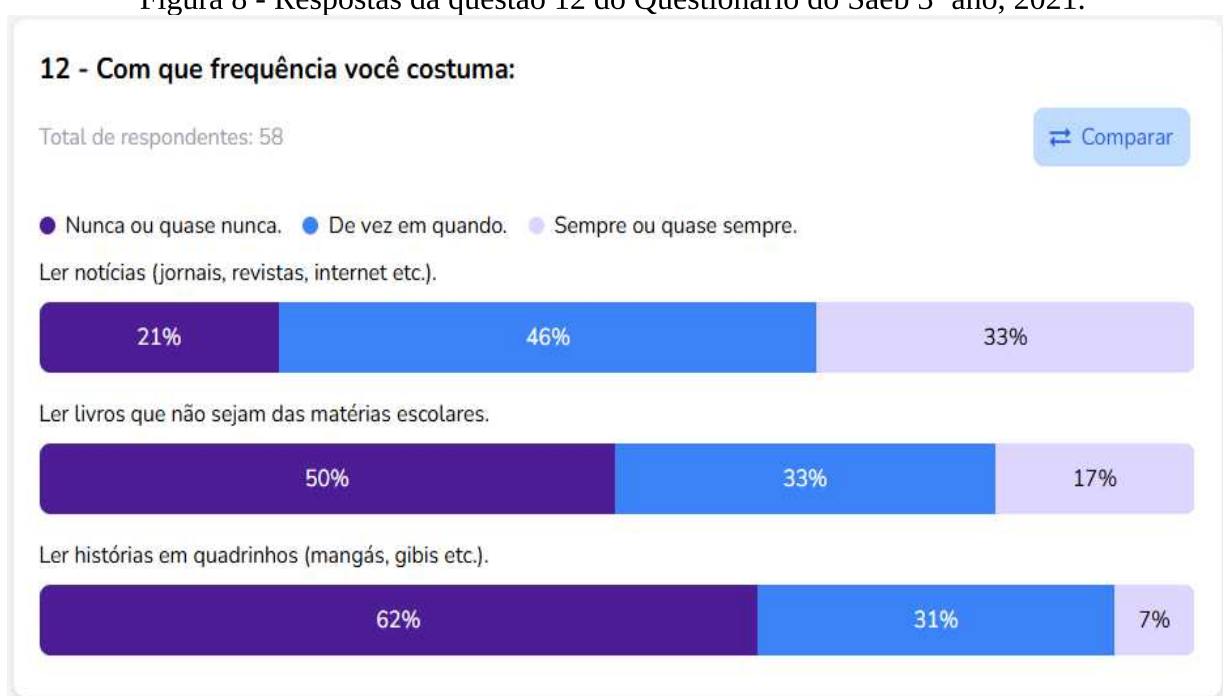


Fonte: Saeb/Inep, site do QEdU, 2025.

A análise dos dados apresentados na imagem, do questionário socioeconômico aplicado a estudantes do 9º ano, revela aspectos significativos sobre os hábitos de leitura desse grupo. Observa-se que um percentual expressivo dos alunos declara ler com baixa frequência. Esse cenário evidencia pouca inserção da leitura em suas rotinas cotidianas, o que pode estar relacionado a fatores como a ausência de práticas pedagógicas sistematizadas de incentivo à leitura, dificuldades de acesso a materiais diversificados e contextos familiares pouco letrados.

Por outro lado, nota-se que a maior parte dos estudantes se situa na categoria “De vez em quando.” para as três modalidades de leitura analisadas. Esses dados apontam para a necessidade de ações institucionais mais efetivas no fomento aos letramentos, que articulem escola, família e comunidade, a fim de consolidar práticas leitoras regulares e significativas. Além disso, indicam a importância de estratégias pedagógicas que ampliem o repertório cultural dos estudantes e promovam o engajamento crítico com diferentes gêneros e suportes textuais, contribuindo para a formação de leitores competentes e autônomos. Na Figura 8, estão representadas as respostas dos alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Figura 8 - Respostas da questão 12 do Questionário do Saeb 3º ano, 2021.



Fonte: Saeb/Inep, site do QEDu, 2025.

Os dados apresentados na Figura 8 indicam um cenário em relação aos hábitos de leitura desses jovens no final da escolarização básica. Observa-se que 50% dos respondentes nunca ou quase nunca leem livros que não sejam das matérias escolares, e 62% afirmam nunca ou quase nunca ler histórias em quadrinhos (mangás, gibis etc.). Embora o percentual de alunos que relatam nunca ler notícias (jornais, revistas, internet etc.) seja menor (21%), esse dado, quando associado às demais informações, revela uma prática leitora restrita e pouco diversificada. Esses índices sugerem fragilidades no desenvolvimento do letramento literário e midiático, o que pode impactar negativamente a formação crítica e cidadã, bem como o desempenho acadêmico dos discentes.

Por outro lado, verifica-se que 33% dos estudantes afirmam ler notícias sempre ou quase sempre, demonstrando um maior interesse por esse tipo de texto em relação às demais categorias. Ainda assim, o engajamento contínuo com livros não escolares (17%) e histórias em quadrinhos (7%) é consideravelmente baixo. Esse cenário reforça a necessidade de políticas públicas e ações pedagógicas que incentivem práticas de leitura mais regulares e significativas ao longo da trajetória escolar, sobretudo no Ensino Médio, fase crucial para o exercício da autonomia intelectual e do protagonismo juvenil. Além disso, é necessário repensar as estratégias de mediação da leitura na escola, articulando currículo, acervos e práticas pedagógicas que dialoguem com os interesses dos jovens e promovam a ampliação do repertório cultural e crítico dos estudantes.

Com esse mesmo propósito, analisando os dados do Proeb em 2023 em Língua Portuguesa que compõe o Simave, nota-se evidências nos resultados das avaliações e indicadores. Observando os Quadros 7 e 8, a maior parte dos alunos encontram-se nos níveis baixo e intermediário de proficiência de aprendizado. Os índices descrevem à medida que os alunos avançam nos níveis da educação básica, com resultados mais insatisfatórios no final do Ensino Médio. O Quadro 7, demonstra as habilidades e os descritores com porcentagem de acertos abaixo de 60% nas avaliações do Proeb em 2023 de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental que indicam, de acordo com o programa, um nível de baixo desempenho.

Quadro 7 - Resultados do 9º ano do Proeb 2023 da EECL

Resultados Proeb 2023 – Língua Portuguesa - 9º ano do Ensino Fundamental		
Número da habilidade	Descritores em que se verifica porcentagem de acerto abaixo de 60%	Porcentagem de acerto
H 09	(D15) Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	44%
H 11	(D14) Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.	59%
H 12	(D16) Identificar a tese de um texto.	59%
H 13	(D10) Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	47%
H 15	(D05) Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	59%
H 16	(D11) Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto.	57%
NÚMERO DE ALUNOS PREVISTOS: 103 NÚMERO DE ALUNOS AVALIADOS: 91 PARTICIPAÇÃO: 88% PROFICIÊNCIA MÉDIA: 251 OBS: A maioria dos alunos encontram-se nos níveis BAIXO 23% e INTERMEDIÁRIO 37%.		

Fonte: Elaborado pelo autor, como base nos dados dos resultados do Proeb 2023, disponíveis no portal do Simave.

O Quadro 7 apresenta os resultados para o 9º ano do Ensino Fundamental. Observando os descritores em que se concentram menores porcentagens de acertos, há defasagens entre

habilidades que são consideradas mais simples e mais complexas, evidenciando as lacunas na aquisição da leitura e compreensão leitora. Essas habilidades estão organizadas de forma progressiva no Proeb para refletir o processo de desenvolvimento da competência leitora dos estudantes ao longo do ensino básico. Esse crescimento gradual é necessário porque a aprendizagem da língua portuguesa ocorre em níveis de complexidade cada vez maiores, nos quais os alunos começam pelas habilidades mais simples, fundamentais para a compreensão básica, e avançam para as habilidades mais complexas, que exigem maior capacidade de análise e reflexão.

Segundo o Simave, essas habilidades são alinhadas aos descritores da Matriz de Referência do Proeb, destacando-se da seguinte forma as habilidades mais simples: localização de informações explícitas; reconhecimento de elementos textuais básicos; relação entre imagem e texto; e as habilidades mais complexas: inferência e interpretação; análise crítica e avaliação; reconhecimento de efeitos de sentido e variações linguísticas. Esses níveis permitem ao Proeb monitorar o progresso dos estudantes e identificar em quais pontos podem precisar de apoio pedagógico (Minas Gerais, 2023d). Esse mapeamento é estratégico para fortalecer o aprendizado e ajustar as práticas de ensino, visando que todos os alunos alcancem um nível de proficiência satisfatório. Na sequência, apresenta-se o Quadro 8.

Quadro 8 - Resultados do 3º ano do Proeb 2023 da EECL

Resultados Proeb 2023 – Língua Portuguesa - 3º ano do Ensino Médio		
Número da habilidade	Descritores em que se verifica porcentagem de acerto abaixo de 60%	Porcentagem de acerto
H 06	(D03) Inferir informações em um texto.	59%
H 09	(D15) Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	56%
H 11	(D14) Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.	50%
H 12	(D16) Identificar a tese de um texto.	58%
H 13	(D10) Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	56%
H 15	(D05) Distinguir um fato de uma opinião em um texto.	59%
H 16	(D11) Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto.	54%
H 18	(D24) Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	53%
H 20	(D17) Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	58%
H 23	(D12) Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.	49%
NÚMERO DE ALUNOS PREVISTOS: 94 NÚMERO DE ALUNOS AVALIADOS: 77 PARTICIPAÇÃO: 82% PROFICIÊNCIA MÉDIA: 260 OBS: A maioria dos alunos encontram-se nos níveis BAIXO 40% e INTERMEDIÁRIO 22%.		

Fonte: Elaborado pelo autor, como base nos dados dos resultados do Proeb 2023, disponíveis no portal do Simave.

O Quadro 8 apresenta os resultados nas avaliações do Proeb em 2023 de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio. Nele é possível visualizar uma situação a ser observada com atenção, pois o percentual de acertos abaixo de 60% se verifica em descritores bem básicos em se tratando de leitura e interpretação de textos no ano final da educação básica. Descritores como D03, D05 e D10 deveriam configurar acertos em percentuais acima de 80%, pois são habilidades trabalhadas desde os primeiros anos do Ensino Fundamental e, portanto, deveriam estar plenamente consolidadas. Portanto, os resultados do Ensino Médio apresentam maior número de habilidades com porcentagem de acertos abaixo de 60% comparando-se com os resultados do 9º ano do Ensino Fundamental. No Quadro 8, há uma evidência de como no percurso desses estudantes avaliados existem possíveis lacunas nas práticas de aquisição das aprendizagens e habilidades essenciais de leitura, escrita e interpretação de textos.

Diante dos elementos apresentados, ao se destacar os aspectos sociais e culturais no processo de aquisição da linguagem, os estudos dos letramentos ajudam a compreender que o desenvolvimento escolar ligado à leitura também está vinculado a outros aspectos das práticas sociais dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Sendo assim, o modo como as pessoas se relacionam com a leitura e os significados que atribuem a ela também tem uma raiz histórica e social que varia de acordo com o grupo e as interações que são estabelecidas no decorrer da vida dessas pessoas. E a escola, em sociedades como a nossa, diz Kleiman (2012), desempenha importante papel como “agência de letramento”.

Esses dados ajudam a identificar as possíveis dificuldades no ensino e pensar sobre estratégias pedagógicas adequadas, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação. Além disso, os resultados do Saeb e do Proeb podem orientar políticas internas na unidade e realocação de recursos, assegurando que as necessidades específicas da escola sejam atendidas de maneira eficaz, promovendo, assim, a alfabetização plena e a competência comunicativa dos estudantes. Ainda é central nessa discussão o entendimento que tais dados fornecem indícios para pensar as práticas e não certezas sobre os processos educacionais. Nesse contexto, Afonso (2009) discute que a avaliação é uma ferramenta para a gestão da qualidade educacional, enfatizando que os dados podem e devem ser usados pelas escolas para revisar estratégias pedagógicas e políticas internas. Ele destaca a importância de interpretar esses dados como orientadores e não como verdades absolutas, pois os números indicam tendências que podem embasar o planejamento de intervenções, mas não revelam todo o contexto ou especificidades das práticas de ensino.

Buscar compreender como a escola pode modificar, adequar e conduzir práticas essenciais e significativas de leitura é a principal motivação desta investigação. Nesse sentido, a avaliação do nível de desempenho em Língua Portuguesa, por meio das avaliações externas – Saeb, em nível nacional, e Proeb, em nível estadual, em Minas Gerais –, torna-se fundamental para que uma escola pública reflita se, e de que forma, os dados obtidos se relacionam com os processos vigentes em suas práticas pedagógicas. Além disso, as dificuldades na consolidação das habilidades de leitura, evidenciadas pelos resultados, podem oferecer um diagnóstico sobre o perfil dos estudantes a ser refletido junto aos profissionais da escola. Na próxima seção é descrita a biblioteca da EECL.

2.2.3 A biblioteca escolar e as ações relacionadas aos seus tempos e espaços de leitura

O Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (PEE), instituído pela Lei nº 23.197 em dezembro de 2018, tem vigência até 2027 e está alinhado ao PNE, adequando as metas nacionais à realidade mineira por meio de objetivos específicos e indicadores de monitoramento. Embora o PEE não trate exclusivamente da leitura, ele estabelece diretrizes fundamentais como a universalização da plena alfabetização, a melhoria da qualidade da educação e a valorização profissional, que criam o ambiente estrutural necessário para a implementação de políticas de leitura em âmbito estadual (Minas Gerais, 2018a).

Nesse contexto, destaca-se o papel estratégico do PEUB, mediador indicado para fomentar práticas de leitura na escola. O Guia Orientador para esse mediador define cinco eixos fundamentais: desenvolvimento profissional, articulação com o PPP da escola, mobilização da comunidade leitora, intervenção pedagógica e organização do espaço físico e do acervo (Minas Gerais, 2024g). Complementarmente, o caderno Estratégias de Incentivo à Leitura, distribuído pela SEE/MG, reforça a importância da biblioteca enquanto centro irradiador de cultura, com o PEUB como agente catalisador de novas formas de interação com o livro, além de fomentar ações que extrapolem os limites físicos da escola (Minas Gerais, 2017b).

Dessa maneira, entende-se que a biblioteca escolar constitui um espaço essencial para a promoção da leitura, o desenvolvimento das habilidades de pesquisa e a formação de estudantes críticos e autônomos, em consonância com as diretrizes da PNLE (Lei nº 13.696/2018) e com o PNLL. No contexto da escola pública analisada, que atende por volta de 600 estudantes, observa-se a existência de uma biblioteca recentemente reformada, com ambiente físico agradável e adequado ao acolhimento da comunidade escolar, diferentemente

do apresentado no início do capítulo. A Figura 9, ilustra o espaço e organização da biblioteca escolar em junho de 2024, anterior a reforma do ambiente.

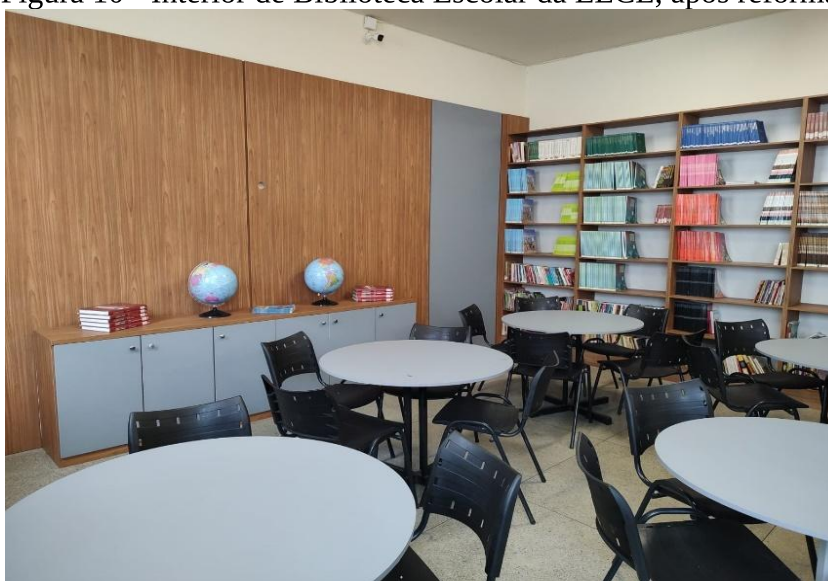
Figura 9 - Interior de Biblioteca Escolar da EECL.



Fonte: Arquivo pessoal, junho de 2024.

A Figura 10 representa como está a biblioteca após a reforma. Entretanto, alguns reparos estruturais ainda se fazem necessários para que o espaço atenda plenamente às funções pedagógicas e culturais previstas para bibliotecas escolares.

Figura 10 - Interior de Biblioteca Escolar da EECL, após reforma.



Fonte: Arquivo pessoal, junho de 2025.

O acervo disponível é relativamente novo e contempla obras literárias, paradidáticas e informativas. Contudo, sua quantidade ainda é limitada, o que restringe a diversidade e a frequência dos empréstimos. Muitos livros estavam sem condições de uso, rasgados, mofados, sujos e, após processo de desfazimento de livros em fevereiro de 2025, o acervo ficou ainda mais reduzido. Essa ação de descarte tem respaldo através da Resolução SEE/MG nº 4.627, de 24 de agosto de 2021 que estabelece procedimentos para reutilização e descarte dos livros e materiais didáticos do PNLD, assim como de materiais de apoio e outras publicações diversas produzidas ou adquiridas pela própria SEE/MG e consideradas irrecuperáveis, desatualizadas ou inservíveis (Minas Gerais, 2021b).

Essa situação compromete o direito ao acesso ao livro, previsto na Lei nº 14.837/2024, que trata da universalização das bibliotecas escolares no país (Brasil, 2024a). Além disso, a insuficiência de títulos influencia a formação do repertório leitor dos estudantes e dificulta o desenvolvimento de projetos literários que poderiam potencializar o uso pedagógico da biblioteca como espaço de aprendizagem e fruição cultural. Na Figura 11 é possível notar as prateleiras vazias e o acervo escasso.

Figura 11 - Fotomontagem do acervo da EECL com acervo escasso.



Fonte: Arquivo pessoal, junho de 2025.

Outro desafio significativo identificado na observação¹⁵ da biblioteca é a ausência de um profissional que atue de forma contínua e sistemática nesse espaço. Em Minas Gerais, essa função está atribuída ao PEUB. Contudo, na prática, observa-se que os PEUBs estão frequentemente em atividades de substituição em salas de aula, devido ao déficit de professores ou ao alto número de ausências na escola (Conselho Regional de Biblioteconomia, 2025). Esse cenário inviabiliza o pleno desenvolvimento das funções de mediação da leitura e do uso do acervo. Como apontam Neves et al. (2011), a biblioteca escolar deveria ser compreendida como um “laboratório de leitura e escrita”, mas essa função só se concretiza quando há mediação intencional e planejada por profissionais qualificados e disponíveis.

Um dos elementos que pode interferir é relativo ao tempo reduzido de atendimento da biblioteca e a ausência de planejamento integrado entre a biblioteca e os planos de curso das disciplinas que contribuem para o baixo uso do espaço pelos estudantes. Ainda que a escola possua um ambiente físico reformado, a ausência de práticas permanentes de incentivo à leitura limita o potencial transformador da biblioteca. Como defendem Soares (2009) e Freire (1989), a leitura não pode ser compreendida apenas como um ato técnico, mas como prática social e política que permite aos sujeitos a construção de sentidos e a leitura do mundo. Para tanto, é imprescindível que a escola oportunize momentos planejados e regulares de leitura literária, integrando-os ao PPP e às diferentes áreas do conhecimento.

Diante do exposto, destaca-se a necessidade de ações da gestão escolar que priorizem o fortalecimento da biblioteca escolar, com investimento na ampliação e diversificação do acervo, na finalização dos reparos do espaço físico e na garantia da presença contínua de profissionais capacitados para o desenvolvimento de projetos de leitura e escrita. Além disso, torna-se fundamental a inserção da biblioteca como eixo estruturante das práticas pedagógicas da escola, em articulação com o currículo e com projetos interdisciplinares, conforme orienta o CRMG (Minas Gerais, 2018b).

Por fim, é preciso reconhecer a biblioteca escolar como espaço privilegiado de acesso ao conhecimento, à cultura e ao exercício da cidadania, conforme defendem Miranda et al. (2022) e Chartier (1998). Transformar a biblioteca em um ambiente vivo e pulsante de práticas leitoras requer não apenas infraestrutura, mas, sobretudo, compromisso pedagógico e político

¹⁵ O pesquisador observou o uso, fluxo e dinâmica de movimentação da biblioteca da EECL entre os dias 09 e 13/06/2025, nos turnos matutino e vespertino em horários variados. Totalizando oito momentos de observação que duraram entre 10 e 15 minutos cada.

da escola e do sistema educacional, em consonância com as demandas da sociedade contemporânea e os direitos educacionais dos estudantes.

2.2.4 Síntese do caso de gestão

O capítulo apresentou um panorama que parte das políticas nacionais e estaduais de incentivo à leitura, passando pela contextualização da EECL e finalizando com o mapeamento de tempos e espaços destinados às práticas leitoras. Entre os problemas identificados estão a baixa articulação entre diretrizes normativas e prática docente, a ausência de projetos específicos voltados à leitura e o uso restrito da biblioteca, condicionado por questões estruturais e pela realocação de professores responsáveis pelo ensino do uso da biblioteca em outras funções. Esses fatores, somados a limitações na infraestrutura e à falta de um trabalho pedagógico coletivo, indicam que as políticas públicas não se transformam integralmente em ações escolares consistentes.

No contexto de pesquisa voltado aos tempos e espaços de leitura, o papel da biblioteca escolar como espaço de aprendizagem, mediado pela atuação do PEUB é destacado (Minas Gerais, 2010). A gestão do acervo, a promoção da leitura e a orientação para pesquisas configuram-se como funções essenciais ao êxito do Projeto de Leitura e Escrita mencionado na Seção 2.1.1 do capítulo. Tal perspectiva alinha-se às demandas contemporâneas por formar leitores críticos e autônomos, capazes de lidar com a multiplicidade de informações que circulam na sociedade atual (Minas Gerais, 2024a).

As metas estabelecidas – como ampliar o número de empréstimos de livros, fortalecer práticas permanentes de leitura e escrita, elevar a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática e melhorar o desempenho escolar nos indicadores externos – estão alinhadas ao diagnóstico e às ações propostas (Minas Gerais, 2024b). Contudo, ressalta-se a importância de instituir mecanismos de avaliação sistemática e formativa, que possibilitem ajustes durante a implementação e assegurem a efetividade do projeto no enfrentamento das lacunas de aprendizagem identificadas.

Outra ação, implementada a partir de setembro de 2025 como desdobramento do Projeto de Leitura e Escrita, é o Projeto Elefante Letrado, promovido pela SEE/MG. Trata-se de uma iniciativa estratégica voltada à recomposição das aprendizagens e ao fortalecimento das competências leitoras dos estudantes dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Fundamentado nas orientações da BNCC e do CRMG, o projeto propõe integrar tecnologias digitais ao

processo pedagógico, oferecendo a estudantes e docentes ferramentas que favorecem a personalização do ensino e a ampliação das práticas leitoras (Minas Gerais, 2025c). Em síntese, o Projeto de Leitura e Escrita da EECL apresenta uma proposta alinhada às políticas públicas educacionais e às especificidades do contexto escolar. A consolidação das ações planejadas exigirá, contudo, o envolvimento efetivo de toda a comunidade escolar, a continuidade dos investimentos em formação docente e infraestrutura e o acompanhamento sistemático dos impactos no desempenho e no desenvolvimento integral dos estudantes.

Do mesmo modo, ao considerar a biblioteca escolar como um espaço estratégico para a promoção da leitura, é possível compreender que sua organização, seus projetos e o uso intencional de seus tempos e espaços constituem elementos centrais para o desenvolvimento dos letramentos. Essa dinâmica articula-se diretamente com as práticas pedagógicas e com a cultura escolar, influenciando a forma como os estudantes se relacionam com os textos e com a aprendizagem. Nesse sentido, a análise das ações voltadas à biblioteca e ao uso qualificado de seus recursos conduz à reflexão sobre como esses aspectos dialogam com o contexto e as especificidades da EECL, tema aprofundado no Capítulo 3.

A análise interna mostra que as menções a práticas de leitura nos planos de curso são pouco frequentes, concentrando-se na área de Linguagens, sem referência à leitura literária prevista na legislação estadual. As áreas de Matemática e Ciências da Natureza quase não incorporam as práticas de leitura como estratégia pedagógica, e o uso da biblioteca como recurso não aparece na maioria dos planos. Essa situação contribui para a manutenção de lacunas na proficiência leitora, refletidas nos resultados de avaliações externas, que indicam estagnação no nível de desempenho e queda no percentual de aprendizado adequado.

Outro ponto identificado é a ausência de registros de práticas pedagógicas articuladas que tratem a leitura como competência básica das áreas de conhecimento. A atuação individual dos docentes, as limitações estruturais e a inexistência de momentos coletivos de planejamento dificultam a implementação de estratégias para o desenvolvimento da competência leitora. Os dados dos questionários contextuais do Saeb apontam hábitos de leitura pouco frequentes entre os estudantes, reforçando a necessidade de organização de ações institucionais voltadas à leitura.

O próximo capítulo apresenta a configuração das práticas de letramentos no cotidiano escolar; a incorporação da leitura nas aulas; o uso da biblioteca e de outros espaços; e as estratégias de gestão voltadas à consolidação de uma cultura leitora, além do percurso metodológico e a análise dos dados da pesquisa de campo realizada.

3 LEITURA NA ESCOLA PÚBLICA: PRÁTICAS DE LETRAMENTOS

A leitura, no âmbito da escola pública, configura-se como uma prática que ultrapassa a dimensão técnica da decodificação, assumindo caráter social e cultural. Nessa perspectiva, as práticas de letramentos possibilitam a construção de sentidos e a interlocução com diferentes linguagens, favorecendo a inserção dos estudantes em variados contextos de uso da escrita. A análise dessas práticas no cotidiano escolar torna-se relevante para compreender o papel da instituição pública na formação de sujeitos capazes de interagir com os múltiplos discursos que circulam na sociedade.

Nessa perspectiva, o Capítulo 3 está organizado em três seções. Na Seção 3.1 e subseções que se seguem, os textos apresentam o referencial teórico que é abordado sobre os conceitos de letramentos, práticas de leitura, tempos e espaços de leitura, formação de leitores, multiletramentos e gestão pedagógica, articulando definições e abordagens de autores de referência. A leitura é discutida como prática social situada que extrapola a dimensão técnica e se vincula a contextos culturais, políticos e tecnológicos. A seção também enfatiza a necessidade de estratégias pedagógicas e de gestão que integrem essas perspectivas, visando promover aprendizagens significativas e inclusivas no ambiente escolar para a formação de leitores. Assim como aborda-se e defende-se que a escola é um lugar privilegiado para leitura, especialmente na escola pública, utilizando as diferentes estratégias de leitura, levando em consideração os tempos e espaços de leitura.

Na Seção 3.2 apresenta-se os recursos metodológicos adotados para a pesquisa que buscam compreender as práticas de leitura no contexto escolar, articulando análise de dados quantitativos e qualitativos. Justifica-se a escolha da abordagem qualitativa pela necessidade de se investigar as interações, percepções e experiências dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem, considerando a realidade sociocultural da escola pesquisada. Na sequência, são descritos os caminhos percorridos na coleta e análise dos dados na pesquisa de campo, as fontes consultadas, os instrumentos de investigação e as estratégias éticas adotadas para garantir a fidedignidade e a integridade dos dados e das pessoas envolvidas nessa pesquisa. No final da seção, é apresentado o detalhamento dos roteiros semiestruturados utilizados nas entrevistas com os participantes da pesquisa e a divisão dos eixos teóricos que guiaram a análise dos dados coletados na pesquisa de campo.

Na Seção 3.3 são analisadas as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, organizando os dados a partir do perfil dos participantes e de eixos teóricos que permitiram

compreender como as práticas de leitura e os processos de letramentos se constituem no cotidiano da escola investigada.

3.1 ENTRE TEXTOS E MUNDOS: A ESCOLA COMO TEMPOS E ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DE LEITORES

A organização dos tempos e espaços destinados à leitura na escola é fundamental para o desenvolvimento de práticas de letramentos significativas e transformadoras. O modo como a instituição escolar estrutura esses elementos refletem suas concepções sobre o papel da leitura na formação dos estudantes. O tempo escolar dedicado à leitura precisa ser planejado de maneira intencional, para além das atividades avaliativas ou meramente instrumentais. Conforme Soares (2009), o letramento efetivo demanda práticas contínuas e diversificadas de leitura, que respeitem o ritmo dos estudantes e propiciem múltiplas formas de interação com os textos. Isso implica a criação de momentos específicos no cotidiano escolar para a leitura livre, a leitura compartilhada, a mediação de leituras literárias e a realização de projetos de leitura integrados ao currículo.

Da mesma forma, os espaços de leitura devem ser pensados como ambientes de acolhimento, descoberta e expressão. Uma biblioteca ativa, salas de aula organizadas com cantos de leitura, corredores temáticos e espaços ao ar livre podem se tornar locais que incentivem a curiosidade, o prazer e a autonomia dos estudantes leitores. Para Rojo (2012), a escola deve incorporar práticas de letramentos multimodal e digital, adaptando seus espaços para contemplar diferentes linguagens e modos de produção de sentido.

A articulação entre tempos e espaços de leitura promove a construção de uma cultura escolar leitora, na qual a leitura deixa de ser uma obrigação isolada para se tornar uma prática social cotidiana, integrada às diversas atividades escolares e ao PPP da instituição. Ao investigar as práticas de leitura na EECL propõe-se, neste estudo, analisar como os tempos e espaços destinados à leitura têm sido utilizados, quais suas potencialidades e fragilidades, e como podem ser aprimorados para contribuir para a formação de leitores críticos, autônomos e plurais.

Na perspectiva de Kleiman (2012), o conceito de letramento ultrapassa a capacidade de decodificação de palavras e frases, compreendendo o uso social da leitura e da escrita. Envolve a interpretação, a interação e a produção de sentidos em diferentes contextos sociais, culturais e tecnológicos, nos quais a língua escrita funciona como instrumento de mediação.

Para a autora, o letramento é o “conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder” (Kleiman, 2012, p. 11). Dessa forma, o letramento abarca práticas que possibilitam a participação em atividades cotidianas, como o manuseio de documentos, a compreensão de informações e os processos de comunicação, reconhecendo sua natureza social e a diversidade de usos conforme as demandas e contextos da escola e da vida.

3.1.1 Abordagens sobre os letramentos: práticas de leitura na escola

Nos letramentos, a leitura e a escrita são levadas a outra dimensão, estimulando o estudante a utilizar seus conhecimentos de maneira contextualizada às práticas sociais. A ideia de letramentos está associada às concepções de autores como Street (1984), Freire (1987; 1989) e Soares (2009). Street (1984) introduz o conceito de letramento como práticas culturais, criticando a visão autônoma da alfabetização que ignora o contexto social. Freire (1987; 1989)¹⁶ argumenta que a educação deve ser libertadora e ancorada nas práticas sociais e no diálogo com o contexto do educando. Soares (2009), por sua vez, discute o letramento como prática social e enfatiza a importância de contextualizar a leitura às realidades e às experiências de vida dos alunos.

Os letramentos, entendidos como as diferentes maneiras de ler e escrever em diversos contextos sociais, culturais e históricos, devem ser incorporados de maneira que os alunos vejam relevância e propósito nas atividades de leitura. Quando os alunos conseguem relacionar o conteúdo aprendido com suas próprias experiências e contextos de vida, a motivação e a compreensão aumentam significativamente. Além disso, essa abordagem contribui para o desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos, capazes de utilizar a leitura como ferramenta para interagir com o mundo ao seu redor. Assim, os educadores devem buscar estratégias pedagógicas que valorizem e incluam as experiências dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado significativo e contextualizado. Street (1984) diz que o letramento é

¹⁶ “Apesar de não citar o termo letramento, a ideia de Paulo Freire sobre a alfabetização, de algo mais do que apenas a decodificação de signos, demonstra que o autor tem conhecimento de que na atualidade tem havido mudanças no paradigma da alfabetização que indicam que não basta a pessoa dominar a “tecnologia de ler e escrever” (Soares, 1998), mas que espera-se que ela seja um leitor atento, eficaz, curioso, capaz de interpretar e se transformar através da leitura e da escrita” (Alferes, 2011, p. 4).

uma prática social, que varia de um contexto para outro e que deve ser entendida em termos dos significados e usos que as pessoas atribuem à leitura e à escrita nas suas vidas diárias.

O letramento se distingue da alfabetização, no que se refere ao aprendizado do código escrito. Enquanto a alfabetização está ligada ao domínio técnico, o letramento abrange a competência para usar a escrita de forma crítica e funcional no mundo real, em diferentes práticas sociais. Soares (2004) destaca que o letramento é uma condição essencial para a cidadania, pois permite a inserção dos indivíduos na sociedade de forma mais plena, capacitando-os a atuar e interagir em ambientes letrados. Dessa forma, o letramento é compreendido não apenas como uma competência técnica, mas como uma prática cultural que reflete as demandas sociais da modernidade. O letramento envolve os contextos sociais e as interações. Dessa forma, entende-se que há diversos tipos de letramentos. Mesmo aquelas pessoas que não tiveram acesso à educação formal possuem algum tipo de letramento (Street, 2014).

Ao incorporá-lo, é possível analisar as práticas de leitura como atividades sociais que variam de acordo com ambiente, função e necessidades dos indivíduos (Soares, 2009). Dessa forma, a investigação não se restringe às habilidades técnicas, mas considera a aplicação dessas habilidades para interagir com o mundo. Portanto, o letramento é o termo central para entender a diversidade de práticas letradas que emergem em diferentes contextos – escola, trabalho, redes sociais e em outras esferas da vida cotidiana. Os estudos de Soares (2004) e Kleiman (2012) afirmam que as práticas de leitura não podem ser desvinculadas das situações em que ocorrem. Essa perspectiva possibilita examinar como os sujeitos leem em diferentes cenários e como tais práticas contribuem para a identidade, a cidadania e a inclusão social. Nesse sentido, Moresco (2014, p. 4-5) observa:

Letramentos são práticas sociais, podemos desenvolvê-los em diferentes espaços, como na família, na comunidade, no trabalho e também na escola. E, sendo a escola uma agência de letramento voltada para aprendizagens, formação educacional e preparação para a vida social e profissional, destacamos como signifiante que esse local trabalhe a leitura e a escrita de modo a ampliar as noções de mundo e de produzir sentido, baseado na ideia dos letramentos (Moresco, 2014, p.4-5).

No sistema educacional brasileiro, o letramento autônomo é frequentemente visto como processo neutro, desconsiderando que leitura e escrita estão ideologicamente situadas. Esse modelo valoriza excessivamente o letramento formal, negligenciando a oralidade e outras formas alternativas de aquisição de conhecimento. Street (2014), em contraposição, propõe que

as práticas de letramento são profundamente influenciadas por ideologias e relações de poder, autoridade e controle, indo além da simples aquisição de habilidades técnicas de leitura e escrita. O autor sugere que o letramento deve ser entendido como parte de um contexto político e social, refletido na governança global promovida por agências internacionais que legitimam políticas educacionais através de relatórios e estudos. Essas políticas, entretanto, tendem a negligenciar as abordagens qualitativas das práticas sociais locais, especialmente as desenvolvidas em centros acadêmicos, que exploram os modos diversos pelos quais as comunidades se apropriam do letramento como uma prática plural e situada (Street, 2014).

Nesse sentido, as práticas de leitura constituem uma das expressões concretas do letramento, materializando-se em ações sistemáticas e intencionais de interação com textos orais ou escritos, visando desenvolver compreensão, interpretação e produção textual. Kleiman (2012) aponta que essas práticas são socialmente situadas e variam conforme contexto, gênero textual e necessidades comunicativas. Elas envolvem tanto a decodificação e interpretação de signos quanto a capacidade de expressar ideias de maneira coerente e coesa, sendo essenciais para a construção do pensamento crítico e para o aprendizado ao longo da vida.

Além disso, essas práticas são mediadas por fatores socioculturais e históricos, como aponta Soares (2004), que ressalta o papel da escola e de outras instituições na formação de leitores e escritores proficientes. Segundo a autora, leitores e escritores proficientes são aqueles que não apenas dominam o código escrito (alfabetização), mas que também possuem as habilidades necessárias para participar de forma ativa e crítica nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita (letramento). Isso significa que a proficiência vai além da decodificação de palavras; envolve compreender, interpretar e utilizar o texto em diferentes contextos e para diferentes finalidades (Soares, 2004). A leitura e a escrita não são meras competências técnicas, mas práticas culturais que contribuem para a participação ativa em diversos âmbitos da sociedade, desde o acadêmico até o profissional. A interação entre ler e escrever é um processo recursivo e dialógico¹⁷, no qual o leitor-escriptor constrói sentidos, posiciona-se criticamente e dialoga com outros discursos.

Fora do ambiente escolar, as práticas de leitura são realizadas por motivos diversos, como o prazer, o interesse por um determinado tema ou uma necessidade específica. Por exemplo, uma pessoa pode ler um livro em seu próprio ritmo, de acordo com sua

¹⁷ Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem é entendida como essencialmente dialógica. A interação entre ler e escrever é vista como um processo contínuo de construção de sentidos, onde o sujeito dialoga com diferentes vozes e discursos. O ato de ler e escrever, portanto, é uma resposta ao que já foi dito, e toda nova produção de sentido envolve uma interação com outros textos e discursos (Bakhtin, 2011).

disponibilidade ou desejo, sem a obrigação de ser avaliada por essa atividade. Da mesma forma, crianças e jovens costumam produzir textos e publicá-los em redes sociais, como o Instagram ou TikTok, discutindo temas de seu interesse. Essa distinção é observada no estudo de Alves (2021), ao destacar que o foco exacerbado nas avaliações externas contribui para que a leitura e a escrita sejam reduzidas a exercícios técnicos e pouco conectados às experiências culturais dos jovens. Nesse sentido, a escola tende a desconsiderar práticas de leitura e produção textual já presentes no cotidiano dos estudantes, como as interações digitais em redes sociais, que representam formas legítimas de autoria e construção de sentidos. Dessa maneira, no contexto escolar, essas ações estão vinculadas às demandas educacionais, em que o tema, o gênero textual e o destinatário do texto – geralmente o professor – são pré-definidos e a produção será avaliada de acordo com critérios estabelecidos pela escola.

Esse descompasso entre o vivido e o escolar também é problematizado em pesquisas que analisam o papel da biblioteca como mediadora da formação do leitor. Ao discutir a necessidade de ampliar os horizontes da leitura, Canguçu (2025) aponta que a escola precisa reconhecer e integrar práticas já existentes no universo dos alunos, promovendo um diálogo entre leituras literárias, digitais e multimodais. Tal perspectiva fortalece a concepção de letramento como prática social, em que a leitura não se limita a uma atividade de decodificação ou cumprimento de tarefas, mas se constitui como processo de interação com diferentes linguagens e culturas.

Por sua vez, Araújo (2024) reforça que a biblioteca escolar, ao ser valorizada como espaço pedagógico, pode reduzir a distância entre leitura espontânea e leitura escolarizada. A proposta de criação de clubes de leitura, projetos interdisciplinares e a integração do acervo físico com recursos digitais busca aproximar o prazer e a necessidade de ler das práticas escolares. Assim, ao reconhecer os multiletramentos e as produções dos estudantes em diferentes suportes, a biblioteca transforma-se em um elo entre o cotidiano e o currículo, favorecendo uma educação mais significativa e conectada às realidades juvenis.

Segundo Rojo (2012), o letramento no contexto escolar deve considerar as práticas de linguagem digital que os jovens já utilizam em suas vidas diárias, como a produção e o compartilhamento de textos em redes sociais. Ela argumenta que, ao valorizar essas práticas, a escola pode tornar a aprendizagem mais relevante e significativa para os alunos, promovendo o engajamento e a inclusão digital. Soares (2009) ainda enfatiza a importância de aproximar o letramento escolar das experiências sociais dos estudantes, apontando que, ao fazer essa aproximação, a escola pode contribuir para uma experiência de leitura e escrita mais

significativa, semelhante às práticas realizadas fora do ambiente escolar. Isso é importante para fomentar o interesse dos alunos e integrar as práticas escolares às suas realidades.

A comparação entre as práticas de leitura dentro e fora da escola evidencia que os objetivos dessas ações são moldados pela situação comunicativa em que ocorrem. Desde o processo de alfabetização, a produção de textos como resumos, relatórios ou murais faz sentido no ambiente escolar e reflete usos sociais da linguagem. No entanto, fora da escola, essas práticas de letramento se ampliam para contextos diversos, como igrejas, clubes ou até mesmo no trabalho. A subordinação excessiva da leitura à lógica escolar pode artificializar essas práticas e, muitas vezes, desvalorizar formas de letramento que acontecem fora da escola. Assim, alunos que leem e escrevem em contextos diferentes daqueles esperados pela instituição escolar, desde cedo, podem não ser reconhecidos como leitores e escritores, mesmo que estejam efetivamente exercendo essas competências (Soares, 1988).

Portanto, as práticas de leitura são o conjunto de ações, estratégias e hábitos que um indivíduo utiliza para interagir com textos escritos, buscando compreender, interpretar e construir significado. Essas práticas vão além da simples decodificação de palavras, envolvendo a seleção, antecipação, inferência e verificação de informações. Elas são moldadas por contextos sociais, culturais e individuais, refletindo os objetivos e as experiências de cada leitor (Kleiman, 2010). O conceito de práticas de leitura presente em pesquisas sobre letramentos esclarece o caráter multifacetado do processo, indo além da habilidade técnica. Para Kleiman (2012) e Soares (2004), ele envolve compreender as práticas sociais que cercam leitura e escrita, permitindo uma visão contextualizada do processo de alfabetização.

Assim, o conceito de práticas de leitura oferece uma base teórica para entender o letramento como algo dinâmico e interativo, em que a leitura e a escrita não são atividades isoladas, mas processos que se complementam e que requerem habilidades de reflexão crítica e produção de sentido. Isso permite que esta pesquisa explore como essas práticas são mediadas por instituições educacionais e como podem ser transformadoras na vida dos indivíduos, facilitando o acesso ao conhecimento, à cidadania e à participação social ativa.

Nesse sentido, os tempos e espaços escolares voltados à leitura precisam ser pensados como dimensões fundamentais da formação dos alunos. É necessário ressignificar a leitura para além das tarefas instrumentais, conferindo-lhe um papel central na formação cidadã e na construção de repertórios culturais diversos. O tempo destinado à leitura deve ser planejado de forma intencional, garantindo aos estudantes oportunidades concretas de aproximação crítica e prazerosa com os textos. Paralelamente, os espaços – sejam físicos ou simbólicos – precisam

ser acolhedores, provocativos e variados, incorporando práticas que dialoguem com a diversidade de linguagens e mídias contemporâneas.

Sob essa perspectiva analisar práticas de leitura à luz dos letramentos numa escola pública permite compreender como esses processos podem ir além da decodificação de textos e como se inserem em contextos socioculturais diversos. Dessa forma, ao pensar a escola dentro dos elementos dos letramentos é importante, pois amplia sua função além da transmissão de conhecimentos tradicionais, reconhecendo-a como um espaço de formação integral. A abordagem dos letramentos considera que a leitura envolve múltiplas formas de linguagem, tecnologias e interações, refletindo a realidade e as demandas do cotidiano dos alunos.

Nos estudos sobre multiletramentos (Cope; Kalantzis, 2009; Rojo, 2012; 2013) também demonstram a necessidade de considerar a diversidade cultural e semiótica dos contextos atuais. A escola, ao reconhecer essa multiplicidade, amplia suas práticas pedagógicas e torna-se mais significativa para os estudantes. Dessa forma, investigar, descrever e propor melhorias para as práticas de leitura é uma ação que visa potencializar o desenvolvimento crítico, criativo e autônomo dos sujeitos escolares.

Assim, ao promover práticas pedagógicas que integrem essas múltiplas dimensões, a escola pode ampliar a competência comunicativa dos estudantes, preparando-os para atuar em diferentes contextos sociais e culturais, tanto na esfera digital quanto na tradicional. A escola, ao incorporar práticas de letramentos múltiplos, passa a preparar os alunos para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo, que exige habilidades de leitura e escrita não apenas no papel, mas em contextos digitais, visuais e multimodais (Rojo, 2013).

Portanto, as práticas de leitura nas escolas têm o potencial de transformar a realidade escolar ao ampliar o acesso dos alunos a diferentes formas de expressão e conhecimento. Quando bem integradas ao contexto educativo, essas práticas podem conectar o conteúdo escolar com o cotidiano dos estudantes, despertando interesse e reflexões mais profundos. A leitura, por exemplo, permite o contato com novas ideias e perspectivas e incentiva a reflexão crítica e a comunicação eficaz. Ao promoverem um ambiente mais interativo e dinâmico, essas práticas possibilitam que os alunos sejam agentes de suas próprias aprendizagens, interligando diversos contextos culturais e sociais e gerando um impacto positivo tanto no desempenho escolar quanto no desenvolvimento pessoal.

Complementarmente ao uso de dados das avaliações externas, é preciso refletir sobre a lógica dos letramentos, o que implica reconhecer que a aprendizagem não se dá de forma isolada, mas conectada aos contextos sociais e às características dos alunos. Cada estudante traz

consigo uma bagagem cultural, social e linguística diversa, que influencia sua maneira de ler, escrever e se expressar. Por isso, é essencial que a escola desenvolva práticas de ensino que considerem essas diferenças, ajustando as metodologias para atender às necessidades e realidades de cada grupo. A atuação escolar, portanto, não deve ser uniforme, mas sim atenta às especificidades de cada contexto.

Dessa forma, a escola consolida-se como um espaço inclusivo e eficiente, ao mesmo tempo em que prepara os estudantes para interagir de forma crítica e ativa com diferentes textos e práticas sociais, promovendo uma educação mais equitativa e significativa. Tal perspectiva reforça a necessidade de que a instituição escolar esteja atenta às realidades sociais de seus alunos, alinhando-se às propostas dos estudos sobre letramentos. Na próxima seção, é aprofundada a discussão sobre as práticas de leitura, enfatizando a formação de leitores e defendendo a escola como lugar privilegiado para esse processo.

3.1.2 Formação de leitores: a escola como espaço privilegiado

A escola constitui-se como um espaço privilegiado para a formação de leitores, especialmente quando considera o contexto da escola pública, onde muitas vezes esse ambiente representa o principal ou até mesmo o único acesso a práticas significativas de leitura. A função social da instituição escolar, nesse sentido, ultrapassa a transmissão de conteúdos curriculares: trata-se de criar condições para que os estudantes se apropriem da leitura como prática cultural, crítica e emancipatória. De acordo com Colomer (2007), a formação de leitores envolve não apenas o desenvolvimento da habilidade de decodificar o texto, mas a inserção em uma comunidade de leitores, capaz de construir sentidos, compartilhar experiências e dialogar com múltiplos universos simbólicos.

Dessa forma, a escola é uma das potencializadoras na condução dos letramentos, tendo entre suas atribuições a responsabilidade de estimular a aquisição e a melhoria das habilidades de leitura, englobando também as práticas sociais e ajudando na ampliação da visão de mundo de seus discentes. A aquisição das habilidades de leitura está intrinsecamente ligada ao uso social da linguagem. Isso significa que esses processos não devem ser tratados como atividades isoladas ou puramente técnicas, mas sim como práticas conectadas às experiências e contextos sociais dos alunos. Deste modo, os professores devem compreender que os processos de letramentos devem perpassar as vivências dos alunos para haver verdadeiro significado na aprendizagem (Soares, 2009). Assim, também, reflete Freire (1989, p. 9) ao afirmar que: “A

leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. A linguagem e a realidade se prendem dinamicamente”.

Ao assumir esse papel, a escola pública deve considerar a diversidade de sujeitos que nela circulam. O estudante-leitor não é um ser homogêneo: encontram-se leitores iniciantes, que ainda estabelecem os primeiros contatos com textos mais complexos; leitores medianos, em processo de ampliação de repertório; e leitores proficientes, que já transitam entre diferentes gêneros e suportes. Essa heterogeneidade impõe ao trabalho pedagógico a necessidade de estratégias diferenciadas e intencionais. Para Solé (1998), ensinar a ler implica ensinar estratégias de leitura, como antecipar informações, levantar hipóteses, monitorar a compreensão e avaliar o que foi lido. Portanto, mais do que “ler para a prova”, o desafio está em promover a leitura como experiência significativa, em que o aluno compreenda sua utilidade social, acadêmica e pessoal. Assim, cabe à escola o papel de ensinar a ler em diferentes situações, apoiando-se em metodologias diversificadas.

Nesse cenário, o papel do professor é essencial. Cosson (2014) afirma que a escola deve investir em práticas de letramento literário, entendidas como ações planejadas que favoreçam o contato com a literatura de modo sistemático, criativo e reflexivo. A leitura de textos literários, quando realizada de forma mediada, amplia horizontes, possibilita vivências estéticas e contribui para a formação da sensibilidade crítica. No entanto, é preciso ressaltar que as práticas de leitura na escola não se restringem à literatura, mas abrangem textos jornalísticos, digitais, científicos, multimodais, evidenciando que formar leitores requer abrir caminhos para múltiplas linguagens e suportes. Assim, o trabalho pedagógico precisa ir além de exercícios de interpretação e avançar para experiências estéticas que possibilitem novas formas de ver e viver.

Para que a leitura seja valorizada como prática cultural, a escola precisa instituir tempos e espaços específicos destinados a ela. A organização de projetos como rodas de leitura, clubes do livro, saraus literários, momentos de leitura silenciosa ou compartilhada em sala de aula pode contribuir para que o ato de ler deixe de ser visto como mera obrigação. Colomer (2007) observa que ler na escola não deve ser apenas um ato escolar, mas uma atividade social e cultural, vinculada à vida dos alunos e às suas necessidades de comunicação. Isso implica que a leitura deve estar presente não apenas em tarefas avaliativas, mas também em atividades prazerosas e integradas à rotina escolar. A autora ainda propõe que

A criação de um espaço de leitura individual na escola pretende dar a oportunidade de ler a todos os alunos; aos que têm livros em casa e aos que

não têm; aos que dedicam tempo de lazer à leitura e aos que só leriam os minutos dedicados a realizar as tarefas escolares na aula. A leitura autônoma, continuada, silenciosa, de gratificação imediata e livre escolha, é imprescindível para o desenvolvimento das competências leitoras (Colomer, 2007, p. 125).

Entre outras práticas que podem fortalecer a formação de leitores estão, por exemplo, os projetos de “biblioteca viva”, em que a biblioteca escolar deixa de ser um espaço estático de guardar livros para se transformar em ambiente de interação, mediação e encontro. A dinamização da biblioteca pode incluir contação de histórias, empréstimo orientado, exposições temáticas, leitura dramatizada e debates literários. Da mesma forma, projetos interdisciplinares podem promover a leitura de diferentes gêneros em múltiplos contextos: a análise de charges em História, a leitura de mapas em Geografia ou a interpretação de textos científicos em Ciências. Essas experiências diversificadas ampliam o repertório dos estudantes e reforçam a ideia de que a leitura é um instrumento para a vida.

Outro aspecto relevante é a criação de tempos pedagógicos destinados à leitura, integrados ao planejamento curricular. A leitura não pode estar restrita apenas às aulas de Língua Portuguesa, mas deve ser assumida como competência básica por todas as áreas do conhecimento, pois cada disciplina demanda práticas específicas de leitura. Assim, textos matemáticos, mapas históricos, artigos científicos e manuais técnicos também fazem parte do universo da leitura e colaboram para ampliar as competências dos estudantes. Solé (1998) lembra que a leitura é uma atividade orientada por objetivos: lemos de maneira distinta um romance, uma notícia ou um gráfico, e a escola precisa ensinar os estudantes a mobilizar diferentes estratégias conforme a finalidade de leitura. Ou seja, ler um romance, uma reportagem, um gráfico ou um artigo científico demanda práticas distintas, que precisam ser ensinadas e exercitadas no espaço escolar.

As experiências de leitura compartilhada também se mostram produtivas. A prática de o professor ler em voz alta para os alunos, seguida de conversas sobre o texto, aproxima os estudantes da experiência literária e ajuda na formação de leitores iniciantes. Colomer (2007) enfatiza que é fundamental que a escola proporcione a leitura de textos que, sozinhos, os alunos ainda não seriam capazes de enfrentar, mas que, com a mediação do professor, se transformam em experiências enriquecedoras. Essa prática amplia a compreensão e ajuda a consolidar vínculos afetivos com a leitura. Mas a autora adverte,

contudo, é inquestionável que o desinteresse pela leitura ocorre nos jovens enquanto ainda estão na etapa escolar e que alguns dos fatores que o produzem têm causas escolares, por defeitos nos métodos didáticos ou por fatores tão

contraditórios como o fato de que a exigência do conhecimento própria do secundário diminui o tempo que os meninos e as meninas dedicavam à leitura livre no primário. Assim, é possível que a escola melhore, de maneira substancial, a contribuição que até agora deu ao acesso dos cidadãos à literatura. No entanto, é preciso lembrar que, em qualquer hipótese, a escola só atua sobre as leituras que se realizam em seu âmbito, com todas as condições e limitações que isto implica. E o que parece evidente nos últimos anos é que a possibilidade de acesso à leitura que a escola dá e o consumo posterior de bens culturais são duas coisas diferentes (Colomer, 2007, p. 47).

Além disso, a escola pública pode apostar em projetos de sociabilidade leitora, como saraus e feiras literárias, em que os estudantes compartilham suas produções, indicam leituras, recitam poemas ou dramatizam trechos de obras. Essas experiências colaboram para que a leitura deixe de ser vista como atividade solitária e passe a ser vivida coletivamente. Cosson (2006) reforça que a leitura é um ato de humanização, porque nos coloca diante do outro, de sua voz e de sua experiência, convidando-nos ao diálogo e à alteridade. Nesse sentido, a dimensão social da leitura precisa ser considerada como parte do processo formativo.

Nesse contexto, cabe destacar que formar leitores não significa apenas preparar indivíduos para responder a demandas avaliativas ou cumprir exigências acadêmicas, mas formar sujeitos críticos, capazes de interpretar e intervir no mundo. A leitura na escola, especialmente na escola pública, deve ser compreendida como direito, como acesso à cidadania e como possibilidade de inserção social e cultural. Cosson (2006) reforça que a leitura é um instrumento de humanização, capaz de colocar o sujeito em contato com diferentes vozes, tempos e perspectivas, promovendo a alteridade e o exercício da democracia.

Isto posto, a formação de leitores na escola exige uma intencionalidade pedagógica que considere a diversidade de sujeitos, a multiplicidade de gêneros e suportes, a organização de tempos e espaços destinados à prática leitora e a mediação qualificada dos professores. Ao assumir esse compromisso, a escola pública afirma-se como lugar privilegiado de acesso à leitura, ampliando horizontes, consolidando aprendizagens e contribuindo para a emancipação dos estudantes. Portanto, a seção seguinte amplia a discussão sobre multiletramentos que expandem as possibilidades na formação de leitores em sala de aula e como a gestão pedagógica se insere nesse contexto.

3.1.3 Multiletramentos e a gestão pedagógica

As transformações socioculturais e tecnológicas ampliaram o escopo dos letramentos, originando os multiletramentos, introduzido pelo *The New London Group* (1996). Esse termo

propõe a ampliação do entendimento tradicional de letramento, incorporando novas formas de comunicação e múltiplos modos de expressão que emergem com a globalização e as tecnologias digitais. Ele engloba não apenas a leitura e a escrita no sentido convencional, mas também a habilidade de interpretar e produzir significados em diversos formatos e mídias, como vídeos, imagens, sons e textos digitais. Os multiletramentos reconhecem que a comunicação contemporânea envolve uma variedade de linguagens e ferramentas, além das práticas culturais que variam entre diferentes comunidades e contextos (Cope; Kalantzis, 2009).

Essa perspectiva reconhece que a comunicação ocorre em contextos diversos e se manifesta por meio de textos multimodais, que combinam elementos verbais, visuais, sonoros e digitais. Nesse sentido, a prática pedagógica deve contemplar a integração desses recursos, de modo a desenvolver competências necessárias para a participação crítica e ativa dos estudantes na cultura digital.

Segundo Rojo (2012), os multiletramentos ampliam a noção de letramento ao reconhecer a diversidade de práticas de leitura e escrita que emergem em contextos contemporâneos marcados pela globalização e pelas tecnologias digitais. A autora destaca a importância em considerar os aspectos socioculturais envolvidos nos multiletramentos. Ela afirma que essas novas práticas de leitura englobam as interações sociais e culturais nas quais os textos são produzidos e consumidos. Nesse sentido, os multiletramentos são fundamentais para analisar como as pessoas se engajam com as tecnologias digitais e com os diversos tipos de textos que permeiam suas vidas cotidianas. Em outras palavras:

trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação ('novos letramentos'), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos". (Rojo, 2012, p. 8).

A autora, fundamentando-se no conceito de multiletramentos, articulado pelo *The New London Group* (1996), apresenta dois tipos específicos de multiplicidade que englobam os multiletramentos:

[...] a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação" (Rojo, 2013, p. 14).

Nessa perspectiva, com o avanço das tecnologias digitais, a leitura ocorre em ambientes multimodais, que combinam texto, imagem, som e vídeo, exigindo habilidades além do letramento tradicional. Segundo Rojo (2012), os multiletramentos permitem compreender como os sujeitos interagem com esses diferentes modos de significação, oferecendo uma visão mais ampla das práticas letradas e suas interações com as transformações culturais e tecnológicas. Assim, esse conceito é essencial para analisar a formação de leitores críticos e capazes de navegar em contextos comunicacionais complexos e dinâmicos.

No contexto escolar brasileiro, a BNCC reconhece a noção de multiletramentos ao prever, de forma transversal, o uso de diferentes linguagens e mídias nos processos de ensino e aprendizagem. No componente de Língua Portuguesa, por exemplo, destaca-se a importância de analisar e produzir textos multimodais, explorando recursos como imagens, infográficos, vídeos, animações e hipermídias (Brasil, 2017). Essa abordagem amplia o repertório comunicativo dos estudantes e favorece a leitura crítica de informações veiculadas em ambientes digitais.

A aplicação de tecnologias diversas em sala de aula implica o uso articulado de ferramentas digitais, plataformas educacionais e dispositivos móveis. Recursos como apresentações interativas, vídeos curtos, podcasts, mapas conceituais digitais e *softwares* de autoria podem ser incorporados a diferentes etapas das atividades pedagógicas, desde a introdução de um tema até a avaliação. O uso dessas tecnologias deve estar alinhado aos objetivos de aprendizagem e às competências gerais previstas nos documentos curriculares, evitando práticas meramente instrumentais e priorizando a construção de sentidos (Daley, 2010).

Experiências de ensino baseadas em multiletramentos também favorecem a interdisciplinaridade. Projetos que envolvem produção de podcasts sobre temas estudados, elaboração de vídeos documentais, criação de blogs colaborativos ou análise de campanhas midiáticas, por exemplo, permitem que os estudantes articulem conhecimentos de diferentes áreas. Além disso, a utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e plataformas colaborativas, como *Google Workspace for Education* ou *Microsoft Teams*, amplia o espaço-tempo escolar e possibilita interações síncronas e assíncronas entre alunos e professores (Marcon et al. 2020).

No contexto das escolas públicas, a aplicação de tecnologias diversas enfrenta desafios relacionados à infraestrutura, à formação docente e ao acesso equitativo. No entanto, políticas públicas como o Programa Nacional de Inovação e Educação Conectada (PNIEC) e as diretrizes

nacionais de tecnologia educacional têm buscado criar condições para o uso pedagógico efetivo desses recursos (Brasil, 2025a). Assim, a inserção dos multiletramentos no cotidiano escolar requer planejamento pedagógico consistente, formação continuada e acompanhamento sistemático de resultados, de forma que o uso de tecnologias seja integrado às práticas de ensino e aprendizagem.

Portanto, a abordagem dos multiletramentos, ancorada no uso de tecnologias diversas em sala de aula, constitui um caminho para o desenvolvimento de competências linguísticas, cognitivas e socioemocionais. Ao reconhecer a multiplicidade de modos de produção e circulação de textos na sociedade contemporânea, a escola amplia seu papel como espaço formador e mediador crítico das interações entre estudantes e as linguagens do mundo digital. Dentro desse contexto, a atuação da equipe de gestão escolar (diretor e vice-diretores), da equipe pedagógica (especialistas da educação básica) é fundamental junto ao corpo docente da escola. Para Gandin (2005), a educação formal escolar possui três objetivos fundamentais: a formação integral da pessoa humana, o desenvolvimento da ciência e o domínio da técnica, entendidos como condições indispensáveis para a inserção do indivíduo na sociedade e para a sua convivência de acordo com as normas sociais.

Contudo, nas últimas duas décadas, esse entendimento vem sendo ampliado, pois a sociedade contemporânea impõe novos desafios que exigem competências mais complexas. Documentos internacionais, como os relatórios da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2015) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD, 2018), bem como a própria BNCC (Brasil, 2017), apontam para a necessidade de desenvolver habilidades relacionadas ao pensamento crítico, à criatividade, à comunicação, à colaboração, à cidadania e ao letramento digital. Nesse sentido, a articulação entre os fundamentos clássicos destacados por Gandin (2005) e as competências do século XXI revela a urgência de uma educação que, sem abrir mão da formação humanística e científica, prepare os estudantes para atuar de forma ética, crítica e inovadora em um mundo em constante transformação.

Diante dessa diversidade de letramentos e multiletramentos, a gestão pedagógica assume papel estratégico na articulação de práticas de ensino que dialoguem com diferentes formas de leitura e produção de sentidos. Trata-se de um conjunto de ações, estratégias e práticas voltadas à organização, planejamento e monitoramento dos processos educacionais, com foco no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, envolve a coordenação de atividades didático-pedagógicas, o acompanhamento do currículo e a promoção

da formação docente, além da implementação de projetos coletivos, da organização e ampliação do acervo pedagógico e cultural, da valorização e acompanhamento do pessoal da escola e do fortalecimento de parcerias com a comunidade, de modo a consolidar um ambiente educativo que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos (Libâneo, 2012). Dessa forma,

a gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida (Lück, 2009, p. 95).

O desenvolvimento de uma cultura escolar de projetos e práticas colaborativas para o letramento referem-se à criação de um ambiente educativo que valoriza e integra ações pedagógicas interdisciplinares, focadas na leitura e na escrita. Por meio de projetos que conectam diferentes áreas do conhecimento, os estudantes são estimulados a aplicar suas habilidades de leitura e escrita em contextos variados e significativos, favorecendo não apenas o aprendizado escolar, mas também a formação de cidadãos críticos e engajados na sociedade. Essa abordagem busca tornar a educação mais dinâmica e relevante, preparando os alunos para os desafios do mundo contemporâneo (Gandin, 2005).

Considerada a dimensão central da gestão escolar, a gestão pedagógica concentra esforços para promover a formação integral dos estudantes, articulando todas as demais dimensões administrativas. No campo da leitura, exige planejamento estratégico, suporte docente e metodologias. Nesse sentido, a gestão pedagógica atua como mediadora entre políticas educacionais e práticas docentes, assegurando que estratégias de ensino sejam implementadas de forma contínua e eficaz. A seguir apresenta-se o percurso metodológico para a realização da pesquisa de campo com os profissionais da escola.

3.2 PERCURSO METODOLÓGICO PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

Esta seção apresenta os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, detalhando a abordagem, o contexto investigado, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e as estratégias de análise utilizadas.

A metodologia da pesquisa é de natureza qualitativa, com um estudo de caso em uma escola pública da rede estadual. A abordagem qualitativa permite investigar práticas de leitura em uma escola específica, buscando compreender em profundidade a formação de leitores via letramentos no contexto educacional, bem como investigar como essas práticas se desenvolvem no cotidiano da escola, explorando a cultura da escola, as metodologias aplicadas e as interações entre professores e alunos (Bogdan; Biklen, 1994). Além disso, a pesquisa qualitativa é adequada para explorar as percepções e experiências dos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem. Ela, assim, aspira a captação do fenômeno a partir do entorno social, perante as perspectivas e envolvimento das pessoas nesse meio, pois a construção da pesquisa é produzida por meio das percepções dos sujeitos que dela participam (Faria Rodrigues et al, 2021).

A abordagem qualitativa, por sua flexibilidade, permite que o pesquisador se adapte às condições reais da escola, o que é essencial em estudos educacionais. As práticas de letramentos estão intimamente ligadas às especificidades do contexto socioeconômico, ao perfil dos estudantes e às metodologias adotadas pela escola. Ao considerar esses fatores, a pesquisa qualitativa possibilita uma análise mais abrangente das práticas de leitura, contribuindo para uma compreensão aprofundada do letramento e de seus impactos no aprendizado dos alunos (Kleiman, 2001).

Importante registrar que o Projeto de Pesquisa deste estudo foi previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFJF, conforme Parecer nº 7.725.719, com situação ‘Aprovado’ em 25 de julho de 2025, tendo todo o trâmite sido realizado por meio da Plataforma Brasil. Ademais, o Projeto de Pesquisa obteve o Termo de Anuência da SEE/MG, sob o nº 122058061, com manifestação de ‘ciente’ quanto à realização da pesquisa em escola pública estadual e em setores jurisdicionados à SEE/MG, em 04 de setembro de 2025. A solicitação do referido Termo de Anuência foi formalizada no âmbito do Processo nº 1260.01.0165440/2025-37, por meio de peticionamento eletrônico no Sistema Eletrônico de Informações de Minas Gerais (SEI/MG).

A pesquisa foi realizada na EECL, localizada no interior de Minas Gerais. Nela estiveram envolvidos os responsáveis pela gestão escolar e pedagógica (diretor e especialistas da educação básica) e professores de Língua portuguesa. Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com esses sujeitos. O Quadro 9 sistematiza quem são os participantes da pesquisa.

Quadro 9 - Sujeitos envolvidos na pesquisa na EECL

Grupos em que foram divididos os participantes da pesquisa			
Grupo	Nº de participantes previstos	Nº de participantes entrevistados	Intervenções realizadas
Gestão Escolar (Diretor)	1	1	Entrevista
Especialistas da Educação Básica ¹⁸	4	2	Entrevista
Professores de Língua Portuguesa	5	5	Entrevista
Total	10	8	

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Para a seleção dos participantes, foram adotados critérios intencionais, voltados à compreensão abrangente das práticas de leitura e dos letramentos na escola. O diretor escolar e os especialistas da educação básica foram escolhidos por seu papel central na definição das diretrizes pedagógicas e na organização das práticas educativas, podendo fornecer informações sobre políticas, projetos e estratégias institucionais relacionadas à formação de leitores; os roteiros de entrevista estão, respectivamente, nos Apêndices B e C. Os professores de Língua Portuguesa foram incluídos por atuarem diretamente no desenvolvimento das habilidades e competências de leitura e escrita dos alunos, sendo responsáveis pela mediação das práticas de letramentos em sala de aula, cujo roteiro está no Apêndice D. Essa diversidade de perfis permitiu que na pesquisa fossem capturadas múltiplas perspectivas, contemplando tanto a visão estratégica da gestão quanto a experiência prática dos docentes, possibilitando uma análise mais completa e aprofundada do processo de letramentos e das práticas de leitura no contexto escolar.

Os servidores entrevistados foram convidados a participar da pesquisa durante a reunião pedagógica da instituição, com prévia autorização da direção escolar. Nesse momento, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a participação voluntária e assegurando o respeito aos princípios éticos da pesquisa, documento esse disponível no Apêndice A. As entrevistas foram previamente agendadas com os participantes, garantindo organização e disponibilidade para a realização do encontro, deixando-os à vontade para escolherem o melhor local para concederem a entrevista.

¹⁸ Inicialmente, o Projeto de Pesquisa aprovado pelo CEP previa a realização de entrevistas com quatro especialistas da escola investigada. Contudo, em agosto de 2025, houve redução do número de turmas na instituição, o que implicou a diminuição do quantitativo de especialistas, de quatro para dois, conforme disposto na Resolução SEE nº 5.085, de 30 de outubro de 2024 (Minas Gerais, 2024d). Em razão dessa alteração, a análise dos dados da pesquisa de campo apresentada na sequência contempla apenas duas entrevistas com especialistas, e não quatro, como originalmente planejado.

As entrevistas com os participantes da pesquisa foram realizadas entre os dias 11 e 20 de novembro de 2025, em ambiente virtual, por meio da plataforma *Google Meet*, com duração média entre 30 e 60 minutos. Para fins de preservação da identidade¹⁹, os participantes foram identificados como Diretor, Especialista 1, Especialista 2, Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 4 e Professor 5. Terminada a realização das entrevistas foram realizados os *downloads* das gravações para o computador do pesquisador.

Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e analisadas para a incorporação dos dados à pesquisa. Todas as conversas foram gravadas com o devido consentimento dos participantes, garantindo a integridade e a fidelidade das informações coletadas. O anonimato e o sigilo das informações estiveram assegurados em todo o processo. As transcrições também passaram por validação dos entrevistados antes da publicação, tendo cada participante recebido, ao final do estudo, acesso gratuito e por tempo indeterminado aos resultados da pesquisa.

Na exploração do material coletado em campo, foram construídas categorias temáticas emergentes a partir das falas dos participantes, o que possibilitou identificar convergências, tensões e divergências nas percepções acerca das práticas de leitura e dos letramentos desenvolvidos na escola investigada. A constituição dessas categorias não se deu de forma apriorística, mas resultou de um movimento contínuo de leitura, releitura e comparação dos discursos, permitindo que os sentidos atribuídos pelos sujeitos orientassem o processo analítico, em consonância com uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa.

A análise dos dados foi realizada por meio do método de Análise de Conteúdo, conforme sistematizado por Bardin (2016), amplamente utilizado em pesquisas qualitativas no campo educacional por possibilitar a interpretação rigorosa de dados textuais oriundos de entrevistas, documentos e registros de observação. Para a autora, a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise da comunicação que visa descrever, de maneira sistemática e objetiva, o conteúdo das mensagens, ao mesmo tempo em que busca inferir sentidos, significados e intenções subjacentes aos discursos produzidos pelos sujeitos. Dessa forma, o método permite ultrapassar a leitura imediata das falas, favorecendo a compreensão das representações, concepções e práticas que estruturam o fenômeno investigado.

O procedimento metodológico seguiu as três fases propostas por Bardin (2016): Pré-análise (fase de preparação) caracterizada pela organização do corpus, definição dos

¹⁹ A identidade de gênero não é mencionada na pesquisa por questões de sigilo e confidencialidade, garantindo o anonimato de seus participantes. Portanto, todos os entrevistados foram tratados no gênero masculino, uma vez que essa informação, especificamente, não interfere na análise dos dados desta pesquisa.

documentos a serem analisados e leitura flutuante das entrevistas; Exploração do material (fase de codificação) etapa em que se realizou a codificação dos dados, com o recorte das unidades de registro e a construção das categorias temáticas; e, por fim, e Tratamento dos resultados e interpretação (fase de análise) momento em que os dados categorizados foram analisados à luz do referencial teórico adotado, possibilitando a produção de inferências e interpretações consistentes sobre as práticas de leitura na escola.

Após a conclusão da análise de conteúdo, procede-se à triangulação dos dados, articulando as informações obtidas nas entrevistas com registros complementares, especialmente a observação das reações, entonações e ênfases dos entrevistados durante os momentos de fala. A triangulação configura-se como uma estratégia metodológica relevante para o fortalecimento da validade e da confiabilidade da pesquisa, na medida em que permite o cruzamento de diferentes fontes e perspectivas, reduzindo vieses interpretativos e ampliando a compreensão do fenômeno analisado. Assim, as percepções declaradas pelos sujeitos foram confrontadas com elementos contextuais e comportamentais observados durante a coleta dos dados.

As respostas dos participantes foram, ainda, mobilizadas para retomar e problematizar a hipótese da pesquisa, permitindo verificar em que medida as práticas de leitura existentes na escola se configuram como ações sistemáticas de letramento ou se permanecem restritas a iniciativas pontuais, dependentes de determinados tempos, espaços ou sujeitos. Esse movimento analítico possibilitou evidenciar não apenas os limites, mas também as potencialidades da escola no que se refere à promoção da leitura, considerando as condições institucionais, organizacionais e pedagógicas que atravessam o cotidiano escolar.

Por fim, os resultados da análise foram articulados com a literatura especializada e com estudos correlatos, de modo a subsidiar a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE). O PAE, apresentado no capítulo final da dissertação, fundamenta-se nas evidências empíricas produzidas pela pesquisa e propõe sugestões e possibilidades de intervenção voltadas ao fortalecimento e à ampliação das práticas de leitura na EECL. Essas proposições contemplam metodologias e recursos pedagógicos diversificados, com vistas à consolidação de uma educação orientada para os letramentos, compreendidos como práticas sociais situadas, capazes de contribuir para a formação de leitores críticos e para o aprimoramento do projeto educativo da escola. Na seção seguinte, são apresentadas as considerações acerca dos roteiros das entrevistas e dos eixos teóricos mobilizados para a análise dos dados nelas levantados.

3.2.1 Roteiros das entrevistas e eixos teóricos para análise dos dados

Os dados empíricos desta pesquisa foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas, elaboradas a partir de roteiros específicos para três grupos de participantes: gestor escolar, especialistas da educação básica e professores de Língua Portuguesa. Os roteiros destinados à gestão escolar e aos especialistas da Educação Básica são quase idênticos, considerando a proximidade de suas atribuições no âmbito da gestão pedagógica, enquanto o roteiro aplicado aos professores de Língua Portuguesa contempla questões específicas relacionadas às práticas pedagógicas em sala de aula.

De modo geral, os instrumentos foram organizados em três grandes blocos, que estruturam tanto a condução das entrevistas quanto os eixos teóricos que orientam a análise dos dados: Bloco Introdutório: perfil dos participantes; Bloco 1: contexto geral da escola e das práticas de leitura, tempos e espaços de letramento no contexto escolar, materiais e recursos; e Bloco 2: envolvimento da comunidade escolar, desafios e perspectivas para a consolidação de uma cultura leitora. Esses blocos dos roteiros das entrevistas dialogam com os quatro eixos teóricos que fundamentam a análise, permitindo a articulação entre dados empíricos e referencial teórico.

O bloco introdutório, comum a todos os roteiros, tem caráter descritivo e visa à caracterização do perfil profissional dos entrevistados, por meio do levantamento de aspectos relacionados à trajetória na educação básica. Esse bloco permite contextualizar as falas à luz das experiências, formações, funções e tempos de atuação dos sujeitos, contribuindo para a compreensão das percepções expressas ao longo das entrevistas.

O primeiro bloco temático concentra-se no contexto das práticas de leitura e dos letramentos desenvolvidos na escola. Nos roteiros da gestão escolar e dos especialistas, esse bloco aborda a importância atribuída à leitura nos processos de ensino e aprendizagem, a existência de projetos e iniciativas institucionais voltadas ao incentivo à leitura, as ações promovidas pela escola para o desenvolvimento de hábitos leitores, bem como os espaços escolares destinados à leitura e suas formas de utilização. Também são exploradas as estratégias de gestão pedagógica para garantir o acesso a materiais de leitura e para incentivar o trabalho com a leitura no planejamento docente. No roteiro dos professores de Língua Portuguesa, esse bloco enfatiza as práticas pedagógicas de leitura, os materiais e recursos utilizados, as estratégias didáticas adotadas em sala de aula, a relação dos estudantes com a leitura e o uso dos diferentes espaços escolares para o desenvolvimento das atividades leitoras.

Esse primeiro bloco temático se articula principalmente ao Eixo Teórico I: Práticas de leitura, compreendidas como práticas sociais de letramentos escolares integrados. Esse eixo fundamenta-se na concepção de letramento como prática social, conforme discutem Kleiman (2001; 2012), Soares (1998; 2004; 2009) e Street (1984; 2014), permitindo analisar em que medida as práticas escolares dialogam com usos sociais da leitura e ultrapassam uma abordagem estritamente técnica ou instrumental.

Ainda nesse bloco, sobretudo nas questões relacionadas à organização dos espaços e às estratégias pedagógicas, estabelece-se diálogo com o Eixo Teórico II: Formação de leitores, que compreende a leitura como uma prática que demanda intencionalidade pedagógica, bem como a institucionalização de tempos e espaços específicos no cotidiano escolar. As entrevistas buscam identificar como a escola organiza esses tempos e espaços, de que forma os professores os utilizam e como a gestão contribui para sua efetivação, à luz das contribuições de Colomer (2007), Cosson (2014) e Solé (1998).

O segundo bloco temático volta-se ao envolvimento da comunidade escolar, aos desafios enfrentados e às perspectivas de aprimoramento das práticas de leitura. Para a gestão escolar e os especialistas, as questões exploram o papel da gestão na promoção de parcerias, na mobilização dos profissionais da escola para a formação leitora, nos processos de acompanhamento das ações e nos principais obstáculos à implementação de uma cultura de leitura. No caso dos professores de Língua Portuguesa, esse bloco aborda a avaliação das práticas leitoras, o uso de tecnologias e multimeios, os desafios cotidianos do ensino da leitura, o diálogo com os estudantes, o apoio recebido da gestão e as possibilidades de ampliação e qualificação das práticas existentes. O segundo bloco temático articula-se ao Eixo Teórico III: Multiletramentos, com questões que permitem analisar como as práticas leitoras incorporam diferentes linguagens, suportes e tecnologias, reconhecendo a diversidade de práticas de leitura que emergem em um contexto social marcado pela globalização e pela cultura digital, conforme discutem Rojo (2012; 2013).

Por sua vez, o Eixo Teórico IV: Gestão pedagógica para os letramentos, orienta a análise das falas que tratam do papel da gestão na articulação das práticas de leitura, na mobilização dos profissionais da escola, na promoção de parcerias e no acompanhamento das ações pedagógicas. Esse eixo fundamenta-se nas contribuições de Libâneo (2012) e Lück (2009), que compreendem a gestão pedagógica como elemento estratégico para a organização do trabalho escolar e para a consolidação de práticas de ensino coerentes com os objetivos formativos da escola.

A organização dos roteiros nesses blocos permite alinhar a produção dos dados aos eixos teóricos da pesquisa, especialmente aqueles relacionados às práticas de leitura e letramento, à gestão pedagógica, aos tempos e espaços escolares e à construção de uma cultura de leitura no ambiente escolar. Dessa forma, os instrumentos favorecem uma análise articulada entre as dimensões institucional, pedagógica e relacional, possibilitando compreender como as práticas de leitura são concebidas, organizadas e vivenciadas no cotidiano da escola investigada. Na seção seguinte, procede-se à análise dos dados produzidos nas entrevistas, articulando-os aos eixos teóricos discutidos anteriormente.

3.3 O QUE AS ENTREVISTAS REVELARAM?

As entrevistas realizadas com os sujeitos que compuseram a pesquisa de campo revelam um conjunto de sentidos, tensões e movimentos que permitem compreender como as práticas de leitura e os processos de formação de leitores vêm se constituindo no cotidiano da escola investigada. Longe de apresentarem um quadro homogêneo, as falas dos participantes evidenciam a coexistência de concepções ampliadas de leitura, alinhadas aos referenciais contemporâneos do letramento, com práticas ainda marcadas por fragmentações, limites institucionais e forte dependência das iniciativas individuais dos profissionais da escola.

O primeiro aspecto que se destaca a partir das entrevistas diz respeito às trajetórias profissionais dos sujeitos envolvidos. A diversidade de percursos, tempos de atuação e vínculos institucionais não se configura apenas como um dado descritivo, mas como um elemento explicativo central para a compreensão das práticas de leitura observadas. Diretor, especialistas e professores ocupam lugares distintos na organização escolar e atravessam diferentes fases do ciclo profissional, o que incide diretamente sobre as formas de conceber a leitura, de organizá-la no cotidiano pedagógico e de atribuir sentidos às ações desenvolvidas. Nesse contexto, as entrevistas permitem compreender que as práticas de leitura se constroem no entrecruzamento de experiências acumuladas, memórias institucionais, expectativas profissionais e condições objetivas de trabalho.

Nesse sentido, a análise que se segue busca aprofundar a compreensão desses achados, explorando, de forma articulada, como os diferentes sujeitos da pesquisa significam a leitura, como as práticas se materializam no cotidiano escolar e quais desafios se colocam para a consolidação de uma política pedagógica de letramentos mais integrada, contínua e institucionalizada na escola investigada.

3.3.1 Perfil dos participantes

Compreender o perfil dos profissionais que compõem a pesquisa constitui etapa fundamental para a análise das práticas de leitura e da gestão pedagógica na escola investigada, uma vez que as trajetórias formativas, os vínculos institucionais, o tempo de atuação na educação e na própria unidade escolar influenciam os modos de conceber, organizar e valorizar o trabalho pedagógico. Ao considerar que o desenvolvimento profissional docente se constrói ao longo do tempo e em interação com contextos específicos, como destacam Huberman (1999) e Nóvoa (2000), torna-se relevante situar quem são os sujeitos da pesquisa, em que momentos da carreira se encontram e quais experiências acumulam, pois, tais elementos atravessam suas concepções sobre leitura, letramento e gestão escolar.

Na sequência, é apresentado o perfil dos sujeitos que compuseram a pesquisa de campo, com base nas informações obtidas a partir das respostas ao “Bloco Introdutório: Perfil dos Participantes” e aqui sistematizadas. O Quadro 10 sintetiza as características principais dos participantes da pesquisa.

Quadro 10 - Síntese do perfil dos participantes da pesquisa na EECL

Participante	Formação ensino superior	Vínculo com a escola	Tempo de atuação na educação	Tempo de atuação na escola
Diretor	Ciências e Matemática	Efetivo	32 anos	15 anos
Especialista 1	Pedagogia	Efetivo	9 anos	1 ano
Especialista 2	Pedagogia	Contratado	19 anos	3 anos
Professor 1	Letras	Efetivo	20 anos	20 anos
Professor 2	Letras	Efetivo	25 anos	9 anos
Professor 3	Letras	Contratado	17 anos	4 anos
Professor 4	Letras	Contratado	23 anos	3 anos
Professor 5	Letras	Contratado	14 anos	3 anos

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O conjunto de participantes desta pesquisa caracteriza-se por trajetórias profissionais diversificadas, marcadas, contudo, por forte vínculo com a educação pública e pela experiência acumulada no cotidiano escolar. O grupo reúne sujeitos em diferentes estágios da carreira – desde profissionais em início de atuação na função de especialista até docentes e diretor com mais de duas décadas de experiência – o que possibilita a apreensão de múltiplos olhares sobre as práticas de leitura na escola investigada. Observa-se percursos formativos e institucionais

distintos, bem como a presença de um especialista educacional e de um diretor com longa permanência na unidade escolar.

Na entrevista realizada com o Diretor seu ingresso na carreira ocorreu por meio de designações temporárias, experiência que o levou a atuar em diferentes escolas até a aprovação em concurso público. Ao longo de sua carreira, exerceu funções de gestão de forma progressiva, iniciando pela vice direção, cargo no qual permaneceu por seis anos, acompanhando o trabalho docente e os processos administrativos de uma escola. Posteriormente, foi convidado pela SRE para assumir a direção da escola pesquisada o que lhe possibilitou acompanhar diferentes momentos e mudanças institucionais ao longo do tempo. Na época, em 2010, a EECL ficou sem direção e na impossibilidade de algum servidor da própria escola assumir o cargo, o novo diretor veio por indicação da SRE.

O Especialista 1 ingressou na área educacional em 2016, ao iniciar a graduação em Educação Infantil em uma universidade federal mineira. Durante o curso, participou de estágios, incluindo a residência pedagógica. Após a conclusão da graduação deu continuidade à formação acadêmica no curso de Pedagogia, pela mesma universidade. Em 2023, prestou concurso público para o cargo de especialista da educação da SEE/MG. Após a aprovação, foi nomeado para o cargo, assumindo vínculo efetivo com a rede estadual de ensino. À época da pesquisa, se encontrava em fase inicial de inserção na rede estadual e de compreensão dos processos de gestão escolar, situando sua atuação em um estágio distinto daquele vivenciado pelos demais membros da equipe gestora, com maior tempo de experiência institucional.

O Especialista 2 iniciou sua trajetória como professor regente de turma. Possui experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com atuação em processos de alfabetização, e mantém vínculo atual com o 5º ano da rede municipal. Desde 2008, exerce a função de especialista educacional, área na qual concentra a maior parte de sua experiência profissional, desenvolvendo atividades de acompanhamento pedagógico e análise do trabalho docente. Na escola pesquisada, atua como contratado desde 2023, mantendo vínculo contínuo com a instituição ao longo de três anos consecutivos, condição que suscita a problematização acerca de como a natureza contratual do vínculo pode interferir na gestão pedagógica, especialmente no que se refere à continuidade das ações, à estabilidade das equipes e ao fortalecimento de processos formativos e decisórios no interior da escola.

Na entrevista realizada com o Professor 1, o professor de Língua Portuguesa atua na EECL há vinte anos, sempre vinculado ao ensino da disciplina. O docente relata que, desde o início de sua atuação, buscou garantir o contato dos estudantes com textos escritos,

compreendendo a leitura como elemento central do trabalho pedagógico em Língua Portuguesa. Mesmo diante das dificuldades materiais e organizacionais presentes ao longo dos anos, mantém a leitura como eixo das práticas desenvolvidas, considerando-a necessária para a compreensão dos conteúdos trabalhados na disciplina e para a aprendizagem dos alunos de modo mais amplo.

O Professor de Língua Portuguesa 2 iniciou sua trajetória profissional em instituições privadas no município. Em 2006, ingressou na rede estadual de ensino de Minas Gerais por meio de concurso público, na condição de professor efetivo, iniciando sua atuação em uma escola estadual. Posteriormente, foi removido para uma outra escola estadual e, após o encerramento das atividades dessa unidade, passou a atuar na EECL.

O Professor de Língua Portuguesa 3 tem atuação nas áreas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Iniciou sua trajetória profissional lecionando Língua Inglesa em escola estadual em outro município próximo ao da escola pesquisada. Nos anos seguintes, passou a alternar a docência entre Língua Inglesa e Língua Portuguesa, conforme a organização das escolas em que atuava. Desde 2017, sua atuação concentra-se predominantemente na área de Língua Portuguesa, com experiências pontuais em Língua Inglesa. Atuou na EECL em 2022, passando a lecionar Língua Portuguesa de forma contínua nos anos seguintes, incluindo experiência com a disciplina de Redação. No ano de 2025, o professor manteve vínculo contratual com a EECL e vínculo efetivo em outra unidade da rede estadual do mesmo município.

O Professor de Língua Portuguesa 4 atua como docente de Língua e desenvolveu a sua trajetória exclusivamente na educação pública. Ao longo desse período, exerceu a docência sempre como professor contratado, com vínculos sucessivos em diferentes escolas da rede estadual. Em 2025, encontrava-se em seu segundo contrato consecutivo na EECL, onde também atuou anteriormente, no ano de 2016. Ressaltou ter vínculo histórico com a escola pesquisada, uma vez que foi aluno da instituição, retornando como docente anos depois.

Por fim, o Professor de Língua Portuguesa 5, ao longo de sua trajetória profissional, trabalhou em diferentes escolas da rede, o que lhe possibilitou acompanhar distintas formas de organização das práticas de leitura no contexto escolar. Atuou anteriormente na EECL nos anos de 2013 e 2014, retornando à instituição em 2025, o que lhe permite estabelecer comparações entre diferentes momentos de sua experiência profissional.

Na entrevista realizada com o Professor de Língua Portuguesa 1 é possível identificar que ao longo de sua trajetória na educação básica, desenvolveu práticas de leitura em diferentes contextos institucionais, inclusive em períodos nos quais a escola não dispunha de biblioteca

estruturada. Nesse cenário, as atividades de leitura eram organizadas pelos próprios professores, com a obtenção de livros por meio de doações e campanhas, e realizadas, sobretudo, no espaço da sala de aula. Embora tal iniciativa revele compromisso profissional e reconhecimento da centralidade da leitura no ensino de Língua Portuguesa, esse dado também explicita uma fragilidade institucional: a garantia do acesso ao livro e à cultura escrita passa a depender do esforço individual do professor, e não de uma política estruturada da escola ou do sistema de ensino. A organização das práticas de leitura como responsabilidade isolada do docente indica a ausência de condições institucionais consolidadas – como acervo permanente, planejamento coletivo e articulação com a gestão – para sustentar o trabalho leitor como projeto formativo da escola.

Assim, mais do que evidenciar criatividade e engajamento individual, o relato aponta para um problema de ordem mais ampla, relacionado à gestão escolar e à responsabilidade pública pela oferta de condições materiais e pedagógicas que assegurem o direito à leitura como dimensão estruturante do currículo. Mesmo diante das dificuldades materiais e organizacionais presentes ao longo dos anos, mantém a leitura como eixo das práticas desenvolvidas, considerando-a necessária para a compreensão dos conteúdos trabalhados na disciplina e para a aprendizagem dos alunos de modo mais amplo. O Professor de Língua Portuguesa 2 exerceu a docência em instituição privada entre os anos de 2009 e 2020. Nesse período, trabalhou inicialmente com literatura e redação e, posteriormente, com Língua Portuguesa, em um modelo de organização curricular que separava os componentes da área. A sua trajetória esteve vinculada ao ensino de Língua Portuguesa.

Os Professores de Língua Portuguesa 3, 4 e 5, que são contratados temporariamente, demonstram movimentos de diversificação e apontam iniciativas de ampliação dos tempos e espaços de leitura, ainda que permeadas por limitações institucionais. Segundo Huberman (1999) que compreende o percurso profissional docente a partir da perspectiva da carreira, entendida como um processo marcado por etapas que se relacionam à idade, aos contextos históricos e aos estágios da vida profissional. Essas etapas atravessam diferentes trajetórias e incidem diretamente sobre o professor enquanto sujeito, influenciando suas concepções pedagógicas, suas práticas e sua relação com o ensino.

Por sua vez, o Diretor e o Especialista 2, a partir de trajetórias marcadas por maior permanência na unidade escolar, mobilizam uma leitura do cotidiano que articula memória institucional, normativas e experiências acumuladas, situando a leitura não apenas como prática pedagógica, mas como elemento organizador da cultura escolar. Assim, os discursos revelam

que as práticas de leitura se constituem no entrecruzamento de trajetórias profissionais distintas, nas quais coexistem continuidades, tensões e tentativas de ressignificação, reafirmando a pertinência de Huberman (1999) para compreender como o ciclo de vida profissional atravessa e integra o fazer docente relacionado à leitura.

Essa diversidade de perfis não se restringe a um aspecto meramente descritivo, mas incide na análise das práticas de leitura, na medida em que as experiências acumuladas, os diferentes vínculos institucionais e os lugares ocupados pelos sujeitos na organização escolar influenciam as formas de conceber, organizar e valorizar a leitura no cotidiano da escola, permitindo compreender tanto continuidades quanto tensões presentes nas práticas de letramento desenvolvidas.

No que se refere à formação de leitores e às práticas de leitura, as diferentes fases da carreira docente tendem a repercutir nas escolhas didático-pedagógicas dos professores, nos tempos e espaços destinados à leitura e no modo como o letramento é concebido e promovido na escola. À medida que o professor avança na carreira, suas práticas de leitura podem se tornar mais sistematizadas, reflexivas e contextualizadas, ainda que atravessadas por momentos de instabilidade, tensão e ressignificação ou, em alguns casos, mais engessadas, cristalizadas em rotinas naturalizadas sob a lógica do “sempre fiz assim”. Conforme assinala Nóvoa (2000), o desenvolvimento profissional não ocorre de forma linear, mas configura-se como um processo contínuo, marcado por movimentos de consolidação, questionamento e reconstrução, influenciado por fatores internos e externos à profissão, o que evidencia tanto a possibilidade de inovação quanto o risco de acomodação nas trajetórias docentes.

Nessa mesma perspectiva, Huberman (1999) destaca que o ciclo de vida profissional docente pode incluir fases de maior abertura à inovação e à diversificação das práticas, assim como momentos de encerramento ou redução desses incentivos, especialmente a partir de determinadas etapas da carreira. Tal compreensão permite analisar a formação de leitores como uma prática situada, historicamente construída ao longo do percurso profissional do professor, atravessada tanto por experiências de ampliação pedagógica quanto por movimentos de estabilização ou retração das práticas leitoras. Nas próximas seções, é feita a análise dos dados coletados nas entrevistas articulando com os eixos teóricos desse estudo.

3.3.2 Práticas de leitura como práticas sociais de letramentos escolares integrados

Esta seção dedica-se a compreender as práticas de leitura desenvolvidas na escola investigada a partir da perspectiva dos letramentos escolares, concebendo-os como práticas sociais, históricas e institucionalmente mediadas. O Eixo Teórico I: Práticas de leitura, compreendidas como práticas sociais de letramentos escolares integrados parte do entendimento de que tais práticas não se reduzem a atividades técnicas ou instrumentais, mas se constituem na articulação entre sujeitos, textos, contextos e finalidades pedagógicas, assumindo sentidos específicos no cotidiano escolar. Tal compreensão ancora-se na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, especialmente no modelo ideológico proposto por Street (1984; 2014), bem como nas contribuições de Kleiman (2001), que concebem o letramento como prática social historicamente situada e institucionalmente mediada. Nesse sentido, busca-se demonstrar como as práticas de leitura se integram às rotinas, aos projetos e às concepções pedagógicas da escola, revelando tensões, limites e possibilidades para a formação do leitor no contexto investigado.

Na fala do Diretor, a leitura é compreendida como elemento central da formação dos estudantes, associada tanto ao desenvolvimento cognitivo quanto à ampliação da participação social. Ao afirmar que

A leitura, eu penso que é tudo, né? Porque ela, além de influenciar nessa interpretação do aluno, é questão de... Como se fala? De conhecimento. Você tem mais argumentos, você consegue falar melhor. Então, eu vejo que isso abre um conhecimento muito grande. Quem lê, escreve também muito bem. Você aumenta o seu vocabulário. Então eu vejo que a leitura é tudo o que a gente tem (Diretor, entrevista realizada em 11 de novembro de 2025).

Embora se saiba que, no campo educacional, as competências de oralidade, leitura e escrita possuem especificidades e demandam abordagens próprias, a fala do Diretor repercute uma compreensão amplamente difundida no senso comum, segundo a qual a leitura ocupa um papel central e transversal no desenvolvimento dos estudantes. Ao afirmar que “a leitura é tudo”, associando-a à ampliação do vocabulário, à melhoria da escrita e à capacidade argumentativa, o Diretor reforça uma visão que atribui à leitura um caráter quase totalizante no processo formativo. Tal entendimento, ainda que generalizante, dialoga com a perspectiva de Soares (2009), ao considerar o letramento como condição para o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Ao mesmo tempo, sua preocupação com a influência das tecnologias digitais e com a leitura fragmentada revela uma tensão recorrente nas escolas contemporâneas, nas quais diferentes práticas de letramento coexistem e disputam legitimidade, como aponta Street (2014) ao criticar a hegemonia de um modelo único de letramento. Observar esses variados letramentos torna-se, portanto, fundamental para compreender as formas pelas quais os estudantes se relacionam com a leitura e a escrita em diferentes contextos socioculturais, evitando reduções que desqualificam práticas emergentes e não escolares. Tal olhar possibilita à escola reconhecer, problematizar e ressignificar essas práticas, articulando-as a objetivos formativos mais amplos, em vez de simplesmente opô-las ao letramento escolar tradicional. Assim o Diretor relata:

É um desafio também a gente trabalhar a leitura nessas tecnologias que a gente tem, porque o povo só pensa no TikTok. Eu falo porque eu tenho uma (filha) aqui dentro de casa. Só TikTok [...]
Isso aqui, rapidinho, que é ver as coisas ali e leitura mesmo, nada (Diretor, entrevista realizada em 11 de novembro de 2025).

As ações relatadas pela gestão, especialmente a revitalização da biblioteca e a escuta dos estudantes na escolha do acervo, aproximam-se da perspectiva de Kleiman (2012), que defende práticas de letramento situadas e significativas. O Diretor ao destacar que a escola realizou uma pesquisa para identificar o que os alunos gostariam de ler e que, a partir disso, reorganizou o espaço e o acervo, indica um esforço de reconhecer os alunos como sujeitos sociais da leitura. Esse movimento contribuiu para a emergência de práticas de leitura por iniciativa dos próprios estudantes, como quando ele relata que, durante o recreio, “os meninos vão para lá, sentam lá e ficam lendo” (Diretor, entrevista realizada em 11 de novembro de 2025), inclusive alunos que antes não demonstravam interesse pela leitura.

Em diálogo com essa perspectiva, a incorporação das linguagens digitais e multimodais às práticas de leitura da escola reforça a compreensão de que o letramento se amplia para além dos suportes tradicionais, conforme argumenta Alves (2021) ao defender o reconhecimento das novas formas de mediação e de produção de sentidos no contexto escolar.

O uso de novas tecnologias de comunicação está difundido entre os alunos. Mesmo aqueles que não possuem acesso aos meios digitais conhecem as ferramentas tecnológicas de comunicação como WhatsApp, Facebook e Instagram. A escola só tem a ganhar com o reconhecimento das novas formas de mediação e a adoção das linguagens multimídias para propiciar momentos de leitura e escrita. Isso não implica em uma exclusão dos meios tradicionais das práticas letradas. Ao contrário, temos agora uma ampliação de meios e formas, que devem ser inseridas no seio escolar como novas formas de letramento (Alves, 2021, p. 97).

Entretanto, essa ampliação das práticas de letramento por meio das linguagens digitais e multimodais não se efetiva de maneira espontânea ou meramente instrumental. Ela exige intencionalidade pedagógica e mediação qualificada do professor, de modo que o uso das tecnologias não se reduza à reprodução de práticas dispersas ou acríticas já presentes no cotidiano dos estudantes. Nessa direção, ao mencionar linguagens digitais, filia-se à compreensão de que as práticas contemporâneas de produção de sentidos envolvem múltiplas semioses (verbal, visual, sonora e digital), em consonância com Kress (2010), que discute a multimodalidade como característica constitutiva dos textos na cultura digital.

Nesse sentido, cabe ao docente planejar situações didáticas que orientem a leitura, a análise e a produção de textos em ambientes digitais, problematizando fontes, linguagens, formatos e modos de circulação, de modo a promover aprendizagens socialmente significativas. Além disso, a utilização de dispositivos como o telefone celular no contexto escolar deve observar os marcos normativos vigentes, a exemplo da Lei nº 15.100/2025, que estabelece diretrizes para o uso de aparelhos eletrônicos portáteis nas instituições de educação básica, admitindo sua utilização para fins pedagógicos, desde que sob orientação e acompanhamento do professor (Brasil, 2025b).

Os Especialistas 1 e 2 corroboram essa compreensão ao afirmarem que a leitura constitui a base de tudo no processo de ensino e aprendizagem. Para o Especialista 1, “a leitura e a escrita é a base do processo de ensino e aprendizagem. A gente precisa ler e precisa escrever para poder aprender qualquer coisa. Todos os conteúdos envolvem leitura e escrita” (Especialista 1, entrevista realizada em 11 de novembro de 2025), o que reforça a ideia de transversalidade do letramento defendida por Soares (2004), ao romper com a visão de que a leitura é responsabilidade exclusiva da disciplina de Língua Portuguesa. No entanto, tanto a autora quanto o Especialista 1 reconhecem que, na prática, a leitura ainda permanece fortemente concentrada nas aulas de português, apesar das orientações para que todos os docentes reservem “um momento de leitura, mesmo em sala de aula, nem que seja 10 minutos, para estimular constantemente essa vontade de ler, essa questão de desenvolvimento mesmo da leitura” (Especialista 1, entrevista realizada em 11 de novembro de 2025), adaptados aos conteúdos específicos de cada área.

Essa contradição evidencia um dos principais desafios apontados por Kleiman (2001): transformar a leitura em prática social efetivamente compartilhada no currículo, e não apenas em atividade pontual ou prescrita por orientações normativas. Assim o Especialista 2 relata:

Então, assim, eu não considero resistência, eu considero o não saber direcionar, o não saber propor o objetivo para que o momento de leitura aconteça. Não precisa ler do primeiro minuto que o professor entra na aula até o final, mas se todo dia o aluno tiver contato com um texto para ele possa ler e o professor questionar aquilo que ele leu, o professor já está trabalhando a leitura. E isso tudo nos módulos (reuniões pedagógicas), a gente passa. O único momento que a gente tem para poder orientar os professores com relação ao trabalho da leitura é nos módulos (Especialista 2, entrevista realizada em 13 de novembro de 2025).

O Especialista 2, ao afirmar que muitos professores não sabem direcionar o trabalho com a leitura, sugere que a limitação não se resume à resistência docente, mas envolve também lacunas formativas e condições objetivas de trabalho. Ainda assim, ambos reconhecem avanços significativos após a revitalização da biblioteca, destacando que o novo ambiente acolhedor e esteticamente atrativo tem estimulado a circulação dos alunos e o empréstimo de livros, reforçando a relação entre espaço, prática social e significado da leitura, conforme argumenta Street (1984).

Nesse sentido, a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, proposta por Street (1984; 2014), contribui para problematizar não apenas a oferta de espaços e materiais de leitura, mas também os sentidos atribuídos pelos sujeitos às práticas de escrita e leitura que já fazem parte de suas experiências sociais. Para o autor, o letramento não se restringe ao domínio de habilidades técnicas, mas envolve práticas culturais situadas, atravessadas por valores, identidades e contextos de uso. Assim, compreender o valor da leitura para os estudantes implica reconhecer que eles chegam à escola trazendo repertórios construídos em diferentes espaços, por meio de diferentes gêneros e suportes textuais que circulam em seu cotidiano. Muitas vezes, entretanto, as práticas escolares de leitura não dialogam com essas experiências extraescolares, desconsiderando os textos que fazem parte da vida dos alunos e os modos como eles atribuem significado à leitura fora da escola. Mobilizar esses repertórios pode constituir uma estratégia importante para aproximar as práticas escolares das práticas sociais de leitura, ampliando as possibilidades de participação dos estudantes e fortalecendo a construção de uma cultura leitora mais significativa.

Nessa perspectiva, os dados revelam que a escola se encontra em um processo de transição: de um lado, observa-se a consolidação de um discurso institucional alinhado à compreensão do letramento como prática social; de outro, identificam-se ações concretas que buscam materializar essa concepção, especialmente no que se refere ao acesso, ao espaço e à valorização da leitura por prazer. Contudo, persiste a necessidade de ampliar a integração dessas práticas ao cotidiano das diferentes áreas do conhecimento, superando uma abordagem ainda

fragmentada. Essa análise inicial, centrada na gestão e na supervisão pedagógica, aponta para a importância de compreender, na sequência do estudo, como os professores se apropriam (ou não) dessas orientações e de que modo as práticas de leitura se efetivam na sala de aula e para além dela. Tal dimensão é aprofundada na continuidade da análise, a partir dos dados produzidos nas entrevistas com os docentes, permitindo examinar a efetivação dessas práticas tanto na sala de aula quanto em outros espaços formativos da escola.

A análise das falas dos cinco professores de Língua Portuguesa comprova que as práticas de leitura desenvolvidas na escola pesquisada se constroem, predominantemente, no âmbito da sala de aula e a partir de iniciativas individuais dos docentes, revelando tensões entre uma concepção de leitura como prática social e as limitações institucionais que dificultam sua consolidação como eixo estruturante do projeto pedagógico escolar. Observa-se que os professores reconhecem a leitura como prática que extrapola o domínio técnico da decodificação e se relaciona diretamente à formação cultural, crítica e cidadã dos estudantes.

De modo recorrente, os docentes associam a leitura à base do processo de ensino e aprendizagem, ressaltando seu papel como competência básica nas diferentes áreas do conhecimento. O Professor 1 afirma que “a leitura é a base para que a gente consiga desenvolver com esse menino as questões de interpretação, de compreensão”, acrescentando que, sem o contato cotidiano com textos, “nosso trabalho não se concretiza” (Professor 1, entrevista realizada em 20 de novembro de 2025). Essa compreensão dialoga com Soares (2009), ao defender que o letramento implica o uso social da leitura e da escrita em práticas significativas, e não apenas o domínio de habilidades técnicas.

Entretanto, ao observar nos relatos de como essas práticas se materializam no cotidiano escolar, percebemos que elas se dão de forma fragmentada e pouco institucionalizada. As falas dos professores revelam que projetos de leitura mais consistentes surgiram, em geral, por iniciativa individual ou de pequenos grupos docentes. O Professor 1 relata que, durante muitos anos, “o que eu consegui trabalhar foi a partir do meu movimento mesmo, de sala de aula” (Professor 1, entrevista realizada em 20 de novembro de 2025), citando projetos como o baú de leitura, clubes do livro e atividades desenvolvidas inclusive durante o período da pandemia de covid-19, com o uso de textos em formato digital. O Professor 1 complementa,

É muito complicado, porque hoje em dia, em especial, como você disse, 2020 para cá, pandemia, pós-pandemia, que esses meninos ficaram ali dependentes do telefone celular. Então, eles perderam o hábito, até para ler, como eu coloquei para você aqui, eu compartilhava com os meninos um PDF, então eles precisavam do telefone celular, eles precisavam do computador, então

eles acabaram se tornando extremamente dependentes desse aparelho, e muitos não usam para realizar leitura, muitos usam para se distraírem, enfim. O que que acontece?

Com os meninos do fundamental, a gente ainda consegue desenvolver trabalhos focados com o que a gente tem na escola, fazendo uma seleção, uma pré-seleção, com cuidado, porque tem que ser algo que realmente vai fazer os olhos deles brilharem, senão não tem interesse, a gente não consegue concretizar esse trabalho, não. Agora, com os meninos do ensino médio, eu sempre gosto de trabalhar a questão da leitura, aproveitando o meu conteúdo de literatura que precisa ser trabalhado (Professor 1, entrevista realizada em 20 de novembro de 2025).

Essa centralidade da ação docente individual reforça o que Kleiman (2001) aponta como um deslocamento da responsabilidade institucional para o professor, quando o letramento não é assumido como política pedagógica da escola.

Os Professores 2 e 3 reforçam essa percepção ao indicarem a ausência, até recentemente, de uma mobilização sistemática da gestão em torno da leitura. O Professor 2 enfatiza que

O ideal era que a gestão criasse, vamos dizer assim, cursos, alguma coisa nesse sentido, para a gente ampliar melhor essa leitura. Mas isso não acontece.

A gestão escolar, ela mobiliza a partir do momento que ela é pressionada. Esse ano, exclusivamente, foi um ano que o governo pressionou um pouco mais em relação à leitura e escrita. Essa questão de dividir a Língua Portuguesa, tem que ter uma aula de consolidação de leitura, tem que ter uma aula...

Eu falo consolidação de leitura porque as minhas turmas, 6º e 7º anos, que eu trabalho atualmente, é consolidação de leitura. Parece que o 8º ano é produção de texto. Então, a partir do momento que o governo pressiona, a gestão vai nos pressionar também. Até então, eu não via essa pressão. Não é uma mobilização, eu acho que é mais uma pressão mesmo. E ela é feita assim, você tem que fazer, eles têm que ler (Professor 2, entrevista realizada em 17 de novembro de 2025).

Essa fala do Professor 2 é enfática ao afirmar que “a gestão mobiliza a partir do momento que ela é pressionada” (Professor 2, entrevista realizada em 17 de novembro de 2025), especialmente por demandas externas da SEE/MG, e não como resultado de uma política interna de formação leitora. Tal fala mostra a fragilidade da institucionalização das práticas de letramento, aproximando-se da crítica de Street (2014) ao modelo autônomo de letramento, no qual a leitura é tratada como habilidade neutra e descontextualizada, frequentemente associada a cobranças avaliativas.

O excerto também revela uma concepção de leitura ainda circunscrita à lógica de conteúdo ou habilidade a ser desenvolvida por meio de ações formativas pontuais, como cursos, o que reforça a crítica de Kleiman (2001) acerca do deslocamento da responsabilidade

institucional para o âmbito individual do professor. Ao reivindicar formações específicas para “ampliar a leitura”, o docente parece desconsiderar seu caráter de prática social contínua, situada e transversal às diferentes áreas do conhecimento. Tal perspectiva, merece problematização, pois pode contribuir para a fragmentação das ações pedagógicas e para o esvaziamento do letramento enquanto eixo estruturante do projeto educativo. Desse modo, mais do que iniciativas isoladas de capacitação, torna-se fundamental que a escola assuma a leitura como prática institucional, incorporando-a de forma articulada ao currículo e às dinâmicas coletivas de ensino e aprendizagem.

Essa constatação também permite problematizar o modo como determinadas políticas educacionais têm mobilizado a leitura e a escrita no contexto mineiro. Embora as iniciativas da rede estadual possam contribuir para colocar o tema em evidência, observa-se que, muitas vezes, a pressão exercida sobre as escolas tende a estar associada à melhoria de indicadores de desempenho e à construção de uma imagem institucional vinculada aos resultados dos estudantes, mais do que à consolidação de uma política pública de letramentos orientada para a formação dos sujeitos. Quando a leitura é acionada predominantemente como resposta às demandas avaliativas sistêmicas, existe o risco de que práticas complexas de letramento sejam reduzidas ao desenvolvimento de habilidades mensuráveis, deixando em segundo plano suas dimensões culturais, sociais e discursivas. Assim, o desafio das políticas educacionais não se limita a induzir as escolas a melhorar seus resultados, mas implica criar condições para que a leitura seja compreendida e vivenciada como prática social permanente, integrada ao currículo, às diferentes áreas do conhecimento e às experiências dos estudantes.

Ainda assim, os professores entrevistados buscam ressignificar essas práticas a partir da aproximação com o universo sociocultural dos estudantes. O Professor 2 relata que utiliza textos relacionados a temas que circulam nas redes sociais, destacando que “quando chega com um texto que tem a ver com algo que viralizou, eles têm interesse em ler” (Professor 2, entrevista realizada em 17 de novembro de 2025). Essa estratégia revela uma tentativa de articular os letramentos escolares aos letramentos sociais, conforme propõe Street (1984), reconhecendo que os alunos já participam de práticas de leitura e escrita fora da escola, ainda que em suportes e gêneros distintos dos tradicionalmente valorizados no ambiente escolar.

Essa articulação evidencia como as ações de leitura, embora previstas no currículo e nas orientações da SEE/MG, nem sempre são apropriadas como parte orgânica do trabalho pedagógico. Na fala do Professor 2, a mobilização da gestão é percebida como uma forma de cobrança externa, o que sugere um distanciamento entre as diretrizes institucionais e as práticas

efetivamente consolidadas no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, mais do que caracterizar uma tensão propriamente dita, interessa compreender que a leitura ainda não se configura, para todos os atores, como uma prática naturalizada no currículo, sendo, por vezes, associada a demandas pontuais ou avaliativas. Esse entendimento aproxima-se da crítica de Street (2014) ao modelo autônomo de letramento, no qual a leitura tende a ser reduzida a uma habilidade técnica, vinculada a exigências externas. Ao mesmo tempo, o fato dessa mobilização ser percebida como pressão constitui um dado analítico relevante, pois sinaliza a necessidade de fortalecer, no âmbito da gestão e da prática docente, a compreensão da leitura como eixo estruturante do processo educativo, e não como uma imposição circunstancial.

Nesse cenário, as iniciativas dos professores ganham relevância justamente por operarem como mediações entre essas exigências institucionais e os repertórios socioculturais dos estudantes. Ao incorporar temas que circulam nas redes sociais, o Professor 2 desloca a leitura de um exercício meramente escolar para uma prática situada, dialogando com os letramentos sociais dos alunos. Pensar sobre esses elementos de articulação é importante, porque permite compreender que a formação do leitor não se constrói apenas por políticas prescritas ou cobranças externas, mas na interface entre gestão, prática docente e cultura juvenil.

O Professor 3, por sua vez, aponta que o contato exclusivo com textos clássicos pode afastar os alunos da leitura, afirmando que

A leitura na escola, ela é o único momento que ele tem oportunidade de ler, por que o que acontece com esses alunos? Os pais deles não leem também, né? Os pais deles não leem.

Então, é comum que a leitura não faça parte. Então, o momento de leitura que eles têm..., mas, se a gente conseguir fazer com que ele desperte o prazer pela leitura em algum momento, né?

Pode ser que depois ele desenvolva. Só que eu acho que o grande problema é essa questão de, muitas vezes, a escola oferecer os livros clássicos. E esses aí, eu acho que é o caminho errado.

Eu acho que essa leitura vai afastar o aluno dos livros mesmo, da leitura. Ele vai ter efeito contrário, infelizmente, né? (Professor 3, entrevista realizada em 17 de novembro de 2025).

A fala do Professor 3 reforça a compreensão da leitura como uma prática social que, para muitos estudantes, não encontra continuidade em outros espaços de convivência, especialmente no contexto familiar. Ao afirmar que, em muitos casos, a leitura na escola é o único momento de contato dos alunos com textos, o Professor 3 explicita a fragilidade da leitura como hábito no cotidiano desses sujeitos, indicando que ela não está incorporada às práticas culturais de suas famílias. Nesse sentido, a escola se configura como um espaço privilegiado –

e, por vezes, exclusivo – de acesso à cultura escrita, assumindo não apenas a função de ensinar a ler, mas de criar condições para que a leitura se torne uma prática significativa e desejável.

Essa perspectiva dialoga com a compreensão de que o hábito de leitura não se forma por imposição ou pela simples exposição a textos legitimados socialmente, como os clássicos, mas pela construção de experiências leitoras que mobilizem interesse, identificação e prazer. Assim, ao problematizar a centralidade de obras canônicas desconectadas dos repertórios dos estudantes, o Professor 3 aponta para a necessidade de a escola atuar como mediadora sensível, capaz de articular diferentes gêneros, suportes e linguagens, favorecendo a constituição gradual do leitor e a incorporação da leitura como prática cultural em suas trajetórias. Dessa forma, o Professor 3 expõe que essa leitura vai afastar o aluno dos livros e da leitura, defendendo a ampliação do acervo com obras contemporâneas e mais próximas do repertório juvenil. Tal posicionamento converge com Soares (2004), ao enfatizar que práticas de letramento eficazes devem considerar os contextos socioculturais dos sujeitos, valorizando seus interesses e experiências prévias.

É importante destacar, contudo, que os textos clássicos não devem ser compreendidos como obstáculos ou “vilões” no processo de formação leitora. Embora o contato inicial com determinadas obras possa representar um desafio para estudantes que ainda não desenvolveram vínculos mais consolidados com a leitura, os clássicos constituem importantes “patrimônios culturais”, capazes de mobilizar reflexões sobre questões humanas, sociais, históricas e éticas que permanecem atuais. Nesse sentido, o desafio da escola não está em substituir essas obras, mas em construir estratégias de mediação que aproximem os estudantes desses textos, considerando seus repertórios e modos contemporâneos de interação com a informação.

O uso de recursos multimodais, como vídeos, *podcasts*, adaptações cinematográficas, produções digitais, imagens e diferentes linguagens presentes nas culturas juvenis, pode atuar como elemento de aproximação e ampliação dos sentidos produzidos pelas leituras clássicas. Essas ferramentas possibilitam criar pontes entre o universo dos estudantes e as discussões propostas pelas obras, favorecendo uma experiência leitora mais significativa e dialógica. Dessa forma, a formação do leitor não depende da escolha entre textos clássicos ou contemporâneos, mas da capacidade da escola de promover diferentes experiências de leitura, articulando tradição cultural, diversidade textual e novas formas de produção de sentidos.

Outro aspecto recorrente nas falas refere-se à relação entre leitura escolar e leitura extraescolar. Os professores são categóricos ao afirmar que a maioria dos alunos lê apenas na escola, quando lê. O Professor 1 exemplifica que “em uma turma de 35 alunos, a gente encontra

um, dois alunos que sempre carregam um livro” (Professor 1, entrevista realizada em 20 de novembro de 2025), enquanto o Professor 2 reforça que “a maioria não lê em casa” (Professor 2, entrevista realizada em 17 de novembro de 2025). Ao interpretar essas falas, é importante evitar uma leitura que atribua tal cenário a uma suposta ausência de estímulo familiar. Em diálogo com Kleiman (2012), compreende-se que o letramento é um fenômeno socialmente situado, atravessado por desigualdades de acesso aos bens culturais e simbólicos. Nessa perspectiva, o que se observa não é a inexistência de práticas de letramento no ambiente doméstico, mas a predominância de práticas que nem sempre coincidem com aquelas legitimadas pela cultura escolar.

As falas dos professores demonstram uma interpretação recorrente sobre a relação entre leitura escolar e leitura extraescolar, na qual a ausência de práticas leitoras fora da escola é atribuída, majoritariamente, à falta de estímulo familiar e de modelos leitores no ambiente doméstico. Assim, os discursos analisados expressam um ponto de vista situado – o da escola –, ancorado na experiência profissional dos professores e no que é observável no cotidiano pedagógico. Posto de outro modo, a centralidade atribuída à família como responsável pelo fracasso ou êxito da leitura extraescolar não pode ser compreendida como um diagnóstico conclusivo, mas como um indício de um conjunto mais amplo de determinações históricas, sociais e institucionais. Essa interpretação docente, ao enfatizar o papel da família, tende a obscurecer aspectos estruturais que atravessam a formação de leitores no contexto brasileiro, como as desigualdades de acesso a bens culturais, o histórico de fragilidade das políticas públicas de leitura, a limitada constituição de comunidades leitoras em determinados territórios e o próprio percurso da escolarização dessas famílias, muitas vezes marcado por experiências precárias com a leitura.

Nessa direção, as tensões entre escola, família e políticas públicas de formação leitora revelam-se mais complexas do que sugerem as explicações centradas exclusivamente no âmbito doméstico. Cabe destacar, ainda, que essa leitura da realidade é construída exclusivamente a partir da percepção docente, uma vez que a pesquisa não incorpora diretamente as vozes dos estudantes nem de suas famílias, o que reforça a necessidade de problematizar tais discursos à luz de uma compreensão mais ampla e contextualizada do fenômeno. Conforme argumenta Lahire (1997), as interpretações sobre o sucesso ou fracasso escolar não podem ser reduzidas a explicações unidimensionais, uma vez que resultam da articulação entre diferentes processos de socialização. Nessa perspectiva, análises construídas exclusivamente a partir do ponto de vista docente tendem a capturar apenas parcialmente a complexidade do fenômeno.

Do ponto de vista dos espaços e tempos de leitura, os docentes reconhecem avanços recentes, como a reestruturação da biblioteca, mas apontam limites significativos para sua utilização plena. A coabitação com a rede municipal no turno vespertino, o barulho, a falta de um profissional exclusivo na biblioteca e a inexistência de uma rotina institucionalizada de uso do espaço são apontados como entraves. Sem um responsável presente e atuante, o uso da biblioteca tende a depender da disponibilidade eventual dos docentes, o que compromete a regularidade das ações e a consolidação de uma cultura leitora na escola. O Professor 3 destaca que “a biblioteca é um espaço bom, mas nem sempre dá para ser utilizada” (Professor 3, entrevista realizada em 17 de novembro de 2025), o que implica na consolidação de práticas contínuas de letramento.

A noção de espaço não pode ser reduzida à sua materialidade física, como a existência ou não de uma biblioteca estruturada, mas deve ser compreendida em articulação com os usos, sentidos e práticas que nele se produzem. Em outras palavras, o espaço só se constitui como espaço de leitura quando é pedagogicamente ativado por rotinas, mediações e intencionalidades formativas. Nessa perspectiva, a ausência de um profissional responsável, a falta de institucionalização de tempos de uso e as condições adversas de funcionamento indicam que, embora exista um lugar destinado à leitura, ele não se consolida plenamente como um espaço de letramento. Tal distinção permite compreender que o problema não reside apenas na infraestrutura, mas na fragilidade das condições de produção de práticas contínuas, o que impacta diretamente a constituição de uma cultura leitora na escola.

As falas dos Professores 4 e 5 reforçam as tensões evidenciadas pelos demais docentes, especialmente no que se refere à relação entre leitura escolar, escolha dos textos e engajamento dos estudantes. O Professor 4 destaca que o incentivo à leitura passa, necessariamente, pela ampliação do repertório de obras disponíveis aos alunos, defendendo que a formação do leitor exige considerar seus interesses e modos contemporâneos de se relacionar com o texto. O Professor 4 relata,

Pode ser que em algum momento eles se entusiasmam, mas eu tenho, por exemplo, uma aluna leitora, isso mesmo aconteceu hoje, ela é leitora, ela gosta da aula de leitura, ela lê, vai ter trabalho de apresentação com livros clássicos, mas ela fala assim, professor, eu posso apresentar um outro livro? Porque ela quer, ela lê outros livros. Então, assim, ela é leitora, mas ela não gosta da leitura clássica. Então, incentivar, assim, a leitura na escolha do menino, de acordo com essa questão do acervo, tem que ter livros da atualidade, com uma linguagem mais acessível, porque quando ele lê o clássico, você sabe que a gente lê, às vezes, duas, três, quatro, cinco, dez páginas de um livro clássico e ele não conta muita coisa, né?

É descrição e tal, mas a gente que está acostumado com a leitura, a gente vai tentando ali. O aluno, o adolescente, ele não tem paciência, ele não tem paciência, ele quer algo mais rápido, ele quer algo mais objetivo, então tem que ser a leitura de livros mais modernos para ele se transformar em leitor mesmo (Professor 4, entrevista realizada em 12 de novembro de 2025).

Ao afirmar que muitos estudantes não gostam da leitura clássica e que o adolescente não tem paciência, ele quer algo mais rápido, mais objetivo, o Professor 4 explicita a necessidade de incorporar obras com uma linguagem mais acessível, capazes de despertar o interesse inicial pela leitura. Essa perspectiva dialoga com Soares (2004), ao enfatizar que práticas de letramento eficazes precisam considerar os contextos socioculturais dos sujeitos, evitando a imposição de modelos únicos e descontextualizados de leitura. O Professor 5, por sua vez, enfatiza a leitura como fundamento do processo educativo, recorrendo a uma metáfora que sintetiza sua compreensão sobre o tema:

Então, a leitura é a base de tudo. Leitura é como se fosse uma base para uma casa, né? Se a casa não tiver base, ela vai desabar.

E assim é na escola a leitura. Se o aluno não tiver uma base boa para a leitura, não tiver um incentivo para a leitura, ele vai caminhando, vai caminhando, e uma hora desaba. A leitura é de suma importância para todas as áreas, para todos os conteúdos, não só na escola, mas para fora da escola, em casa, em qualquer ambiente que for, é importante a leitura (Professor 5, entrevista realizada em 17 de novembro de 2025).

Essa concepção aproxima-se da compreensão de letramento defendida por Kleiman (2012), ao reconhecer que a leitura sustenta não apenas o desempenho escolar, mas a participação social dos sujeitos. No entanto, o mesmo professor aponta que, na prática, a leitura escolar ainda depende fortemente de mecanismos de controle e avaliação para se efetivar, relatando que muitos alunos só se engajam quando a atividade “vale um ponto” (Professor 5, entrevista realizada em 17 de novembro de 2025). Tal dado revela uma contradição recorrente nas práticas escolares, nas quais a leitura, embora reconhecida como prática social, acaba sendo instrumentalizada como estratégia avaliativa, aproximando-se do modelo autônomo de letramento criticado por Street (2014). Sobre esse aspecto o Professor 5 relata:

Sim, eu faço assim também, essa leitura espontânea. Cada um vai ler o... Começa lendo, fulano começa a ler, o outro para, começa...

Acontece também, mas quando a gente fala que... Mas nem todos querem ler. Nem todos querem, mas quando fala assim, está valendo um ponto, aí todos participam.

Mesmo aquele que não consegue ler, que tem muita dificuldade, ele procura aquele parágrafo menorzinho e acaba lendo (Professor 5, entrevista realizada em 17 de novembro de 2025).

Além disso, o Professor 5 destaca que a leitura espontânea enfrenta maiores resistências, afirmando que nem todos querem ler quando a atividade não está vinculada a uma nota, o que aponta para a fragilidade da constituição do hábito leitor entre os estudantes. Ainda assim, o docente busca estratégias de mediação coletiva, como a leitura compartilhada em sala, nas quais “cada um lê um parágrafo, a gente para, comenta” (Professor 5, entrevista realizada em 17 de novembro de 2025), sinalizando esforços para transformar a leitura em prática socialmente construída no espaço da sala de aula. Essa tentativa de promover a leitura como prática interativa aproxima-se da perspectiva ideológica de letramento proposta por Street (1984), ao reconhecer que os sentidos do texto se constroem na interação entre sujeitos.

Diante desse cenário, compreende-se que o recurso à pontuação como estratégia de engajamento revela menos uma escolha pedagógica do professor e mais os limites institucionais e culturais que ainda marcam a leitura escolar. Embora tal prática possa favorecer a participação imediata dos estudantes, ela reforça uma lógica instrumental que esvazia o caráter formativo da leitura, deslocando-a de uma prática social para um objeto de controle avaliativo. Defende-se que a consolidação do hábito leitor exige a construção de uma cultura escolar de leitura, sustentada por mediações intencionais, tempos pedagógicos legitimados e experiências significativas de fruição e diálogo com os textos. Nessa perspectiva, a avaliação não deve ser o motor da leitura, mas um elemento articulado a processos contínuos de acompanhamento e reflexão, de modo a favorecer a autonomia leitora e a apropriação social da linguagem escrita.

Essa discussão também realça uma cultura escolar ainda fortemente marcada pela lógica da mensuração, na qual muitas experiências pedagógicas parecem necessitar de uma validação externa por meio da atribuição de pontos para serem legitimadas pelos estudantes. Quando a leitura somente ganha adesão porque está vinculada a uma nota, revela-se a dificuldade de consolidá-la como uma prática de formação, fruição e participação cultural. Nesse sentido, torna-se necessário problematizar práticas que subordinam todos os momentos de aprendizagem ao mecanismo avaliativo, pois a centralidade da pontuação pode limitar a autonomia dos sujeitos e reduzir experiências potencialmente formativas a tarefas de cumprimento obrigatório. A construção de uma cultura leitora na escola exige, portanto, a valorização de espaços em que a leitura tenha sentido por si mesma, como encontro com diferentes vozes, conhecimentos e possibilidades de interpretação do mundo.

Ainda assim, as contribuições dos Professores 4 e 5, portanto, corroboram a análise de que as práticas de leitura na escola se situam em um campo de tensões entre a valorização da leitura como prática social e os limites impostos pela cultura escolar, marcada por cobranças

avaliativas, currículos prescritos e dificuldades estruturais. Ao mesmo tempo, apontam que os docentes buscam ressignificar essas práticas por meio da escolha de textos mais próximos do universo juvenil, da mediação coletiva e do reconhecimento da leitura como base para a formação integral dos estudantes.

A análise das falas dos professores revela que, embora haja uma compreensão ampliada da leitura como prática social e formativa, as ações desenvolvidas na escola ainda se caracterizam por iniciativas pontuais, fortemente dependentes do engajamento individual dos docentes. Consta-se que a escola avança no reconhecimento da importância dos letramentos escolares integrados, mas enfrenta desafios para transformar esse reconhecimento em práticas institucionalizadas, articuladas e sustentáveis.

A análise do primeiro bloco temático evidencia que as práticas de leitura desenvolvidas na escola investigada se aproximam, ainda que de forma desigual e em processo de consolidação, da concepção de letramento como prática social, conforme discutem Kleiman (2001; 2012), Soares (1998; 2004; 2009) e Street (1984; 2014). Os dados produzidos a partir das entrevistas com os participantes revelam um movimento institucional recente de ressignificação da leitura, deslocando-a, em determinados momentos, de uma lógica estritamente instrumental para práticas mais integradas aos usos sociais da linguagem, ainda que persistam tensões e limites nesse processo.

Dessa forma, é identificada a necessidade de superar uma abordagem fragmentada das práticas de leitura, apontando para a importância de ações internas que organizem tempos, espaços e responsabilidades coletivas. Essa constatação conduz diretamente a próxima seção destinada à “Formação de leitores”, na qual é aprofundada a análise sobre a intencionalidade pedagógica, a organização institucional dos tempos e espaços de leitura e o papel da escola na construção de uma cultura leitora sistemática e contínua.

3.3.3 Formação de leitores

Ainda sobre o primeiro bloco de questões nas entrevistas, sobretudo nas questões relacionadas à organização dos espaços e às estratégias pedagógicas, é estabelecido o diálogo com o Eixo Teórico II – Formação de leitores, em que a análise dos dados evidencia que a leitura é compreendida, no discurso da gestão e da supervisão pedagógica, como uma prática que exige intencionalidade, organização institucional e mediação qualificada. Essa compreensão dialoga com Colomer (2007), ao defender que a formação do leitor não ocorre de

forma espontânea, mas demanda ações sistemáticas, continuidade e condições concretas para que os sujeitos se apropriem da leitura como prática cultural. As entrevistas revelam que a escola vem construindo, sobretudo nos últimos anos, estratégias voltadas à institucionalização de tempos e espaços de leitura, ainda que de forma desigual e atravessada por limites estruturais e pedagógicos.

A organização dos espaços aparece como um elemento central no processo de formação de leitores. A revitalização da biblioteca é apontada pelo Diretor como um marco importante nesse percurso. Assim o entrevistado aborda esse ponto:

Como veio um recurso específico para revitalização das bibliotecas (em dezembro de 2024). Aí a gente pegou. Então, vamos fazer uma biblioteca toda diferenciada, porque a gente tem aquele monte de estante de aço, aquele negócio bem...

Um ambiente bem... falar assim cinza, aquele trem assim, né? Que também não estimulava nada para os meninos na leitura, né?

Então, a primeira coisa foi investir na biblioteca, selecionar os livros que eles pediram. A gente começou a comprar. E até, sim, a forma...

E começamos a trabalhar. Então, com a obrigatoriedade, começou a aparecer apresentação dos meninos, até teatral, que assim como dizer, Iracema. Nem sonhava que existia.

O que é Capitu? Então, os meninos não tinham noção de nada dos livros. [...] (Diretor, entrevista realizada em 11 de novembro de 2025).

Ao relatar o que o espaço era anteriormente, o diretor explicita a relação entre ambiente físico e práticas leitoras. Após a reorganização do espaço e a renovação do acervo, ele observa mudanças no comportamento dos estudantes, destacando que os estudantes têm prazer de ir à biblioteca e pegar livros e que, durante o recreio, “eles vão para lá, sentam lá e ficam lendo” (Diretor, entrevista realizada em 11 de novembro de 2025). Essa percepção converge com Colomer (2007), que destaca a importância de espaços acolhedores e legitimados institucionalmente para a construção do vínculo dos alunos com a leitura.

O Especialista 2 reforça essa relação

Eu acho que só deles verem a biblioteca lá com um sofazinho que eles gostam de sentar, tapete, as mesas bonitas, prateleira tudo novo. Eu acho que isso aí também já causa aquela vontade de estar naquele ambiente aconchegante, prazeroso, porque a leitura tem que te dar prazer, tem que ter prazer em ler. E o ambiente conta muito. (Especialista 2, entrevista realizada em 13 de novembro de 2025).

Essa fala indica que na percepção do Especialista 2, a escola tem avançado na compreensão de que formar leitores não se limita à proposição de atividades em sala de aula, mas envolve a criação de condições simbólicas e materiais que favoreçam a leitura como

experiência significativa, conforme defende Cosson (2014) ao tratar da leitura literária como prática cultural e socialmente mediada.

No que se refere à organização dos tempos de leitura, as entrevistas revelam tanto iniciativas intencionais quanto fragilidades na sua consolidação. O Diretor relata que a escola instituiu uma aula específica destinada à leitura na Língua Portuguesa, reconhecendo que “já era uma obrigação, mas a gente já via a necessidade de trabalhar isso” (Diretor, entrevista realizada em 11 de novembro de 2025). Essa institucionalização do tempo de leitura dialoga com Solé (1998), ao enfatizar que a leitura precisa ser ensinada, planejada e acompanhada, com objetivos claros e estratégias definidas. Entretanto, o próprio Diretor reconhece que a leitura ainda tende a se concentrar nessa área, afirmando que “acaba ficando voltado para o Português” (Diretor, entrevista realizada em 11 de novembro de 2025), o que revela limites na ampliação dessa prática para as demais disciplinas.

Os Especialistas apontam esforços da gestão pedagógica para enfrentar essa concentração. O Especialista 1 destaca que uma das orientações recorrentes aos docentes é a reserva de pelo menos 10 minutos de leitura em sala de aula, articulando o texto lido aos conteúdos específicos de cada disciplina. De acordo com ele:

Desde o início do projeto de leitura e escrita da SEE/MG, foi batido muito na tecla de que todos os professores, não somente os de língua portuguesa, precisam fazer um trabalho voltado para a leitura. Uma das orientações que nós passamos aos professores, e que nós cobramos mesmo, é a questão de fazer um momento, nem que seja uns 10 minutos de leitura em sala de aula. Não especificamente para um texto voltado apenas para a interpretação de texto, só para a língua portuguesa, mas considerando o seu conteúdo, de que forma você pode promover um momento de leitura considerando o seu próprio conteúdo (Especialista 1, entrevista realizada em 11 de novembro de 2025).

Essa estratégia se aproxima da concepção de Solé (1998), que compreende a leitura como um processo que envolve objetivos, antecipações e construção de sentido, independentemente da área do conhecimento. Contudo, o Especialista 2 problematiza a efetividade dessa orientação ao afirmar que muitos professores não sabem direcionar o momento de leitura, o que, segundo ele, não se trata necessariamente de resistência, mas de “não saber propor o objetivo para que o momento de leitura aconteça” (Especialista 2, entrevista realizada em 13 de novembro de 2025).

Outro aspecto relevante para a formação de leitores refere-se ao papel da mediação pedagógica. Cosson (2014) enfatiza que a leitura, especialmente a literária, exige mediação qualificada para que o texto se torne experiência formativa. Nesse sentido, as entrevistas

revelam limitações relacionadas às condições de trabalho dos profissionais responsáveis por essa mediação. O Especialista 2 relata a situação durante a entrevista:

Um outro problema muito grande, que eu falei, a questão de recurso humano. Parte daí. O maior incentivador da leitura dentro da escola hoje chama PEUB, que é o professor para ensino e uso da biblioteca.

Mas, infelizmente, ele não faz esse trabalho de incentivar o leitor como deveria. Eu vou te falar, assim, que quando ele não vai para a sala de aula, o que eu dei como prioridade, que eu orientei todos que passaram pela escola, porque foram três que passaram esse ano (2025). A primeira que passou, nós sentamos.

Existe um guia do bibliotecário. Então, no guia, tem várias sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas na biblioteca para incentivar os alunos a lerem. É também a minha função.

Eu também tenho a função de trabalhar a leitura na escola. Aí nós sentamos, nós planejamos. Nós chegamos até a fazer.

No dia do trânsito, nós fizemos o “Pit Stop para a leitura”. Os alunos leram para as pessoas na rua. Mas, depois disso, nós não conseguimos desenvolver mais, mas foram planejadas ações para fazer durante o ano.

Por quê? A necessidade de tirar o crédito, de tirar a licença para problemas de saúde. Aí a professora fica mais na sala de aula do que na biblioteca.

Ela não desenvolve o trabalho dela como ela deveria desenvolver. É outro ponto que é negativo na educação (Especialista 2, entrevista realizada em 13 de novembro de 2025).

O Especialista 2 aponta que o PEUB, que poderia atuar como importante mediador, acaba sendo deslocado para funções substitutivas em função da sobrecarga e da falta de recursos humanos, o que compromete a continuidade de projetos de leitura. Ao observar as atribuições institucionais do PEUB nas escolas estaduais de Minas Gerais, nota-se um descompasso entre o papel previsto para esse profissional e as condições concretas de seu exercício. Em geral, espera-se que o PEUB atue como mediador qualificado da leitura, responsável pela dinamização da biblioteca escolar, pelo planejamento de ações de incentivo à leitura e pela articulação com professores e gestão, contribuindo para a formação de leitores.

No entanto, a percepção do Especialista 2 indica que tal função é fragilizada pela recorrente utilização desse profissional em atividades substitutivas em sala de aula, em razão da carência de recursos humanos. Essa prática compromete a continuidade e a sistematicidade das ações de mediação leitora, esvaziando o potencial formativo da biblioteca escolar e reduzindo a mediação da leitura a iniciativas pontuais, tensionando, assim, o ideal normativo da política com a realidade vivenciada na escola.

Por outro lado, quando os docentes descrevem como essa leitura acontece no cotidiano da escola, emergem limitações relacionadas à organização dos tempos e dos espaços. A sala de aula aparece como o principal – e, muitas vezes, o único – espaço efetivo de leitura. O Professor

1 relata que, durante muitos anos, trabalhar a leitura com os alunos era algo muito particular do professor, desenvolvido no interior da sala, inclusive com esforços para suprir a ausência de uma biblioteca estruturada. Assim o Professor 1 destaca:

É o seguinte, eu estou na EECL há 20 anos, e durante todo esse tempo, trabalhando com língua portuguesa. Então, assim, quando eu iniciei, trabalhar a leitura com os meninos era algo, assim, muito nosso. Nós que organizávamos, buscávamos livros, até mesmo fora da escola, fazíamos até mesmo rifas, fazíamos...

Buscávamos por doações e colocávamos os meninos para trabalhar ali dentro de sala mesmo, né? Porque a biblioteca não era bem estruturada, e naquela época ainda era permitido a gente fazer essas rifas, esses movimentos, essas campanhas, né? E os meninos tinham, sim, um certo contato considerável com a leitura.

E, mesmo com toda a dificuldade que a gente encontra, eu procuro envolver os meninos no mundo da leitura, porque é a base para que eles consigam até mesmo compreender o que eu preciso trabalhar com eles em todas as áreas da disciplina (Professor 1, entrevista realizada em 20 de novembro de 2025).

Essa centralidade da sala de aula confirma a análise de Colomer (2007), segundo a qual, na ausência de políticas institucionais de leitura, a responsabilidade pela formação do leitor recai quase exclusivamente sobre o professor e suas iniciativas individuais. Nesses contextos, as práticas de leitura tendem a permanecer circunscritas ao espaço da aula e à disciplina específica, limitando-se às condições, concepções e repertórios do docente. Tal configuração restringe o alcance e a continuidade das ações, uma vez que a leitura deixa de ser assumida como um projeto coletivo da escola, articulado a tempos, espaços, recursos e estratégias institucionais. Como resultado, enfraquece-se a possibilidade de construir uma cultura leitora compartilhada, capaz de integrar diferentes áreas do conhecimento e de promover experiências de leitura mais diversificadas, sistemáticas e socialmente significativas para os estudantes.

Nesse cenário, o papel da gestão escolar torna-se central para deslocar a formação de leitores de uma responsabilidade individual do professor de Língua Portuguesa para um compromisso institucional da escola. Conforme destaca Lück (2009), a gestão pedagógica exerce função estratégica na organização das condições que viabilizam o trabalho docente e a efetivação dos objetivos educacionais, atuando como instância de articulação entre pessoas, tempos, espaços e práticas. Nessa perspectiva, cabe à gestão criar condições objetivas e simbólicas para que a leitura seja assumida como eixo estruturante do projeto pedagógico, o que implica organizar tempos e espaços específicos, garantir o funcionamento e a mediação da biblioteca, promover ações formativas e favorecer o trabalho colaborativo entre os docentes.

Ao assumir essa função articuladora, a gestão contribui para que as práticas de leitura deixem de depender exclusivamente de iniciativas isoladas e passem a integrar uma política interna, compartilhada e contínua, fortalecendo a construção de uma cultura leitora que ultrapassa os limites da sala de aula e se consolida como parte da identidade da escola.

As entrevistas também evidenciam que avanços recentes, como a reforma da biblioteca e a ampliação do acervo, são reconhecidos pelos professores como ações positivas da gestão. O Professor 4 afirma que, após a reorganização do espaço,

[...] porque nós sabemos que tivemos uma biblioteca totalmente modificada. Realmente, vou falar, que está com cara de biblioteca. Quando a gente adentra, você vê livros, você vê espaço para leitura. Você não vê estantes com vários livros misturados, porque livro didático não é livro de leitura. Sabemos disso. Com essa reforma, com essa dedicação do Estado, você vê que os meninos ficam mais interessados em ler, ir para aquele espaço (Professor 4, entrevista realizada em 12 de novembro de 2025).

Tais iniciativas indicam que a gestão tem se empenhado em criar condições estruturais mais favoráveis à promoção da leitura, revelando uma compreensão de que os espaços e os acervos constituem dimensões pedagógicas relevantes no processo de formação de leitores. Ao ressignificar a biblioteca como um ambiente acolhedor, organizado e voltado efetivamente à leitura literária, a escola amplia as possibilidades de engajamento dos estudantes e fortalece um ambiente cultural propício ao desenvolvimento de práticas leitoras.

No entanto, a biblioteca, embora reconhecida como espaço potencialmente formativo, é descrita pelos professores como um ambiente ainda pouco integrado à rotina pedagógica. O Professor 3 comenta

No caso, a biblioteca, na minha opinião, é o espaço mais adequado e eu acho que ele deveria ter um espaço bem aconchegante. Além de ter uma bibliotecária com disponibilidade, que infelizmente não é o que acontece na nossa realidade, porque para pegar livros também, você precisa da biblioteca e você manda o aluno pegar livro e não tem bibliotecária, então ele volta sem livros na mão, né? Porque não tem a bibliotecária, é um desafio. Mas essa questão aí, dependendo da área, até mesmo um ar livre, né? Se você tiver um espaço, uma escola maior, assim, que desse para fazer realmente uma roda de leitura, o espaço seria bacana mesmo, mas... Hoje, na realidade nossa, é só a biblioteca mesmo e nem sempre ela pode ser utilizada (Professor 3, entrevista realizada em 17 de novembro de 2025).

O Professor 3 afirma que a biblioteca é um espaço bom, mas nem sempre é possível utilizá-la, seja em função da coabitação com a rede municipal, seja pela falta de tempo ou de um profissional dedicado exclusivamente à mediação da leitura. Essa dificuldade compromete a criação de tempos regulares de leitura fora da sala de aula, contrariando o que Colomer (2007)

define como condição essencial para a formação de leitores: a existência de espaços legitimados, acessíveis e pedagogicamente mediados.

No que se refere às estratégias pedagógicas, os professores demonstram esforço em promover a leitura de forma orientada e significativa, ainda que recorram, frequentemente, a mecanismos avaliativos para garantir o engajamento dos alunos. Conforme já mencionado na seção anterior, o Professor 5 relata que, em muitos casos, os estudantes só participam da leitura quando a atividade vale nota, reconhecendo que a leitura espontânea encontra resistência. Esse dado revela uma tensão central no processo de formação de leitores: a leitura é reconhecida como prática cultural e formativa, mas acaba sendo instrumentalizada como tarefa escolar, o que Cosson (2014) problematiza ao discutir a escolarização da leitura literária.

Ainda assim, os docentes buscam estratégias de mediação coletiva que se aproximam de uma concepção mais dialógica da leitura. O Professor 5 descreve práticas de leitura compartilhada em que “cada um lê um parágrafo, a gente para, comenta” (Professor 5, entrevista realizada em 17 de novembro de 2025), favorecendo a interação e a construção coletiva de sentidos. De modo semelhante, o Professor 2 relata que desenvolve atividades em grupo, nas quais os alunos apresentam livros lidos aos colegas, destacando que “em grupo, um puxa o outro, um ajuda o outro” (Professor 2, entrevista realizada em 17 de novembro de 2025). Essas práticas dialogam com Cosson (2014), ao reconhecer que a leitura se fortalece quando se constitui como experiência social e partilhada.

Essa experiência é fundamental para a formação de leitores porque desloca a leitura de uma atividade solitária e meramente decodificadora para uma prática social mediada, na qual os sentidos são construídos na interação com o outro. Ao compartilhar leituras, comentar trechos e ouvir diferentes interpretações, os estudantes ampliam seu repertório de significados, desenvolvem competências interpretativas e passam a reconhecer a leitura como espaço de diálogo e pertencimento. Nessa perspectiva, a mediação docente e o trabalho coletivo contribuem para reduzir as assimetrias de acesso aos textos, especialmente entre alunos com trajetórias leitoras fragilizadas, ao mesmo tempo em que fortalecem vínculos afetivos com a leitura. Assim, tais práticas não apenas favorecem a compreensão textual, mas também promovem a constituição do leitor como sujeito social, capaz de atribuir sentido, posicionar-se e compartilhar experiências por meio da leitura, conforme defende Cosson (2014).

Outro elemento recorrente nas falas diz respeito à escolha dos textos e sua relação com o interesse dos estudantes. O Professor 4 destaca que muitos alunos não gostam da leitura clássica e que o adolescente “quer algo mais rápido, mais objetivo” (Professor 4, entrevista

realizada em 17 de novembro de 2025), defendendo a necessidade de ampliar o acervo com obras contemporâneas e de linguagem mais acessível. O Professor 3 reforça essa percepção ao afirmar que a imposição exclusiva de textos clássicos pode afastar o aluno dos livros. Essas falas se alinham à perspectiva de Colomer (2007), que defende a progressividade na formação do leitor, partindo de textos que dialoguem com o repertório do aluno para, gradualmente, ampliar suas experiências literárias.

No entanto, é importante problematizar a própria noção de “clássico” que atravessa esses discursos. Conforme argumenta Calvino (1993), um clássico não se define por sua dificuldade ou por pertencer a um cânone rígido, mas por sua capacidade de permanecer significativo ao longo do tempo, produzindo diferentes sentidos a cada leitura e para diferentes leitores. Nessa perspectiva, o distanciamento dos estudantes em relação aos textos clássicos pode não decorrer apenas de suas características intrínsecas, mas das formas como são apresentados e mediados na escola. Assim, mais do que opor clássicos e contemporâneos, o desafio pedagógico consiste em construir mediações que tornem essas obras acessíveis e significativas, articulando-as aos repertórios culturais dos alunos e às práticas de leitura que já fazem parte de seu cotidiano.

Do ponto de vista dos tempos pedagógicos, os professores reconhecem avanços recentes, como a orientação para reservar momentos específicos de leitura durante as aulas. No entanto, tais tempos ainda se mostram instáveis e dependentes da adesão individual do docente. O Professor 1 comenta

Para nós, professores de Língua Portuguesa, para todas as áreas, mas em especial para nós, porque nós somos cobrados com relação a isso. O menino tem que ler, ele tem que escrever. O professor de Língua Portuguesa precisa fazer com que esse resultado aconteça, que ele exista. Então, a leitura, como eu disse, ela é a base para que a gente consiga desenvolver com esse menino as questões de interpretação, de compreensão e interpretação, e fazer com que esse menino, de fato, compreenda as palavras que o cercam. Então, sem a leitura, sem esse contato diário, sem fomentar esse interesse pela leitura, nós, professores de Língua Portuguesa, nós não conseguimos trabalhar. Nosso trabalho não se concretiza (Professor 1, entrevista realizada em 20 de novembro de 2025).

O Professor 1 observa que, apesar das orientações institucionais, o momento de leitura acaba ficando muito concentrado na Língua Portuguesa, revelando a dificuldade de consolidar a leitura como responsabilidade coletiva da escola. Essa constatação reforça a análise de Solé (1998), ao afirmar que a formação de leitores exige coerência entre discurso pedagógico e práticas efetivas, o que pressupõe planejamento coletivo e continuidade.

De modo geral, os cinco professores demonstram compromisso com a formação leitora dos estudantes e reconhecem a leitura como prática fundamental para a vida escolar e social. Contudo, suas falas evidenciam que a escola ainda enfrenta desafios para transformar esse compromisso em uma política pedagógica estruturada, capaz de articular tempos, espaços e estratégias de forma sistemática. A formação de leitores, nesse contexto, acontece mais por esforço individual do que por ação institucional, o que limita seu alcance e sua sustentabilidade.

Os dados indicam que a escola reconhece a formação de leitores como responsabilidade institucional, e não apenas individual do professor de Língua Portuguesa. Há avanços concretos na organização dos espaços e na ampliação do acesso aos livros, bem como na tentativa de garantir tempos específicos para a leitura. No entanto, persistem desafios relacionados à mediação pedagógica, à formação docente e à consolidação de uma cultura escolar em que a leitura seja assumida como prática coletiva e competência básica. A análise das falas dos professores, permitiu aprofundar a compreensão sobre como esses tempos e espaços institucionalizados são apropriados no cotidiano da sala de aula e em que medida contribuem, efetivamente, para a formação de leitores.

A análise das entrevistas com os cinco professores apresenta a perspectiva de que a leitura é compreendida como elemento estruturante do processo educativo, porém sua efetivação enquanto prática formativa contínua ainda se dá de forma fragmentada e fortemente condicionada às iniciativas individuais dos docentes. De modo convergente, os professores associam a formação de leitores à leitura sistemática e orientada, entendida como base para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social dos estudantes. O Professor 5 sintetiza essa concepção ao afirmar que “a leitura é a base de tudo, é como se fosse a base para uma casa; se a casa não tiver base, ela vai desabar” (Professor 5, entrevista realizada em 17 de novembro de 2025), destacando que, sem leitura, o processo de aprendizagem se fragiliza. Tal compreensão dialoga com Solé (1998), ao defender que a leitura precisa ser ensinada de forma intencional, com objetivos claros e acompanhamento pedagógico, e não tratada como prática espontânea ou acessória.

Os dados revelam que a escola se encontra em um processo de transição: há uma compreensão ampliada da leitura como prática formativa, conforme defendem Colomer (2007), Cosson (2014) e Solé (1998), mas persistem fragilidades na institucionalização de tempos e espaços de leitura e na consolidação de práticas pedagógicas contínuas. Esses achados apontam para a necessidade de ampliar o olhar sobre a leitura para além do texto impresso e da sala de aula, incorporando novas linguagens, suportes e práticas sociais. Nesse sentido, a próxima seção,

dedicada aos “Multiletramentos”, analisa como as práticas de leitura dialogam com as tecnologias digitais, as múltiplas linguagens e os letramentos contemporâneos presentes no cotidiano dos estudantes.

3.3.4 Multiletramentos

A articulação do segundo bloco temático dos roteiros de entrevistas com o Eixo III: Multiletramentos permite compreender como as práticas leitoras desenvolvidas na escola investigada vêm se configurando a partir da incorporação – ainda que desigual – de diferentes linguagens, suportes e mediações culturais, em consonância com o que propõem Rojo (2012; 2013). Para a autora, os multiletramentos dizem respeito tanto à multiplicidade cultural dos sujeitos quanto à diversidade semiótica dos textos que circulam socialmente, exigindo da escola práticas pedagógicas que ultrapassem o livro didático e reconheçam a leitura como prática social situada, atravessada por tecnologias, mídias e novos modos de produção de sentido.

Sob essa perspectiva, o Diretor e os Especialistas 1 e 2 revelam um movimento institucional de ampliação das práticas leitoras, especialmente por meio de parcerias, eventos culturais e projetos que mobilizam outros suportes e linguagens. O Diretor comenta que

[...] a gente tem que promover essa articulação das parcerias, e, também, eu acho que a gente tem que apoiar essas iniciativas, sabe? Porque, se não, o professor também, como eu te falei, acaba concentrando muito na Língua Portuguesa, apesar de que, por exemplo, a professora de Filosofia fez um trabalho bacana demais sobre o Mundo de Sofia. Ela trouxe aquele escritor para falar lá, o [...]
Então, assim, ela conseguiu... Envolveu, ela trouxe a leitura para aula... Então, poucos casos que a gente tem ali na escola, tem mais outros, mas ela fez um trabalho muito bacana, os meninos gostaram demais.
Então, assim, eu vejo assim, eu tenho o quê? Articular e ajudar, igual... Ah, vamos para a Bienal, nós vamos, o que a gente tem que fazer?
A gente corre atrás. Tanto que eu nem sabia como que é uma coisa que a gente pode pensar para o ano que vem. A Bienal, a SEE, assim que lança a Bienal, a gente faz, tipo, uma inscrição, e a SEE libera \$50 reais para os meninos comprarem livros lá [...] (Diretor entrevista realizada em 11 de novembro de 2025).

A fala do Diretor evidencia esse esforço ao destacar a importância da articulação com escritores locais, eventos literários e ações externas à escola, como a participação na Bienal do Livro em Belo Horizonte, mesmo diante das limitações estruturais e financeiras. Ao relatar que “a gente tem que promover essa articulação das parcerias [...] apoiar essas iniciativas” (Diretor, entrevista realizada em 11 de novembro de 2025), indica um papel de mediação cultural,

aproximando os estudantes de práticas de leitura socialmente legitimadas, mas que extrapolam o espaço escolar tradicional.

As práticas de leitura devem transcender a mera decodificação linguística ou a atividade mecânica de leitura em sala de aula. Trata-se, em alinhamento à perspectiva dos multiletramentos, de conceber a leitura como uma prática social situada, na qual o ato de ler é indissociável das condições de produção, circulação e recepção dos textos (Rojo, 2012). Assim, as práticas aqui mencionadas referem-se ao engajamento ativo dos sujeitos com diversas semioses e suportes – do livro filosófico ao evento literário de massa –, configurando-se como formas de participação cultural que permitem ao estudante não apenas consumir informações, mas situar-se criticamente no mundo e interagir com diferentes esferas da atividade humana.

Essa mediação dialoga com Rojo (2012), ao indicar que práticas de leitura significativas emergem quando os sujeitos têm acesso a textos que circulam em diferentes esferas sociais, em contextos reais de uso. A experiência relatada com alunos adquirindo livros por iniciativa própria na Bienal – “os meninos voltaram de lá comprando muitos livros” (Diretor, entrevista realizada em 11 de novembro de 2025) – sugere que a leitura, nesse caso, não se limita a uma tarefa escolar, mas se aproxima de uma prática cultural e de consumo simbólico, característica dos multiletramentos contemporâneos.

Na mesma direção, os Especialistas reforçam a compreensão de que as práticas leitoras ganham potência quando articuladas à múltiplas linguagens e espaços. O Especialista 1 destaca ações como rodas de conversa com escritores, lançamentos de livros, registros em portfólios e divulgação em redes sociais, salientando que a leitura é também comunicada, compartilhada e ressignificada em ambientes digitais. Ao afirmar que

Quando nós desenvolvemos essas ações, nós fazemos registros. Registros, seja por meio de fotos ou registros, relatórios mesmo. Então, nós temos, sim, um registro de práticas inspiradoras. Tem um portfólio montado com as ações que nós tivemos até o momento. E nós temos também as divulgações pelas redes sociais das atividades que nós desenvolvemos (Especialista 1, entrevista realizada em 11 de novembro de 2025).

O Especialista 1 ressalta que as ações desenvolvidas pela escola são divulgadas por meio de suas redes sociais, o que aponta para a ampliação dos suportes de circulação da leitura. Tal movimento dialoga com o conceito de multiletramentos, ao incorporar diferentes linguagens, mídias e espaços digitais como meios legítimos de produção, circulação e compartilhamento de práticas leitoras, ampliando os modos de acesso e interação dos estudantes com os textos.

Já o Especialista 2 aprofunda essa discussão ao relatar projetos como o “Pit Stop para a Leitura”, parcerias com órgãos públicos, autores locais e instituições como o Senai/MG, ressaltando que “[...] a leitura não fica somente no ler. O aluno tem que ler, tem que interpretar, tem que compreender, tem que saber o objetivo, o que está lendo.” (Especialista 2, entrevista realizada em 13 de novembro de 2025). Rojo (2013) enfatiza que os multiletramentos envolvem práticas interpretativas complexas, que articulam leitura, oralidade, escrita e outras semioses, rompendo com uma visão restrita de leitura como mera decodificação. O Especialista 2 ainda relata que

Nós buscamos parcerias para desenvolver a prática de leitura, o Pit Stop da Leitura, por exemplo. Nós buscamos parceria junto com a Secretaria de Segurança e do Transporte do município.

Então, no dia... eles fizeram abordagem no trânsito para manter a segurança dos alunos que estavam abordando as pessoas para poder fazer o momento de leitura. E, além da parceria com a Secretaria Municipal de Trânsito, nós também fizemos parceria com o juiz da comarca, que é autor de livro, como incentivo para esse aluno que não lê, que nós recebemos.

Então, o juiz aqui da comarca, ele foi na escola, ele falou sobre a importância da leitura, ele apresentou o teatro sobre o livro dele [...] (Especialista 2, entrevista realizada em 13 de novembro de 2025).

As falas indicam que a escola se encontra em um processo de transição: embora ainda haja forte centralização das ações de leitura na área de Língua Portuguesa, começam a emergir práticas que dialogam com a cultura digital, com a pluralidade de textos e com a escuta dos interesses dos estudantes, como a escolha do acervo da biblioteca. O aumento da frequência dos alunos nesse espaço, observado após a renovação do acervo e a realização de ações de incentivo, sugere que práticas leitoras mais alinhadas aos multiletramentos favorecem o engajamento discente. Por outro lado, sobre uso da biblioteca por alunos e professores o Professor 3 pondera que

[...] o problema é o seguinte, a biblioteca principalmente da EECL, muitas vezes você vai ali na questão da biblioteca e o espaço está sendo aproveitado para outra coisa, então é um espaço bom, mas nem sempre dá para ser utilizado, no ensino fundamental quase não tem livro, infelizmente (Professor 3, entrevista realizada em 17 de novembro de 2025).

Entretanto, as entrevistas também destacam limites importantes para a consolidação de uma abordagem mais ampla de multiletramentos, como a rotatividade de profissionais, a escassez de recursos humanos e a dificuldade de integração entre as áreas do conhecimento. Tais desafios indicam que, embora existam iniciativas pontuais e avanços significativos, a

incorporação dos multiletramentos ainda ocorre de forma fragmentada, dependendo do engajamento individual do gestor e especialistas.

Nesse sentido, a fala do Diretor ao mencionar o uso do TikTok pelos estudantes revela a emergência de novas linguagens e modos de leitura que extrapolam o texto escrito tradicional. Ao reconhecer que os alunos se informam, produzem sentidos e constroem narrativas por meio de vídeos curtos, imagens, sons e interações digitais, o gestor aponta, ainda que de forma incipiente, para a necessidade de a escola considerar essas práticas como parte do universo dos multiletramentos. Essa percepção reforça que a formação de leitores exige da instituição escolar atenção às múltiplas formas de linguagem que circulam socialmente, sob o risco de aprofundar o distanciamento entre as práticas escolares e as experiências culturais dos estudantes (Diretor, entrevista realizada em 11 de novembro de 2025).

De modo geral, os docentes reconhecem o potencial das tecnologias digitais e dos multimeios como instrumentos capazes de ampliar o acesso à leitura e diversificar as práticas pedagógicas. O Professor 1 destaca que “para aquele aluno que realmente vê significado, todos esses meios serão bons, irão contribuir para a consolidação dessa capacidade de leitura” (Professor 1, entrevista realizada em 20 de novembro de 2025), sinalizando uma compreensão alinhada à perspectiva dos multiletramentos, que valoriza a multiplicidade de suportes e linguagens como possibilidade de engajamento do leitor. Essa visão é reforçada pelo uso de plataformas digitais, como o Elefante Letrado, mencionado por diferentes professores como uma experiência relevante no interior da escola, sobretudo quando mediada intencionalmente pelo docente. O Professor 3 relata que

Então, tem a questão do Elefante Letrado, da leitura digital, que eu acho que é um atrativo para o jovem. E tem histórias, tem livros mesmo bacanas que o aluno pode fazer a leitura, mas o problema aí da leitura digital seria esse, porque o aluno, eu falei, muitos alunos investem no celular de 3 mil reais e não tem um computador. Mas ele pode também ler pelo celular, quer dizer, se ele tiver realmente vontade e o professor conseguir despertar esse interesse na leitura, ele pode começar a fazer leitura até mesmo pelo celular. Mas é importante, eu acho que esses aplicativos, esses programas como Elefante Letrado tem que ser inserido mesmo ali no sexto ano e estar disponível aí para o ensino fundamental (Professor 3, entrevista realizada em 17 de novembro de 2025).

Entretanto, as falas também revelam que o uso das tecnologias, por si só, não garante a formação de leitores. O Professor 2 ressalta que, embora os alunos acessem as plataformas digitais na escola,

[...] se os alunos acessassem em casa, seria muito interessante, seria muito bom. Mas eu percebo que eles não acessam fora da escola. Eles acessam na escola, na sala, naquele momento, porque eles estão sendo obrigados.

Já tive situações em que eu falei, isso é uma tarefa. A minoria fez. A tarefa seria ler aquele livro.

Dei 15 dias ou mais, e eles ou não fizeram ou só passaram por cima ali em casa. Eles não acompanham. Se eles acessassem em casa, seria ótimo, seria uma ferramenta excelente (Professor 2, entrevista realizada em 17 de novembro de 2025).

Tal constatação evidencia uma tensão recorrente nas práticas de multiletramentos: a distância entre o uso pedagógico das tecnologias e sua efetiva incorporação como prática social significativa para os estudantes. Esse dado sugere que a escola ainda opera, em muitos casos, sob uma lógica de uso instrumental das tecnologias, sem conseguir articular plenamente os multiletramentos às experiências culturais e digitais que os alunos vivenciam fora do espaço escolar. Nesse sentido, é importante destacar que a própria SEE/MG dispõe de políticas e iniciativas que reconhecem o potencial das tecnologias digitais para o desenvolvimento de práticas de leitura, como a oferta de *softwares* educacionais livres no sistema Linux Educacional instalado nos computadores das escolas estaduais, incluindo a EECL.

Conforme analisa Alves (2024), esses recursos incluem ferramentas que poderiam ser mobilizadas para ampliar as experiências leitoras dos estudantes, integrando textos multimodais, ambientes interativos e diferentes linguagens. No entanto, a existência desses *softwares*, por si só, não assegura sua apropriação pedagógica, apontando um descompasso entre a formulação das políticas e sua efetivação no cotidiano escolar. Tal cenário reforça que o desafio não reside apenas no acesso às tecnologias, mas na capacidade da escola de integrá-las a um projeto pedagógico que compreenda a leitura como prática social situada, articulando os multiletramentos às vivências culturais dos alunos, tanto dentro quanto fora do espaço escolar.

Outro aspecto recorrente nas entrevistas diz respeito à dispersão provocada pelo uso de dispositivos digitais. O Professor 4 afirma que, no caso dos alunos,

[...] a tecnologia é bem-vinda. Isso é fato. Então, como a gente às vezes viaja, eu não tenho esse hábito...

Eu não consigo ler através de um computador, pode ser uma tela grande como pode ser uma tela pequena, celular mesmo. Mas a gente vê que tem pessoas que têm essa facilidade. Mas são pessoas o quê?

Adultas. São pessoas que sabem realmente que leitura é bom, que não pode ficar... Não estou carregando o livro, mas estou carregando o meu notebook, estou carregando o meu celular.

Já com os alunos não funciona... Porque, infelizmente, eles não desligam. Então, no momento daquela leitura ali, entra uma mensagem ou entra uma outra coisa, acaba dispersando (Professor 4, entrevista realizada em 12 de novembro de 2025).

Essa posição defendendo a centralidade do livro físico como suporte mais adequado à formação leitora, compartilhada por outros docentes, revela uma concepção de leitura fortemente associada ao texto impresso e à linearidade, o que, embora compreensível diante das dificuldades concretas enfrentadas em sala de aula, tensiona a perspectiva dos multiletramentos, que não propõe a substituição do livro, mas a ampliação dos modos de ler e significar os textos (Rojo, 2012). Importante mencionar aqui que as dificuldades concretas enfrentadas em sala de aula dizem respeito, sobretudo, às condições reais de uso dos dispositivos digitais no contexto escolar, marcadas pela ausência de mediação pedagógica sistemática, pela dificuldade de controle do acesso simultâneo a múltiplos aplicativos e pela fragilidade da autonomia leitora dos estudantes.

Nesse cenário, o uso do celular ou de outros suportes digitais tende a se associar mais à dispersão do que à leitura, como relatam os docentes, reforçando a percepção de que o livro impresso favorece maior concentração e engajamento. Assim, a defesa do suporte físico não se ancora em uma recusa à tecnologia em si, mas em uma resposta pragmática às limitações institucionais, formativas e pedagógicas que ainda dificultam a incorporação qualificada dos multiletramentos no cotidiano escolar. Por outro lado, algumas práticas relatadas pelos professores aproximam-se de uma abordagem mais integrada dos multiletramentos. O Professor 5, por exemplo, relata que os alunos sugerem formas alternativas de apresentar leituras, como o uso de *PowerPoint*, vídeos e outras linguagens multimodais. Assim ele relata,

Então, esse trabalho que eu faço com eles de leitura e apresentação, era só fazer um cartaz, apresentava lá bacaninha os capítulos, eles já me pediam, professor, a gente pode fazer no PowerPoint? A gente pode usar a tecnologia? Falei, pode usar a tecnologia, fique à vontade.

Uns já apresentaram montando vídeo, né, deles mesmo contando, falei, fica à vontade. Não importa a forma como que você vai apresentar, o importante é você usar a sua inteligência, a sua sabedoria para você poder repassar o que você está lendo. Mas eles dão opinião, gostam de dar bastante opinião e eu gosto de utilizar a opinião deles (Professor 5, entrevista realizada em 17 de novembro de 2025).

Essa abertura às escolhas dos estudantes dialoga diretamente com a concepção de multiletramentos defendida por Rojo (2013), ao reconhecer o protagonismo discente e a legitimidade de diferentes formas de produção de sentidos a partir da leitura. Além dos suportes digitais, os professores também destacam a ampliação dos espaços de leitura como estratégia relevante. A utilização da biblioteca reformada, da sala de informática e de espaços alternativos, como o pátio e áreas externas da escola, aparece nas falas como uma forma de romper com a centralidade da sala de aula tradicional. Embora a ampliação dos espaços de leitura seja

frequentemente mencionada pelos professores como estratégia de inovação pedagógica, é necessário relativizar a associação automática entre espaços alternativos e práticas não tradicionais. A leitura realizada fora da sala de aula pode manter uma lógica tradicional, centrada na decodificação, na reprodução de sentidos previamente definidos ou na ausência de participação efetiva dos estudantes. Nesse sentido, o espaço, embora relevante, não constitui elemento suficiente para caracterizar uma abordagem de multiletramentos. O que se mostra decisivo é a postura pedagógica adotada, o grau de protagonismo discente e as formas de produção de sentidos legitimadas no processo, conforme propõe Rojo (2013).

Tendo essa ponderação em vista, o Professor 5 menciona que os alunos gostam de sair da sala de aula, sentar-se na escada do pátio e ler, o que reforça a ideia de que os multiletramentos também se expressam na ressignificação dos espaços escolares e na diversificação das experiências leitoras. Ele ainda relata

Além da biblioteca e da sala de aula, eu já usei muito a sala de informática. A escola tem a quadra que a gente pode fazer uma leitura na quadra. Tem o refeitório que a gente pode fazer uma leitura no refeitório. Tem o pátio que a gente pode fazer uma leitura no pátio. Tem a entrada da escola que dá para fazer uma leitura na escada. Tem vários ambientes que a gente pode fazer qualquer tipo de leitura com alunos (Professor 5, entrevista realizada em 17 de novembro de 2025).

O Professor 2 também menciona o uso da sala de informática na EECL para uso do Elefante Letrado que era uma ação da SEE/MG para a leitura digital e principalmente em telas. Ele relata

[...] respondendo pelas turmas que eu tenho atualmente. Os 7º anos têm um projeto, o Elefante Letrado. O Elefante Letrado acontece na sala de informática. Os alunos têm uma aula por semana em que eles vão para lá, e aí é um projeto bacana, é interessante, só que eu sinto que os alunos só leem ali, naquele momento, e alguns nem leem naquele momento, tentam enrolar um pouco. A gente tem que ficar em cima, e são muitos alunos ali para você ficar o tempo todo vendo o que eles estão olhando no computador. Então, o 7º ano é na sala de informática. Tem que ser lá, porque esse projeto tem que acontecer, tem que aparecer lá, é um aplicativo, tem que aparecer que o aluno leu. O 6º ano é na biblioteca. (Professor 2, entrevista realizada em 17 de novembro de 2025).

Sobre o mesmo assunto o Professor 3 expõe seu ponto de vista

[...] o entendimento é que eu tenho é que a maior parte dos alunos não tem um computador e não tem acesso, às vezes, eles têm acesso no celular do pai para um joguinho, alguma coisa, mas para fazer uma leitura mesmo em casa eles

não têm. Então essa questão de o acesso não ter em casa, porque ele começa a ler o texto ali, mas ele não continua, né?

Aí nós tínhamos aula de informática uma vez por semana com Elefante Letrado, né? Às vezes dava certo, tinha vezes que rendia, tinha vezes que não, mas o menino não consegue terminar essa leitura também em casa e eu acho que faz muita falta isso.

[...] outro empecilho também era o número de computadores com defeitos também, aí o que que acontece?

Quando você sentava o aluno em dupla, não dava certo. Então teria que ser um computador para cada aluno mesmo, né? Não tem jeito, teria que ser assim mesmo.

E esse aí é um incentivo, porque esses alunos hoje, né? Nessa era digital, na indústria 4.0, é uma boa opção, porque eles gostam. Não dá para dizer assim, ah, os meninos não conseguem ler (Professor 3, entrevista realizada em 17 de novembro de 2025).

As falas dos Professores 2 e 3 revelam que, embora o uso do Elefante Letrado represente uma iniciativa alinhada à perspectiva dos multiletramentos e à ampliação da leitura em suportes digitais, sua efetivação no cotidiano escolar ocorre de forma limitada e marcada por entraves estruturais e pedagógicos. O Professor 2 destaca que a leitura digital se restringe ao tempo e ao espaço da sala de informática, assumindo um caráter mais burocrático do que formativo, uma vez que os alunos leem apenas naquele momento – quando leem – exigindo constante monitoramento docente. Já o Professor 3 aponta que a ausência de acesso às tecnologias no contexto familiar impede a continuidade da leitura fora da escola, além de indicar problemas relacionados à infraestrutura, como o número insuficiente de computadores em funcionamento, o que compromete o rendimento das atividades.

Na EECL, quando as aulas ocorrem na sala de informática, esses momentos são previamente agendados por meio de um formulário do Google, cujo *link* é disponibilizado pela direção. No caso das atividades vinculadas ao projeto Elefante Letrado, pode-se afirmar que tais momentos eram especificamente destinados à leitura. Contudo, embora haja um número significativo de reservas para uso da sala de informática durante o horário das aulas, não é possível precisar quantas delas se referem, de fato, a práticas de leitura, uma vez que essa informação não é contemplada no formulário de agendamento.

Ainda que ambos reconheçam o potencial motivador da leitura digital para estudantes inseridos na cultura digital, as falas indicam que a incorporação dos multiletramentos permanece vinculada às condições materiais precárias, à lógica de projetos pontuais. Nesse contexto, a descontinuidade do Elefante Letrado como política da SEE/MG no final do ano de 2025 agrava o cenário, pois interrompe processos que demandariam continuidade, acompanhamento e integração ao projeto pedagógico da escola. A interrupção do programa

reforça a percepção de que ações voltadas aos multiletramentos permanecem dependentes de iniciativas pontuais e externas, fragilizando sua consolidação como prática pedagógica estruturante e como responsabilidade coletiva da instituição escolar.

Ainda assim, as entrevistas evidenciam que tais práticas dependem, em grande medida, da iniciativa individual dos professores, não estando plenamente institucionalizadas como uma política pedagógica da escola. A recorrente associação entre leitura e demandas externas, como avaliações em larga escala, é também apontada por diferentes docentes. O Professor 2 afirma que “em relação a leitura, especificamente, a movimentação é sempre quando há uma certa cobrança de fora, seja pelo projeto de leitura e escrita do Estado, seja pelo Saeb” (Professor 2, entrevista realizada em 17 de novembro de 2025).

Esse dado revela que, apesar dos avanços no acesso a materiais e tecnologias, as práticas de leitura e de multiletramentos permanecem condicionadas a estímulos externos e episódicos, o que fragiliza sua consolidação como princípio estruturante do projeto pedagógico da escola. Nesse sentido, a ausência de institucionalização dessas ações como política pedagógica revela limites estruturais e organizacionais da gestão escolar, que ainda não logra transformar iniciativas individuais em práticas coletivas, sistemáticas e sustentáveis no cotidiano escolar. Tal dinâmica aproxima-se do que Ball (2004) denomina lógica da performatividade, na qual avaliações e indicadores passam a regular o cotidiano escolar, induzindo práticas orientadas por resultados e tensionando a construção de políticas pedagógicas formativas e sustentáveis no interior da escola.

Desse modo, observa-se que as práticas relatadas pelos professores oscilam entre uma compreensão ampliada de leitura – que incorpora tecnologias, múltiplas linguagens e espaços – e uma abordagem mais tradicional, centrada no livro físico e na leitura escolarizada. Tal oscilação não deve ser interpretada como incoerência, mas como expressão das tensões próprias de um contexto escolar que busca responder às demandas da cultura digital sem dispor, necessariamente, de condições formativas, pedagógicas e institucionais plenamente consolidadas para tal.

Assim, a análise desse bloco demonstra que as práticas leitoras analisadas dialogam com os pressupostos de Rojo (2012; 2013) ao reconhecer a diversidade de linguagens, suportes e contextos de leitura presentes na escola contemporânea. Contudo, aponta também para a necessidade de maior sistematização e ampliação dessas práticas, de modo que os multiletramentos deixem de ser experiências isoladas e passem a constituir um eixo estruturante do PPP da escola. Essa discussão é ampliada na continuidade da análise, a partir das falas dos

professores entrevistados, permitindo compreender como essas concepções se materializam – ou não – no cotidiano da sala de aula.

As falas dos professores de Língua Portuguesa permitiram analisar como as práticas leitoras desenvolvidas na escola dialogam – ainda que de modo tensionado – com a incorporação de diferentes linguagens, suportes e tecnologias no cotidiano pedagógico. Compreende-se que os multiletramentos extrapolam o domínio do texto impresso, demandando o reconhecimento da diversidade cultural, semiótica e tecnológica que caracteriza as práticas sociais contemporâneas de leitura e escrita. Nesse sentido, as entrevistas evidenciam tanto avanços quanto limites na apropriação desses pressupostos no contexto escolar investigado.

Dessa forma, o Eixo III: Multiletramentos mostra que os professores reconhecem a importância de diversificar suportes, linguagens e estratégias para a promoção da leitura, mas enfrentam desafios relacionados ao engajamento dos alunos, à dispersão tecnológica e à fragilidade da institucionalização dessas práticas. As falas sinalizam para a necessidade de uma ação mais articulada da escola, capaz de integrar os multiletramentos a um projeto pedagógico coletivo, que vá além de iniciativas pontuais ou respostas a demandas externas. Nesse sentido, a análise desse eixo encaminha, de forma direta, para a discussão da “Gestão pedagógica para os letramentos”, que é abordada na próxima seção, considerando o papel da gestão na organização, acompanhamento e sustentação das práticas de leitura e multiletramentos no cotidiano escolar.

3.3.5 Gestão pedagógica para os letramentos

O Eixo IV: Gestão pedagógica para os letramentos orienta a análise das falas dos entrevistados no que se refere ao papel da gestão escolar na articulação das práticas de leitura, na mobilização dos profissionais, na promoção de parcerias e no acompanhamento das ações pedagógicas. Esse eixo dialoga com Libâneo (2012) e Lück (2009), para os quais a gestão pedagógica constitui o núcleo do trabalho escolar, sendo responsável por criar condições organizacionais, formativas e relacionais que favoreçam a aprendizagem e a coerência entre os objetivos educacionais e as práticas efetivamente desenvolvidas na escola.

Os dados evidenciam que a gestão da escola investigada assume um papel ativo na condução das ações de leitura, ainda que enfrente limites estruturais e humanos que tensionam a consolidação de uma política pedagógica mais integrada. Na fala do Diretor, a gestão é compreendida como instância de articulação e apoio às iniciativas docentes, especialmente no

que se refere à construção de parcerias externas e à viabilização de projetos. Ao afirmar que “a gente tem que promover essa articulação das parcerias e apoiar essas iniciativas” (Diretor, entrevista realizada em 11 de novembro de 2025), o gestor explicita uma concepção de gestão alinhada à perspectiva defendida por Lück (2009), segundo a qual cabe à liderança escolar mobilizar esforços coletivos, integrar ações e criar condições para que o trabalho pedagógico se efetive de forma colaborativa.

Essa atuação, no entanto, não se restringe à dimensão administrativa. As falas indicam uma preocupação com o acompanhamento pedagógico e com os impactos das ações desenvolvidas, especialmente no desempenho dos estudantes. O Diretor relaciona a melhoria nos resultados dos simulados e avaliações externas ao investimento em práticas de leitura e interpretação, destacando que

Você pode pegar lá o resultado nosso, do primeiro simulado nosso, e pega o terceiro, o tanto que venceu. Tinha habilidade que era assim terrível, ela está lá hoje 100%. Tem 100% de acerto. Então, você vê o tanto que a interpretação foi melhorando, mas eu acho que ela tem que envolver mais áreas, não pode ficar concentrado às vezes só nas linguagens, né? Acho que não (Gestor, entrevista realizada em 11 de novembro de 2025).

Tal posicionamento dialoga com Libâneo (2012), ao compreender a gestão pedagógica como responsável por articular planejamento, acompanhamento e avaliação do ensino, tomando os resultados como subsídios para a tomada de decisões pedagógicas. Contudo, a ênfase nos percentuais de acerto em simulados e avaliações externas exige problematização, na medida em que tais indicadores, embora relevantes, não dão conta de apreender a complexidade dos processos de leitura e interpretação desenvolvidos no cotidiano escolar. A melhoria nos resultados pode sinalizar avanços importantes, mas não deve ser tomada como afirmação da consolidação das práticas de leitura, sob o risco de reduzir a formação do leitor a desempenhos mensuráveis, desconsiderando dimensões qualitativas, interdisciplinares e formativas que extrapolam os limites das avaliações padronizadas.

Os especialistas pedagógicos reforçam essa concepção ao destacarem o papel da gestão na organização das ações formativas e no acompanhamento das práticas docentes. O Especialista 1 aponta que a principal estratégia de mobilização dos professores ocorre por meio das reuniões pedagógicas, nas quais são socializadas orientações da SEE/MG e discutidas ações relacionadas à leitura. Ao mesmo tempo, reconhece que

Neste momento, eu acredito que o nosso principal meio de articular isso com os professores seria por meio das reuniões que nós temos. A partir das reuniões

que nós temos também pela SEE, pela SRE aqui na cidade de [...], nós passamos o que aprendemos nas reuniões [...] para os professores da escola. Eu acredito que deveria haver mais formação continuada para os professores da escola voltados para isso, para o projeto de leitura e escrita, especificamente para leitura, para este trabalho.

Eu acho que é algo a ser pensado para os próximos anos, para a gente poder consolidar mais esse trabalho, ter mais formação (Especialista 1, entrevista realizada em 11 de novembro de 2025).

Isso revela uma lacuna entre a intencionalidade da gestão e as condições efetivas para a consolidação de uma política formativa sistemática. Essa tensão é aprofundada na fala do Especialista 2, que explicita os desafios enfrentados pela gestão pedagógica no cotidiano escolar, sobretudo no que se refere à escassez de recursos humanos e à sobrecarga de funções. Ao afirmar que

[...] Então, assim, o que falta para desenvolver um trabalho realmente de incentivo à leitura, com parceria até com as demais áreas, porque eu e o PEUB, nós temos essa atribuição de fazer parceria com os professores, porque ninguém ali trabalha sozinho.

É o certo, é o que deveria acontecer. O professor não trabalha sozinho, o PEUB não trabalha sozinho, eu, enquanto especialista, também não trabalho sozinho. É um trabalho de parceria.

Muita coisa poderia ser desenvolvida, mas enquanto não existir um recurso humano, recurso humano disponibilizado pelo governo para executar, porque planejar tem muita coisa planejada, mas muita coisa que não é executada, é porque não existe quem vai executar. Porque não é simplesmente criar os projetos e falar assim, é o supervisor que vai fazer, é o supervisor que vai orientar, é o supervisor que vai acompanhar. Não vai acontecer (Especialista 2, entrevista realizada em 13 de novembro de 2025).

A fala do Especialista 2, ao enfatizar a necessidade de ampliação de recursos humanos para viabilizar o uso da biblioteca e a execução dos projetos de leitura, traz um elemento relevante do ponto de vista das condições de trabalho, mas tende a reduzir a complexidade do problema a uma dimensão operacional. Ainda que a presença de profissionais seja importante para a organização e dinamização dos espaços de leitura, ela, por si só, não assegura a consolidação de uma cultura leitora na escola. A efetivação de práticas de letramentos depende, sobretudo, de uma mobilização pedagógica mais ampla e integrada, que envolva diferentes áreas do conhecimento e comprometa o conjunto dos docentes com o trabalho com a leitura em suas múltiplas funções sociais (Street, 2014). Sem esse engajamento coletivo e sem a compreensão da leitura como responsabilidade curricular compartilhada, a biblioteca corre o risco de permanecer como espaço isolado, e não como eixo estruturante de uma política pedagógica de letramentos. Assim, a mudança almejada não se realiza apenas pela ampliação

de pessoal, mas pela construção de uma intencionalidade formativa comum que atravessasse a escola como um todo.

Nesse contexto, destaca-se um descompasso existente entre planejamento e execução, aspecto que Libâneo (2012) aponta como um dos principais entraves à efetividade da gestão pedagógica quando não há condições objetivas de trabalho. Além disso, as falas comprovam que a rotatividade de profissionais, especialmente de professores e especialistas, compromete a continuidade das ações e fragiliza o acompanhamento pedagógico. O Diretor e os Especialistas convergem ao indicar que a instabilidade do quadro docente dificulta a consolidação de projetos de leitura e a construção de uma cultura pedagógica compartilhada.

Entretanto, mais do que a rotatividade em si, o dado central para a análise reside na ausência de processos institucionalizados de planejamento, o que faz com que as ações se tornem excessivamente personalizadas e dependentes dos sujeitos que as conduzem. Nessa lógica, a substituição de profissionais implica, frequentemente, a descontinuidade das práticas, expondo a fragilidade dos processos pedagógicos.

Diante desse cenário, torna-se fundamental que a gestão escolar articule tempos e espaços institucionais de planejamento coletivo, de modo que os projetos pedagógicos – especialmente os voltados aos letramentos – sejam concebidos como práticas internas da escola, ancoradas em suas diretrizes curriculares e incorporadas de forma estruturante às práticas docentes. A institucionalização desses processos, portanto, configura-se como condição para a construção de ações mais estáveis e perenes, menos suscetíveis às mudanças no quadro de profissionais. O Diretor relata a situação da EECL

Essa questão da rotatividade de especialistas, é um problema que deixou o pedagógico instável, né? Não vou dizer deixou a desejar, mas deixou instável. Isso aí é outra coisa também, porque às vezes você começa a desenvolver, começa a dar um ritmo, aí você já perde. Aquela especialista começou esse ano, depois teve que mexer no quadro, aí a gente a dispensou e ficou o Especialista 1 sozinho. E também é muita coisa também para um especialista só ali de manhã. Não dá para acompanhar tudo ali, não (Diretor, entrevista realizada em 11 de novembro de 2025).

Tal cenário reforça a perspectiva de Lück (2009) de que a gestão pedagógica depende da estabilidade das equipes e do fortalecimento do trabalho coletivo para alcançar resultados consistentes. A recorrente rotatividade de especialistas e professores, contudo, não pode ser compreendida apenas como um dado circunstancial da organização escolar, mas como expressão de fragilidades estruturais das políticas de gestão de pessoal, que incidem diretamente sobre a qualidade do acompanhamento pedagógico. Ao interromper processos em curso,

fragmentar responsabilidades e sobrecarregar os profissionais remanescentes, essa instabilidade compromete a continuidade das ações formativas e dificulta a construção de uma cultura pedagógica coletiva, evidenciando os limites de uma gestão que, embora comprometida, opera sob condições institucionais que restringem sua efetividade. O Especialista 2 reforça essa argumentação ao relatar que a rotatividade de servidores é um dos desafios da gestão escolar, porém não um fator preponderante. Ele relata que

Interfere. Interfere, mas não é só isso. Interfere muito quando vai trocando de professores, mas agora, se trocou e o professor permaneceu, não considero que há um prejuízo muito grande para o ensino, não. Mas se não deu certo e fica trocando de professor durante o ano, mais de uma, mais de duas vezes, aí costuma a gente observar que cai. Que cai o ensino, existe o prejuízo para o aluno, mas não acredito que seja só isso. Para mim, hoje, o meu maior problema, que eu falo com o inspetor, eu falo com o analista, eu peço socorro, eu falo com o Núcleo de Atendimento Educacional...
É a escassez de recurso humano. Não adianta jogar lindos projetos para a escola se não tem quem vai ajudar a desenvolver. Até o governo sabe que, emocionalmente, os alunos precisam de um acompanhamento (Especialista 2, entrevista realizada em 13 de novembro de 2025).

Assim, confirma-se a perspectiva de Lück (2009) de que a efetividade da gestão pedagógica depende não apenas do compromisso e da intencionalidade dos sujeitos, mas de condições institucionais que garantam equipes estáveis, tempos de acompanhamento e suporte adequado. Nesse sentido, a rotatividade recorrente revela os limites de uma gestão que atua de forma responsiva, porém constrangida por políticas de pessoal que dificultam a construção de uma cultura pedagógica coletiva e a continuidade das ações educativas.

Sob este ângulo, os dados indicam, a partir das percepções dos sujeitos entrevistados, que a gestão da escola busca demonstrar intencionalidade pedagógica em relação à promoção dos letramentos, ao relatar esforços voltados à articulação de parcerias, ao incentivo a projetos e ao acompanhamento de resultados. Contudo, tais percepções emergem em um contexto marcado por limitações estruturais que tensionam a materialização de uma gestão pedagógica plenamente articulada. A ausência de profissionais específicos para o acompanhamento pedagógico mais próximo, como professores de reforço ou alfabetizadores, é recorrente nas falas como um fator que limitaria, segundo os participantes, a capacidade da gestão de responder às demandas dos alunos com maiores dificuldades de leitura.

De uma forma geral, os professores reconhecem que a gestão exerce papel relevante no incentivo às práticas de leitura, especialmente no que se refere à disponibilização de recursos materiais e à valorização do tema nos espaços coletivos da escola. O Professor 3 destaca que

Então, a gestão está sempre ajudando, tudo que a gente vai fazer é só a gente avisar com antecedência se não tem na escola. Ela procura comprar, procura de algum jeito chegar o material até a gente para a gente poder trabalhar. E sempre nas reuniões, sempre está falando para a gente poder fazer o incentivo da leitura para os alunos (Professor 3, entrevista realizada em 17 de novembro de 2025).

Essa fala representa uma atuação voltada à viabilização das ações pedagógicas. Tal postura dialoga com Libâneo (2012), ao compreender a gestão como responsável por criar condições objetivas para o trabalho docente, garantindo meios e organização para a efetivação do ensino. Além do suporte material, as falas também apontam a presença da gestão como elemento mobilizador do trabalho pedagógico. O Professor 5 relata que, durante o período de intensificação das ações voltadas às avaliações externas, “a direção acompanhou bem de perto, ia na sala, observava, participava” (Professor 5, entrevista realizada em 17 de novembro de 2025). Essa presença no cotidiano da sala de aula é interpretada, segundo Lück (2009), como um indicador de gestão pedagógica comprometida com o acompanhamento dos processos de ensino e aprendizagem, indo além de uma atuação meramente administrativa.

Entretanto, as entrevistas também revelam percepções críticas em relação ao modo como a gestão mobiliza as práticas de leitura ao longo do ano letivo. Para alguns professores, as ações da gestão tendem a se intensificar sobretudo em momentos de cobrança externa, como avaliações em larga escala ou projetos induzidos por políticas estaduais. Um dos docentes afirma que “a movimentação é sempre quando há uma cobrança de fora, seja pelo projeto de leitura do Estado, seja pelo Saeb” (Professor 2, entrevista realizada em 17 de novembro de 2025), o que sugere uma lógica reativa, mais vinculada às demandas externas do que à consolidação de uma política interna e contínua de letramentos.

As falas dos docentes evidenciam que, embora haja momentos de maior presença da gestão no acompanhamento das práticas pedagógicas – especialmente em contextos de intensificação das avaliações externas – essa atuação não se sustenta como uma ação contínua e estruturante ao longo do ano letivo. Isso revela uma intencionalidade pedagógica fragilizada, marcada por ações episódicas e reativas, mobilizadas prioritariamente por demandas externas, como projetos induzidos pela SEE/MG ou avaliações em larga escala. Conforme discutido por Silva (2025), a intencionalidade pedagógica se concretiza quando há coerência entre planejamento, acompanhamento e uso dos recursos pedagógicos, orientados por objetivos formativos claros e permanentes. Quando a gestão atua apenas em momentos de cobrança externa, o trabalho pedagógico tende a se descolar de uma política interna de formação de

leitores, limitando-se ao cumprimento de exigências avaliativas. Nesse sentido, ainda que a presença da gestão na sala de aula possa ser compreendida, segundo Lück (2009), como indicativo de compromisso com os processos de ensino e aprendizagem, as entrevistas sugerem que tal acompanhamento carece de continuidade e sistematização, o que compromete a consolidação da leitura como princípio estruturante do projeto pedagógico da escola.

O Professor 2 avalia também que o apoio da gestão, em alguns momentos, se manifesta mais como pressão do que como acompanhamento formativo: “vocês têm que fazer isso porque veio uma orientação, um memorando” (Professor 2, entrevista realizada em 17 de novembro de 2025). Esse dado apresenta uma tensão entre gestão pedagógica e gestão burocrática, aspecto discutido por Libâneo (2012), ao alertar para os riscos de uma condução escolar centrada no cumprimento de demandas formais, em detrimento da reflexão pedagógica coletiva. Nessa lógica, o trabalho com a leitura tende a assumir um caráter reducionista, sendo tratado como uma exigência administrativa a ser cumprida, e não como uma prática cultural e formativa a ser construída coletivamente. Esse reducionismo fragiliza a formação de leitores, pois desloca o foco da mediação pedagógica e do sentido da leitura para a mera execução de orientações externas.

Outro elemento recorrente nas falas dos professores diz respeito à mobilização dos diferentes profissionais da escola em torno da leitura. Há consenso entre os docentes de que a gestão poderia exercer papel mais ativo na promoção da corresponsabilidade entre as áreas do conhecimento. O Professor 4 enfatiza que “a leitura não pode ser cobrada somente do professor de Língua Portuguesa, é responsabilidade de todos os professores” (Professor 4, entrevista realizada em 12 de novembro de 2025). Essa fala reforça a concepção de Lück (2009), segundo a qual a gestão pedagógica deve favorecer práticas colaborativas, promovendo o engajamento coletivo em torno dos objetivos formativos da escola.

A partir das respostas observa-se que a gestão pedagógica, conforme percebida pelos professores, oscila entre momentos de apoio efetivo, presença e investimento material, e outros marcados por ações pontuais, fortemente vinculadas às demandas externas. Essa oscilação revela a necessidade de fortalecimento de uma gestão orientada por princípios formativos, capaz de articular planejamento, acompanhamento e avaliação das práticas de letramento de forma contínua e integrada ao projeto pedagógico da escola.

As falas dos professores entrevistados, permitem compreender como essas orientações e limites da gestão se desdobram no cotidiano da sala de aula e nas práticas docentes. Dessa maneira, a análise das entrevistas com os cinco professores de Língua Portuguesa permite

identificar diferentes percepções acerca da atuação da gestão, revelando tanto movimentos de apoio e presença quanto limites relacionados à institucionalização das ações voltadas aos letramentos. A gestão pedagógica se constitui como elemento central na promoção dos letramentos, mas sua efetividade está condicionada às condições institucionais, humanas e organizacionais da escola. As falas do Diretor e dos Especialistas revelam avanços importantes, mas também desafios significativos, indicando que a consolidação de práticas de leitura articuladas e sistemáticas demanda o fortalecimento da gestão pedagógica em sua dimensão coletiva e formativa.

Em síntese, o Eixo IV evidencia que a gestão pedagógica é reconhecida pelos professores como peça fundamental para a consolidação das práticas de leitura, seja pela oferta de recursos, pela presença no cotidiano escolar ou pela capacidade de mobilizar os diferentes atores da comunidade educativa. Contudo, as falas indicam que ainda há desafios relacionados à institucionalização dessas ações, à promoção do trabalho colaborativo e à superação de uma lógica predominantemente reativa. A análise desse eixo encerra a discussão dos dados empíricos por categorias analíticas e encaminha para a próxima seção, na qual é apresentada uma síntese integradora dos dados analisados na pesquisa de campo, articulando os diferentes eixos e apresentando convergências, tensões e implicações para o PAE.

3.6 Síntese dos dados da pesquisa de campo

A análise das entrevistas com o diretor, os especialistas e os professores permitiram construir uma compreensão integrada das práticas de leitura desenvolvidas na escola, bem como dos desafios e potencialidades relacionados à formação de leitores no contexto investigado. A organização da análise em eixos possibilitou demonstrar que as práticas de letramentos e multiletramentos não se configuram de forma isolada, mas resultam de um conjunto de fatores interdependentes que envolvem concepções pedagógicas, condições institucionais, trajetórias profissionais e modos de atuação da gestão escolar.

De modo geral, os discursos dos entrevistados revelam um consenso em torno da centralidade da leitura no processo educativo. A leitura é recorrentemente associada à base da aprendizagem, ao desenvolvimento cognitivo e à ampliação das possibilidades de participação social dos estudantes. No entanto, ao aprofundar a análise, torna-se claro que esse reconhecimento não se traduz, de maneira linear, em práticas institucionalizadas e articuladas no âmbito da escola. As entrevistas apontam para um cenário em que a leitura é valorizada no

plano do discurso, mas vivenciada, em grande medida, como responsabilidade concentrada na área de Língua Portuguesa e sustentada pelo engajamento individual dos docentes.

Ao mobilizar o “Eixo Teórico I: Práticas de leitura, compreendidas como práticas sociais de letramentos escolares integrados”, a análise apresenta que há, na escola, movimentos de aproximação com a concepção de letramento como prática social. A revitalização da biblioteca, a escuta dos estudantes na escolha do acervo e a ampliação do acesso aos livros constituem avanços significativos nesse sentido. Tais ações indicam esforços institucionais para deslocar a leitura de uma lógica exclusivamente instrumental, aproximando-a de práticas mais significativas e contextualizadas. Contudo, as entrevistas também revelam tensões persistentes, como a dificuldade de integrar a leitura às diferentes áreas do conhecimento e a tendência de associá-la a demandas avaliativas e prescrições externas.

No que se refere às práticas docentes de leitura, os dados mostram a presença de ações pedagógicas intencionais, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, voltadas à leitura compartilhada, à mediação do texto e à ampliação dos espaços e tempos de leitura. Os professores demonstram consciência da centralidade da leitura para a aprendizagem e para a formação crítica dos estudantes, ainda que relatem dificuldades relacionadas ao desinteresse discente, às defasagens de leitura acumuladas ao longo da escolarização e à fragilidade do incentivo à leitura fora do espaço escolar. Tais elementos revelam que a leitura, embora reconhecida como eixo estruturante do processo educativo, ainda enfrenta obstáculos para se consolidar como prática cotidiana e significativa para todos os alunos.

No diálogo com o “Eixo Teórico II: Formação de leitores”, os dados revelam que a escola reconhece a importância da intencionalidade pedagógica, organização de tempos e criação de espaços legitimados para a leitura. A institucionalização de momentos específicos destinados à leitura e a valorização do ambiente da biblioteca aparecem como estratégias relevantes no discurso da gestão e da supervisão pedagógica. Entretanto, a efetividade dessas ações mostra-se desigual, marcada por limitações estruturais, pela escassez de recursos humanos e pela dificuldade de consolidar uma cultura leitora contínua e compartilhada. As falas dos professores indicam que, na prática, a formação de leitores ocorre de forma fragmentada, frequentemente mediada por mecanismos de controle e avaliação, o que tensiona a constituição da leitura como prática cultural e prazerosa.

Contudo, os dados também apontam que a formação de leitores permanece fortemente associada a iniciativas individuais dos professores, carecendo de maior sistematização e continuidade. A recorrente associação entre leitura e demandas externas, como avaliações em

larga escala, sugere que a cultura leitora ainda não se encontra plenamente incorporada ao PPP da escola, sendo acionada, muitas vezes, de forma reativa.

O “Eixo Teórico III: Multiletramentos”, permitiu compreender como as práticas leitoras vêm sendo atravessadas pela presença das tecnologias digitais, pela multiplicidade de linguagens e pelos repertórios socioculturais dos estudantes. As entrevistas destacam iniciativas que dialogam com essa perspectiva, como o uso de plataformas digitais, a realização de projetos culturais, a diversificação dos suportes de leitura e a ampliação dos espaços escolares destinados à leitura. Ao mesmo tempo, emergem preocupações relacionadas à dispersão dos alunos, ao uso instrumental das tecnologias e à dificuldade de articular os letramentos escolares às práticas sociais de leitura que os estudantes vivenciam fora da escola. Esse movimento revela uma escola em transição, que reconhece a importância dos multiletramentos, mas ainda enfrenta desafios para incorporá-los de forma sistemática ao projeto pedagógico.

Ainda no âmbito dos multiletramentos, as falas dos professores revelam um cenário marcado por tensões. Por um lado, há reconhecimento do potencial das tecnologias digitais, dos multimeios e das linguagens multimodais para ampliar o acesso à leitura e diversificar as práticas pedagógicas. Por outro, persistem preocupações relacionadas à dispersão dos alunos, às desigualdades de acesso às tecnologias e à dificuldade de transformar o uso dos recursos digitais em experiências de leitura socialmente significativas. Esses dados indicam que a escola se encontra em um processo de transição, no qual convivem concepções tradicionais de leitura e movimentos de abertura para práticas alinhadas à perspectiva dos multiletramentos, ainda de forma incipiente e pouco institucionalizada.

Esse cenário constitui um problema porque a simples presença de tecnologias, multimeios e linguagens multimodais não garante, por si só, a ampliação das práticas de leitura nem a formação de leitores. Conforme argumenta Rojo (2012; 2013), os multiletramentos pressupõem não apenas a diversidade de suportes e linguagens, mas a construção de práticas pedagógicas intencionais, socialmente significativas e integradas ao currículo, capazes de articular leitura, autoria e participação cultural. Quando essas práticas permanecem episódicas, dependentes da iniciativa individual dos professores e pouco institucionalizadas, corre-se o risco de reforçar usos instrumentais das tecnologias, marcados pela fragmentação, pela dispersão e pela reprodução de modelos tradicionais de leitura, em vez de promover experiências leitoras que dialoguem com os contextos socioculturais dos estudantes e ampliem suas possibilidades de inserção crítica no mundo letrado.

Por fim, ao analisar as entrevistas com base no “Eixo Teórico IV: Gestão pedagógica para os letramentos”, torna-se possível identificar o papel central da gestão escolar na sustentação, articulação e acompanhamento das práticas de leitura. As falas do diretor e dos especialistas evidenciam intencionalidade pedagógica, esforço de mobilização dos profissionais e busca por parcerias externas como estratégias para fortalecer as ações de leitura. Contudo, os dados também revelam limites importantes, como a rotatividade de profissionais, a sobrecarga de funções e a tendência de intensificação das ações em resposta as cobranças externas.

A análise do eixo da gestão pedagógica para os letramentos destacou que a gestão escolar é reconhecida pelos professores como ator fundamental para a viabilização das práticas de leitura, especialmente no que diz respeito à oferta de recursos materiais, à reorganização de espaços e à presença em momentos específicos do trabalho pedagógico. Entretanto, os dados também revelam fragilidades na mobilização coletiva dos profissionais da escola e na consolidação de ações contínuas voltadas aos letramentos. A atuação da gestão, segundo os docentes, tende a se intensificar em contextos de cobrança externa, o que aponta para a necessidade de fortalecer uma lógica de acompanhamento pedagógico mais sistemática, formativa e alinhada aos objetivos educacionais da escola.

Essa atuação da gestão precisa ser pensada de outra maneira porque a formação de leitores não se consolida por meio de ações pontuais ou acionadas apenas em contextos de cobrança externa. Trata-se de um processo contínuo, que exige acompanhamento pedagógico sistemático e a construção de sentidos compartilhados entre os profissionais da escola. Quando a gestão atua de forma predominantemente reativa, corre-se o risco de fragilizar a dimensão formativa do trabalho com os letramentos, reduzindo-o a respostas circunstanciais. Nesse sentido, cabe à gestão fortalecer práticas de acompanhamento que favoreçam a continuidade, a articulação coletiva e o alinhamento das ações pedagógicas ao projeto educativo da escola.

Assim, as entrevistas revelam que as práticas de leitura na escola investigada se constituem em um campo marcado por continuidades e tensões. Coexistem concepções ampliadas de leitura, alinhadas ao letramento como prática social, com práticas ainda fragmentadas, condicionadas por fatores estruturais, organizacionais e pelos diferentes momentos da carreira profissional dos sujeitos. Essa complexidade evidencia que a leitura, longe de ser um elemento neutro ou homogêneo, é atravessada por relações institucionais, trajetórias profissionais e disputas de sentido no interior da cultura escolar. Considerados em conjunto, os dados apontam que a escola dispõe de condições favoráveis para o fortalecimento das práticas de leitura – como professores engajados, espaços reorganizados e reconhecimento

da importância do tema –, mas carece de uma ação articulada que integre essas iniciativas em um projeto coletivo e sustentável.

É nesse contexto que se justifica a proposição do PAE que se configura como uma resposta concreta aos achados da pesquisa de campo, ao buscar transformar os desafios identificados em possibilidades de intervenção pedagógica e organizacional. Ao articular formação docente, reorganização dos tempos e espaços de leitura, fortalecimento do papel da gestão pedagógica e consolidação dos multiletramentos no cotidiano escolar, o PAE pretende contribuir para a consolidação de uma cultura leitora que ultrapasse ações pontuais e se constitua como eixo estruturante do projeto pedagógico da escola.

Dessa forma, a síntese dos dados empíricos não apenas sistematiza as evidências produzidas pela pesquisa, mas também fundamenta e legitima as propostas apresentadas no PAE, reafirmando o compromisso deste estudo com o aprimoramento das práticas educativas e com a promoção de uma escola que forme leitores críticos, autônomos e capazes de atuar de maneira significativa em diferentes contextos sociais e culturais.

4 DA INTENÇÃO À PRÁTICA: UM PLANO DE AÇÃO PARA A LEITURA NA ESCOLA PÚBLICA

O Plano de Ação Educacional (PAE) apresentado neste capítulo decorre diretamente dos achados da pesquisa de campo e da análise integrada dos dados empíricos produzidos a partir das entrevistas com o diretor, os especialistas e os professores de Língua Portuguesa da escola investigada, bem como se destina a ela. Conforme evidenciado na síntese dos resultados, as práticas de leitura desenvolvidas na escola revelam esforços significativos por parte dos docentes e avanços institucionais recentes, como a reorganização da biblioteca e a ampliação do acervo, mas também apontam desafios estruturais relacionados à fragmentação das ações, à dependência de demandas externas e à fragilidade da institucionalização de uma política interna de letramentos.

Os dados analisados indicam que a leitura ocupa um lugar central no discurso pedagógico da escola, sendo reconhecida como condição fundamental para a aprendizagem e para a formação crítica dos estudantes. Contudo, as práticas relatadas mostram-se, em grande medida, concentradas na atuação individual dos professores de Língua Portuguesa, com limitada articulação entre áreas e pouca sistematização no âmbito da gestão pedagógica. Ademais, a consolidação dos multiletramentos, embora reconhecida como necessária frente às demandas da cultura digital, ocorre de forma pontual e marcada por tensões relacionadas ao uso das tecnologias e ao engajamento dos alunos.

Nesse contexto, o PAE configura-se como uma proposta de intervenção pedagógica e organizacional que visa responder aos problemas levantados pela pesquisa, transformando-os em possibilidades de ação estruturada. O plano busca fortalecer a cultura de leitura na escola por meio da articulação entre gestão pedagógica, práticas docentes e participação da comunidade escolar, promovendo ações contínuas, colaborativas e alinhadas aos objetivos formativos da escola pesquisada. Assim, o PAE assume o papel de ponte entre o diagnóstico construído a partir da pesquisa de campo e a proposição de estratégias concretas voltadas à consolidação dos letramentos no cotidiano escolar.

Na sequência, apresenta-se a sistematização dos achados da pesquisa, a qual destaca que os desafios relacionados às práticas de leitura na escola investigada não se limitam a aspectos pontuais, mas configuram um conjunto de problemas interdependentes, envolvendo dimensões pedagógicas, institucionais e formativas. Nesse contexto, o Quadro 11 reúne uma

síntese dos principais problemas identificados, articulados a proposições de ações que fundamentam o PAE, cujo detalhamento é apresentado mais adiante neste capítulo.

Quadro 11 - Problemas identificados na EECL durante a pesquisa

Problemas identificados	Evidências da pesquisa	Ações a serem articuladas no (PAE)
1. Fragilidade na institucionalização das práticas de leitura	Práticas dependem de iniciativas individuais dos professores; ausência histórica de gestão interna estruturada e articulada para esse fim.	Elaborar e implementar uma Política Institucional de Leitura, integrada ao PPP, com diretrizes, metas e responsabilidades coletivas.
2. Centralização da leitura na disciplina de Língua Portuguesa	Leitura ainda concentrada nas aulas de português, apesar de haver orientações para todas as áreas.	Criar um programa interdisciplinar de leitura, com estratégias específicas para cada área do conhecimento.
3. Fragmentação e descontinuidade das ações de leitura	Projetos pontuais, sem continuidade ou articulação institucional.	Instituir um calendário anual de ações de leitura, com projetos contínuos (clubes de leitura, rodas, feiras, etc.), prevendo também formas sistemáticas de registro das atividades, como relatórios, portfólios e produções dos estudantes.
4. Ausência de formação docente específica para o trabalho com leitura	Professores relatam não saber direcionar as diferentes práticas de leitura.	Desenvolver formação continuada em letramentos e mediação de leitura, com foco prático e colaborativo.
5. Uso limitado e não sistematizado da biblioteca escolar	Biblioteca revitalizada, mas sem rotina institucional e sem mediação contínua.	Implantar um plano de uso pedagógico da biblioteca, com cronograma fixo por turma e mediação estruturada.
6. Falta de profissional atuando efetivamente na mediação da leitura (PEUB)	PEUB desviado para outras funções, comprometendo ações de leitura.	Reorganizar funções e garantir o papel pedagógico do mediador de leitura, com plano de atuação definido.
7. Predomínio da leitura como prática avaliativa (instrumental)	Alunos participam mais quando “vale ponto”.	Desenvolver estratégias de leitura por fruição, desvinculadas da avaliação formal.
8. Baixo engajamento dos estudantes com leituras escolares tradicionais	Resistência a textos clássicos; preferência por textos contemporâneos.	Diversificar o acervo com literatura juvenil, contemporânea e multimodal, considerando interesses dos alunos.
9. Distanciamento entre leitura escolar e práticas sociais dos estudantes	Necessidade de aproximação com redes sociais e cultura digital.	Integrar multiletramentos e linguagens digitais às práticas pedagógicas.
10. Ausência de cultura leitora consolidada na escola	Leitura não institucionalizada como prática cotidiana.	Criar uma cultura escolar de leitura, com ações permanentes (tempo diário de leitura, campanhas, eventos).
11. Limitações nos tempos e espaços de leitura	Uso irregular da biblioteca; leitura restrita à sala de aula.	Institucionalizar tempos pedagógicos de leitura (ex: 10-15 minutos diários em todas as turmas).
12. Responsabilização excessiva da família pela ausência de leitura	Discursos docentes centrados no ambiente doméstico.	Desenvolver ações de aproximação com famílias, sem caráter culpabilizador (ex: projetos de leitura comunitária).

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A sistematização dos achados da pesquisa, apresentada no quadro anterior, evidencia que os desafios relacionados às práticas de leitura na escola investigada se configuram como um conjunto articulado de problemas, que envolvem dimensões pedagógicas, institucionais e

formativas. Tal compreensão reforça a necessidade de que as ações propostas não se limitem a iniciativas pontuais ou isoladas, mas se organizem de forma planejada, integrada e orientada por objetivos claros, capazes de promover mudanças efetivas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a construção do PAE emerge como desdobramento analítico da pesquisa, buscando responder, de maneira estruturada, às fragilidades identificadas e potencializar as experiências já existentes, com vistas à consolidação de uma cultura leitora na escola. Para a elaboração do PAE, optou-se pela ferramenta 5W2H por se tratar de um instrumento de planejamento que organiza as ações de forma objetiva e operacional. Ao responder às questões relativas ao que será feito, por que, onde, quando, por quem, como e com quais custos, o método possibilita estruturar cada etapa do plano com maior clareza, favorecendo o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação das ações propostas. O Quadro 12 apresenta a descrição da ferramenta 5W2H.

Quadro 12 - Descrição da ferramenta 5W2H

Elemento 5W2H	Pergunta norteadora	Aplicação no contexto educacional	Contribuição para o PAE
What	O que será feito?	Define a ação pedagógica ou interventiva (ex.: programa de leitura, formação docente, reorganização de práticas avaliativas).	Delimita claramente a intervenção educacional proposta.
Why	Por que será feito?	Apresenta o problema educacional identificado (ex.: baixos níveis de proficiência, fragilidades no letramento) e os objetivos pretendidos.	Fundamenta a ação com base em evidências diagnósticas e metas institucionais.
Who	Quem será responsável?	Indica os profissionais envolvidos (gestão, professores, coordenação pedagógica, parceiros externos).	Define responsabilidades e fortalece a gestão colaborativa.
Where	Onde será realizado?	Especifica os espaços de implementação (sala de aula, biblioteca, sala de informática, reuniões pedagógicas).	Organiza o uso dos espaços escolares e recursos disponíveis.
When	Quando será realizado?	Estabelece cronograma alinhado ao calendário escolar.	Permite acompanhamento sistemático e monitoramento das etapas.
How	Como será realizado?	Detalha estratégias metodológicas, instrumentos pedagógicos e formas de acompanhamento.	Estrutura a execução e assegura coerência pedagógica.
How much	Quanto custará?	Estima recursos financeiros, materiais e humanos necessários.	Garante viabilidade e planejamento orçamentário da intervenção.

Fonte: Adaptado pelo autor com base em uma cartilha do Sebrae, elaborada por Marcelo Nakagawa (Sebrae, 2025).

O 5W2H é uma ferramenta de gestão e planejamento de ações que ajuda a transformar decisões, ideias e tarefas em um plano de ação claro, organizado e executável. Ele se baseia em sete perguntas essenciais que guiam a definição de cada etapa de um projeto ou atividade (Sebrae, 2025). Sua aplicação no contexto da unidade escolar mostra-se pertinente, pois contribui para a definição de responsabilidades, prazos e estratégias, superando o caráter meramente propositivo e configurando o PAE como instrumento efetivo de gestão.

Nesse sentido, essa metodologia foi utilizada para estruturar as ações do PAE a ser implementado na EECL, com vistas a enfrentar os problemas identificados na síntese dos achados da pesquisa apresentados no Quadro 11. As ações propostas contemplam o aprimoramento das práticas de leitura, a formação de leitores, o fortalecimento da gestão pedagógica para os letramentos, a reorganização dos tempos e espaços de leitura e a consolidação dos multiletramentos no cotidiano escolar, buscando promover um movimento contínuo de melhoria pedagógica.

Com base na ferramenta 5W2H e na estrutura apresentada no Quadro 12, as propostas apresentadas no PAE para a EECL estão sistematizadas no Quadro 13, no qual é apresentado um resumo das ações a serem implementadas a partir de agosto de 2026.

Na perspectiva de que a escola é espaço privilegiado de formação de leitores, o resumo do PAE apresentado no Quadro 13, dialoga com a concepção de multiletramentos, reconhecendo a pluralidade de linguagens, suportes e modos de significação que atravessam a experiência contemporânea. A incorporação de práticas que envolvam textos verbais, visuais, digitais e multissemióticos responde não apenas às orientações curriculares vigentes, mas à necessidade de aproximar a cultura escolar das práticas sociais efetivamente vivenciadas pelos estudantes. Assim, reorganizar tempos e espaços de leitura não significa apenas ampliar momentos dedicados ao ato de ler, mas ressignificar a própria cultura escolar, tornando-a mais dialógica, interdisciplinar e significativa.

O PAE também se sustenta na concepção freiriana de educação, segundo a qual a leitura da palavra está indissociavelmente articulada à leitura do mundo. Formar leitores, nessa perspectiva, é possibilitar que os estudantes compreendam criticamente sua realidade e se reconheçam como sujeitos históricos capazes de intervir nela. A centralidade conferida aos estudantes nas ações propostas – especialmente na reorganização dos tempos de leitura e na consolidação dos multiletramentos – reafirma o princípio do protagonismo discente e da construção coletiva do conhecimento.

Quadro 13 - Resumo do PAE apresentado a EECL

APRIMORAMENTO E FORTALECIMENTO DOS TEMPOS E ESPAÇOS DE LETRAMENTOS NA EECL							
AÇÃO	WHAT (O que?)	WHY (Por quê?)	WHERE (Onde?)	WHEN (Quando?)	WHO (Quem?)	HOW (Como?)	HOW MUCH (Custo estimado)
1. Apresentação da pesquisa à comunidade escolar	Socialização dos achados e mobilização para uma política institucional de leitura.	Superar a fragmentação das práticas e construir compromisso coletivo.	Pátio coberto interno	Agosto/2026	Gestão + autor da pesquisa	Reunião ampliada + síntese impressa/digital + roda de conversa.	Baixo (impressões e organização interna)
2. Formação docente para práticas de leitura e formação de leitores	Ciclo formativo sobre letramentos, mediação e multiletramentos. + Clube de leitura dos docentes.	Alinhar concepções e qualificar práticas pedagógicas.	Biblioteca + salas de aula + pátio	Encontros de setembro/2026 a dezembro/2027 Horário de módulo II + extraclasse	Gestão pedagógica + professores	Estudos orientados + oficinas práticas + socialização de experiências	Baixo (uso de materiais já disponíveis)
3. Fortalecimento da gestão pedagógica para os letramentos (foco extraescolar)	Inserir leitura no PPP e nas ações articuladas com família e comunidade.	Institucionalizar a política de letramentos e ampliar leitura para além da escola.	PPP + reuniões pedagógicas + comunidade escolar	2º semestre de 2026	Direção + EEBs + Colegiado Escolar	Revisão do PPP + criação de metas de leitura + projetos com famílias (sacolas literárias, círculos de leitura).	Baixo a médio (dependendo de parcerias)
4. Reorganização dos tempos e espaços de leitura (foco central nos alunos)	Instituir rotinas sistemáticas de leitura interdisciplinar.	Garantir regularidade e protagonismo discente.	Biblioteca + salas de aula + pátio	Implementação no 3º Trimestre de 2026	Professores de todas as áreas	Tempo semanal de leitura fixo + uso orientado da biblioteca + projetos interdisciplinares.	Baixo (reorganização interna)
5. Consolidação dos multiletramentos no cotidiano escolar (foco central nos alunos)	Trabalhar leitura em múltiplas linguagens (digital, visual, sonora).	Aproximar escola das práticas sociais contemporâneas.	Sala de aula + sala de informática + uso pedagógico de eletrônicos	Progressivo (2º semestre de 2026) e contínuo	Professores + alunos monitores	Produção de podcasts, blogs, leitura de imagens, memes críticos, projetos digitais.	Baixo (uso de recursos já existentes)

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Desse modo, o PAE não se apresenta como conjunto de ações isoladas, mas como estratégia estruturante de fortalecimento da cultura leitora na EECL. Ao articular formação docente, mobilização da comunidade escolar, reconfiguração dos espaços institucionais e valorização das múltiplas linguagens, o plano busca consolidar uma política pedagógica de letramentos que ultrapasse iniciativas pontuais e se institua como compromisso permanente da escola com a formação integral de seus estudantes.

Nas seções seguintes, apresenta-se o detalhamento das ações de intervenção sintetizadas no PAE, conforme exposto no Quadro 13. Nesta etapa, explicita-se os objetivos específicos, as estratégias previstas, os responsáveis pela execução, os prazos de implementação, os recursos necessários e os indicadores de acompanhamento, de modo a conferir maior clareza, viabilidade e coerência às propostas delineadas.

4.1 DETALHAMENTO DAS AÇÕES DO PAE

Nesta seção, as cinco ações apresentadas no Quadro 12 serão detalhadas e organizadas com base na ferramenta 5W2H, explicitando como cada uma deverá ser executada para viabilizar o alcance dos objetivos propostos. Destaca-se que se tratam de ações objetivas e exequíveis pelos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, aquelas que demandam recursos financeiros da Caixa Escolar já contam com previsão orçamentária destinada à sua implementação.

As ações propostas organizam-se de forma progressiva e articulada, partindo da compreensão do contexto e da formação dos sujeitos envolvidos, passando pela institucionalização das práticas no âmbito da gestão escolar e culminando na ressignificação das experiências de leitura e na consolidação dos multiletramentos no cotidiano da escola.

4.1.1 Ação 1: Apresentação da pesquisa à comunidade escolar

A primeira ação do PAE consiste na socialização dos resultados da pesquisa à comunidade escolar e na mobilização coletiva para a institucionalização de uma política de letramentos na escola investigada. A escolha por iniciar o PAE com essa ação decorre diretamente dos achados da pesquisa de campo, os quais apontaram que, embora a leitura seja reconhecida como elemento central do processo formativo, suas práticas ainda se desenvolvem

de forma fragmentada, dependentes de iniciativas individuais e sem sistematização institucional. No Quadro 14, apresenta-se o detalhamento da primeira ação do PAE.

Quadro 14 - Ação 1: Apresentação da pesquisa à comunidade escolar

Elemento	Descrição
What (O que?)	Socialização dos resultados da pesquisa e mobilização para construção coletiva de uma política institucional de letramentos.
Why (Por quê?)	Superar a fragmentação das práticas de leitura identificada na pesquisa e promover institucionalização das ações.
Where (Onde?)	Espaço coletivo da escola (pátio coberto interno).
When (Quando?)	2º semestre letivo de 2026, iniciando em agosto com desdobramentos até o final do ano (inserção no PPP), durante as reuniões pedagógicas.
Who (Quem?)	Direção, especialista/coordenação pedagógica, professores e demais profissionais da escola + autor da pesquisa.
How (Como?)	Elaboração de síntese executiva; realização de encontro ampliado com metodologia dialógica; registro em ata; inclusão da pauta no PPP.
How much (Quanto custa?)	Baixo custo, utilizando recursos materiais e humanos já disponíveis na escola.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A socialização dos resultados da pesquisa será realizada por meio de um encontro ampliado, ou seja, com a comunidade escolar, envolvendo direção, equipe pedagógica, professores e demais profissionais da escola, totalizando os quase 100 funcionários da EECL. Esse momento terá como finalidade apresentar, de forma clara e fundamentada, os principais achados do estudo, evidenciando os desafios relacionados às práticas de leitura e a necessidade de sua institucionalização no âmbito da escola. Para tanto, será elaborada pelo pesquisador uma síntese executiva da pesquisa, organizada em linguagem acessível, contemplando objetivos, metodologia, principais resultados e implicações pedagógicas, de modo a favorecer a compreensão coletiva e subsidiar a tomada de decisões.

O encontro ampliado será estruturado a partir de uma metodologia dialógica, com exposição inicial da síntese executiva, seguida de espaços de escuta e problematização, nos quais os participantes poderão refletir sobre os dados apresentados e suas relações com o cotidiano escolar. A escolha por esse formato justifica-se pela compreensão de que processos participativos ampliam o engajamento dos profissionais e favorecem a construção coletiva de propostas mais aderentes à realidade institucional.

No que se refere à participação dos profissionais, estima-se o envolvimento de todos os docentes da escola, além da equipe gestora e pedagógica, totalizando aproximadamente o

conjunto integral de servidores em exercício da escola, considerando que a temática da leitura perpassa todas as áreas do conhecimento e demanda corresponsabilização institucional.

No que tange aos custos, a ação caracteriza-se como de baixo investimento financeiro direto, uma vez que será realizada com o uso de recursos materiais e humanos já disponíveis na escola. Ressalta-se, contudo, que as atividades previstas integram as atribuições profissionais dos participantes, estando, portanto, contempladas nas funções e na carga horária de trabalho dos servidores, não implicando custos adicionais com remuneração. Dessa forma, a ação proposta busca não apenas divulgar os resultados da pesquisa, mas também mobilizar a comunidade escolar para a construção coletiva de estratégias que promovam a institucionalização das práticas de leitura, garantindo maior continuidade, intencionalidade pedagógica e alinhamento às diretrizes do PPP.

Como apresentado no Quadro 14, diante desse cenário, torna-se imprescindível que a escola realize um movimento inicial de leitura crítica de si mesma, compreendendo suas potencialidades, limites e possibilidades de transformação. A socialização dos dados não se configura como mera devolutiva formal da pesquisa, mas como estratégia de mobilização pedagógica e de construção de consciência coletiva. Inspirada na perspectiva freiriana, parte-se do princípio de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989, p. 9), o que implica reconhecer que a transformação da prática educativa exige problematização da realidade concreta e engajamento dos sujeitos na construção coletiva de novos sentidos. Assim, a apresentação dos resultados deverá assumir caráter dialógico, estimulando a reflexão sobre questões como: a) De que modo estamos formando leitores? b) Como os tempos e espaços de leitura estão organizados? c) De que forma a gestão pode assumir papel articulador das práticas de letramento?

Ao mesmo tempo, a ação fundamenta-se na concepção de gestão pedagógica defendida por Lück (2009), para quem a gestão escolar deve assumir papel articulador dos processos pedagógicos, promovendo integração entre planejamento, acompanhamento das aprendizagens e cultura institucional. Nessa perspectiva, a socialização da pesquisa constitui movimento estratégico de liderança pedagógica, na medida em que possibilita alinhar concepções, fortalecer a coesão do coletivo docente e orientar a escola para objetivos educacionais compartilhados.

A ação tem como objetivo geral socializar os resultados da investigação e mobilizar professores, equipe gestora e demais profissionais para a construção coletiva de compromissos

institucionais voltados ao fortalecimento dos letramentos. Entre os objetivos específicos, destacam-se: tornar públicos os principais achados da pesquisa; sensibilizar o corpo docente para a necessidade de institucionalização das práticas de leitura; e inserir a temática dos letramentos de forma explícita no PPP da escola.

A implementação ocorrerá no segundo semestre letivo de 2026. Esse encontro deverá contemplar momentos de exposição dos dados, discussão em pequenos grupos e definição de encaminhamentos práticos. Como metas, estabelecemos a participação de, no mínimo, 80% do corpo docente na reunião e a inserção da temática no PPP até o final do segundo semestre de 2026. O monitoramento da ação será realizado por meio de indicadores quantitativos e qualitativos, tais como: percentual de participação no encontro; registro em ata das deliberações; e evidências de incorporação da pauta nas reuniões pedagógicas subsequentes. Espera-se, como resultado, a consolidação de uma compreensão coletiva sobre a necessidade de superar práticas isoladas e avançar na construção de uma política institucional de letramentos, que sirva de base estruturante para as demais ações do PAE.

Por fim, essa ação assume caráter estruturante, na medida em que subsidia as demais etapas do plano, possibilitando que as intervenções sejam orientadas por evidências e não por pressupostos generalizantes. Na sequência apresenta-se o detalhamento da Ação 2.

4.1.2 Ação 2: Formação docente para práticas de leitura e formação de leitores

A segunda ação do PAE consiste na implementação de um processo de formação continuada de professores voltado ao fortalecimento das práticas de leitura e à formação de leitores na escola, incorporando, como estratégia central, a criação de um clube de leitura com o corpo docente. Essa proposta fundamenta-se nos achados da pesquisa de campo, demonstrando que, embora os professores reconheçam a importância da leitura, suas práticas são frequentemente orientadas por concepções heterogêneas e pouco sistematizadas, o que contribui para a fragmentação das ações pedagógicas.

A implementação ocorrerá ao longo do ano letivo de 2026 e 2027, por meio de encontros mensais de formação, preferencialmente inseridos no horário de trabalho pedagógico coletivo (módulo II). A ação será organizada em duas etapas complementares: 1) ciclos formativos e 2) clube de leitura docente. Os ciclos formativos contemplarão momentos de estudo teórico, oficinas práticas e planejamento pedagógico, abordando temas como

concepções de leitura, estratégias de mediação, leitura literária, multiletramentos e práticas digitais.

Paralelamente, será instituído o clube de leitura docente, a partir de fevereiro de 2027, com encontros bimestrais, nos quais os professores realizarão a leitura prévia de uma obra literária ou texto selecionado e participarão de rodas de conversa mediadas, pautadas no diálogo, na troca de experiências e na construção coletiva de sentidos. A escolha das obras poderá considerar tanto textos literários quanto produções que dialoguem com a prática pedagógica, favorecendo a articulação entre experiência estética e reflexão profissional. O clube de leitura configura-se, assim, como espaço formativo inovador, que desloca a formação do campo exclusivamente teórico para uma dimensão vivencial e cultural da leitura.

No Quadro 15, apresenta-se o detalhamento da segunda ação do PAE que é dividida em duas etapas para melhor execução das propostas.

Quadro 15 - Ação 2: Etapa 1 - Formação docente para práticas de leitura e formação de leitores

Elemento	Descrição
What (O que?)	Programa de formação continuada com ciclos formativos.
Why (Por quê?)	Repensar a prática docente, superar fragmentação das ações pedagógicas voltadas à leitura.
Where (Onde?)	Escola (biblioteca + salas de aula + pátio).
When (Quando?)	Ao longo do ano letivo, com a realização de 8 encontros de setembro/2026 a dezembro/2027), bimestrais e no horário de módulo II com duração de 60 minutos.
Who (Quem?)	Equipe gestora e professores de todas as áreas.
How (Como?)	Encontros de formação para estudo e replicação prática.
How much (Quanto custa?)	Baixo custo, com uso de acervo da escola, materiais digitais e organização interna.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A proposta de formação continuada presente no Quadro 15, será estruturada em ciclos formativos ao longo do ano letivo, concebidos como um conjunto articulado de encontros que se complementam e dialogam entre si. Cada ciclo será organizado em torno de um eixo temático relacionado às práticas de leitura, contemplando momentos de estudo teórico, reflexão sobre a prática e planejamento pedagógico. Esses ciclos não serão estanques, mas progressivos, permitindo a retomada e o aprofundamento de discussões, de modo a favorecer a consolidação de aprendizagens docentes e a ressignificação das práticas ao longo do tempo. A organização em ciclos também possibilita a adequação às demandas específicas da escola, considerando seus desafios e características contextuais.

O ciclo formativo proposto será composto por oito encontros sequenciais e articulados, organizados de modo a promover a reflexão crítica sobre a prática docente e a superação da fragmentação das ações pedagógicas voltadas à leitura. A estrutura do ciclo parte do diagnóstico das práticas existentes, avança para a apropriação teórica e metodológica e culmina na elaboração, aplicação e avaliação de estratégias integradas ao currículo.

O **Encontro 1** terá como foco o diagnóstico inicial, com a realização de uma roda de conversa orientada e aplicação de um instrumento de levantamento das práticas de leitura já desenvolvidas pelos professores. O objetivo é mapear concepções, identificar lacunas e evidenciar possíveis fragmentações entre as ações realizadas nas diferentes áreas do conhecimento.

No **Encontro 2**, serão promovidos estudos teóricos orientados sobre leitura como prática social e sua dimensão transversal no currículo. A discussão buscará problematizar a ideia de que a leitura não é responsabilidade exclusiva de determinadas áreas, ampliando a compreensão de seu papel em todas as disciplinas.

O **Encontro 3** será dedicado à análise de práticas pedagógicas, a partir da socialização de experiências docentes. Os professores serão convidados a apresentar atividades já realizadas, que serão coletivamente analisadas à luz dos referenciais discutidos, identificando potencialidades e limites.

No **Encontro 4** ocorrerá uma oficina pedagógica voltada à construção de estratégias de leitura articuladas aos componentes curriculares. Nesse momento, os docentes, organizados por área ou em grupos interdisciplinares, irão elaborar propostas que integrem habilidades de leitura aos conteúdos específicos.

O **Encontro 5** terá como foco o planejamento coletivo, no qual os professores sistematizarão sequências didáticas ou intervenções pedagógicas que incorporem práticas de leitura de forma intencional e contínua. Será incentivada a construção de ações que dialoguem entre si, evitando iniciativas isoladas.

No **Encontro 6**, os participantes compartilharão os resultados iniciais da aplicação das propostas em sala de aula, em um momento de socialização e reflexão. As experiências serão discutidas coletivamente, permitindo ajustes e replanejamento das ações.

O **Encontro 7** será destinado ao aprofundamento das estratégias, com foco na diversificação de gêneros textuais, mediação da leitura e acompanhamento da aprendizagem

dos estudantes. Serão discutidas formas de ampliar o engajamento dos alunos e qualificar as intervenções pedagógicas.

Por fim, o **Encontro 8** terá caráter avaliativo e de sistematização, com a construção coletiva de um documento orientador que registre as práticas consolidadas, os aprendizados do grupo e as diretrizes para continuidade das ações. Esse momento visa fortalecer a institucionalização das práticas de leitura na escola, garantindo maior articulação e permanência das iniciativas.

Ao longo de todo o ciclo, serão utilizados registros sistemáticos, como atas, portfólios docentes e relatórios reflexivos, que subsidiarão o acompanhamento do processo formativo e a avaliação de seus impactos na prática pedagógica. Dessa forma, o ciclo formativo configura-se como uma estratégia de desenvolvimento profissional que articula teoria e prática, promovendo a construção coletiva de ações mais integradas e efetivas no campo da leitura.

A realização dos encontros no horário do módulo II justifica-se por se tratar de um tempo institucional já previsto na carga horária docente para atividades extraclasse, como estudos, planejamento e formação. Dessa forma, busca-se garantir a participação dos professores sem sobrecarga de jornada, além de fortalecer o caráter coletivo e institucional da proposta, uma vez que esse espaço é reconhecido como legítimo para o desenvolvimento de ações formativas no âmbito da escola.

No que se refere à temporalidade, os encontros ocorrerão bimestralmente ao longo do ano letivo, conforme calendário previamente definido pela equipe gestora, considerando a organização escolar e os períodos mais adequados para a participação docente. Essa periodicidade visa equilibrar continuidade e viabilidade, assegurando tempo para estudo, aplicação das propostas em sala de aula e socialização das experiências nos encontros seguintes.

Quanto à operacionalização, a formação será desenvolvida por meio de diferentes estratégias metodológicas, como estudos orientados de referenciais teóricos, oficinas pedagógicas voltadas à elaboração de práticas de leitura, momentos de planejamento coletivo e rodas de discussão sobre experiências docentes. Cada encontro será previamente planejado pela equipe gestora e/ou professores, com definição de objetivos, conteúdos, estratégias e formas de registro, incluindo atas, relatórios reflexivos e sistematizações produzidas pelos professores, de modo a garantir o acompanhamento e a avaliação do processo formativo.

Por fim, no que diz respeito aos custos, a proposta caracteriza-se como de baixo investimento financeiro, uma vez que será realizada com base nos recursos já disponíveis na

escola, como acervo bibliográfico e materiais digitais, além da utilização de espaços institucionais e do próprio tempo de trabalho docente destinado ao módulo II. Assim, não há previsão de custos adicionais significativos, sendo a ação viabilizada por meio de organização interna e mobilização dos recursos humanos e materiais já existentes.

Na sequência, no Quadro 16, apresenta-se o detalhamento da Etapa 2 da segunda ação do PAE que trata da implementação de um clube de leitura docente.

Quadro 16 - Ação 2: Etapa 2 - Implementação de clube de leitura docente

Elemento	Descrição
What (O que?)	Implementação de clube de leitura docente.
Why (Por quê?)	Constituir professores como leitores e mediadores de leitura.
Where (Onde?)	Escola (biblioteca + salas de aula + pátio).
When (Quando?)	Ao longo do ano letivo de 2027 (início em março), com cinco encontros bimestrais no horário de módulo II e/ou horário extraclasse, não coincidindo com o mês de formação da Etapa 1.
Who (Quem?)	Equipe gestora, professores de todas as áreas e mediador do clube (professor ou especialista).
How (Como?)	Rodas de leitura com discussão de obras previamente selecionadas.
How much (Quanto custa?)	Baixo custo, com uso de acervo da escola, materiais digitais e organização interna.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Como apresentado no Quadro 16, é prevista a implementação de um clube de leitura docente, configurando-se como um desdobramento formativo voltado à consolidação de uma cultura leitora no interior da escola, tendo como foco a constituição dos professores enquanto sujeitos leitores e mediadores de leitura. Trata-se de um espaço sistemático de formação continuada, pautado na leitura compartilhada, na reflexão coletiva e na articulação entre teoria e prática pedagógica, contribuindo para superar a fragmentação das ações de leitura identificadas no diagnóstico institucional.

O clube de leitura será organizado em encontros bimestrais, ao longo do ano letivo de 2027, totalizando cinco momentos formativos, realizados preferencialmente em horários destinados ao módulo II e/ou em momentos extraclasse, de modo a não se sobrepor às demais ações formativas previstas na Etapa 1 dessa Ação 2 do PAE. Os encontros ocorrerão em diferentes espaços da escola como: biblioteca, salas de aula e outros ambientes pedagógicos, favorecendo a apropriação desses locais como espaços de leitura.

No que se refere à dinâmica dos encontros, estes serão estruturados a partir de rodas de leitura, nas quais os docentes terão a oportunidade de discutir obras previamente

selecionadas, compartilhar impressões, estabelecer relações com suas práticas pedagógicas e refletir sobre estratégias de mediação de leitura com os estudantes. A mediação dos encontros ficará a cargo de um professor ou especialista da educação, com apoio da equipe gestora, garantindo a organização e a intencionalidade formativa das discussões.

Em relação à seleção das obras, propõe-se um processo participativo e orientado por critérios pedagógicos. Inicialmente, a equipe gestora e o mediador do clube apresentarão uma curadoria preliminar de textos, contemplando diferentes gêneros literários e teórico-pedagógicos, níveis de complexidade e temáticas relacionadas ao letramento, à formação do leitor e às práticas de leitura na escola. Essa curadoria considerará documentos orientadores como a BNCC e o CRMG, além de autores de referência na área.

A partir dessa curadoria, os docentes serão convidados a participar da escolha das obras, por meio de votação ou consenso, o que contribui para o engajamento e o sentimento de pertencimento ao processo formativo. Além disso, será previsto um espaço para que os próprios professores sugiram leituras, ampliando o repertório do grupo e valorizando suas experiências e interesses. Sempre que possível, serão priorizadas obras disponíveis no acervo da escola ou em formato digital gratuito, garantindo a viabilidade da ação.

Quanto à organização dos cinco encontros, sugere-se a seguinte estrutura, articulando objetivos formativos e possibilidades de leitura:

No **primeiro encontro**, o foco será a sensibilização e a constituição do grupo leitor. Poderá ser trabalhado um texto mais acessível e provocativo sobre o papel da leitura na formação humana, como crônicas ou trechos de obras de autores como Rubem Alves ou Bartolomeu Campos de Queirós. O objetivo é mobilizar memórias leitoras e iniciar a construção de um espaço de confiança e partilha.

O **segundo encontro** poderá centrar-se na discussão sobre o professor como leitor e mediador, com textos de cunho teórico, como excertos de Rildo Cosson (letramento literário) ou Teresa Colomer, problematizando o papel da escola na formação de leitores.

No **terceiro encontro**, a proposta é aprofundar a relação entre leitura e prática pedagógica, com a leitura de textos que abordem estratégias de mediação, como Isabel Solé ou Delia Lerner, articulando teoria e possibilidades concretas de sala de aula.

O **quarto encontro** poderá contemplar a leitura de uma obra literária (conto, novela curta ou seleção de textos), permitindo aos professores vivenciar a experiência estética da leitura e refletir sobre sua potencialidade no contexto escolar.

Por fim, o **quinto encontro** será dedicado à síntese e avaliação do percurso, podendo incluir a leitura de um texto reflexivo e a socialização de experiências desenvolvidas pelos docentes ao longo do processo, evidenciando impactos na prática pedagógica. Dessa forma, o clube de leitura docente se configura não apenas como uma ação pontual, mas como um dispositivo formativo contínuo, capaz de fortalecer o coletivo docente, ampliar repertórios e promover mudanças qualitativas nas práticas de leitura desenvolvidas na escola.

Nesse sentido, como apresentado nos Quadros 15 e 16, as formações propostas buscam não apenas ampliar o repertório teórico-metodológico dos docentes, mas também promover a vivência da leitura como prática social significativa. A inserção do clube de leitura docente responde à necessidade de que o professor se constitua também como leitor, condição fundamental para a mediação qualificada da leitura no contexto escolar. Tal perspectiva dialoga com Freire (1989), ao compreender a leitura como prática de construção de sentidos sobre o mundo, e com Lück (2009), ao reconhecer a formação continuada como eixo estruturante da ação pedagógica e da melhoria da qualidade do ensino.

O objetivo geral da ação é promover a formação continuada dos docentes da escola, visando ao desenvolvimento de práticas pedagógicas intencionais, sistematizadas e articuladas sob a perspectiva dos letramentos. Como objetivos específicos, destaca-se: aprofundar a compreensão teórica dos professores sobre leitura, letramentos e formação de leitores; desenvolver estratégias de mediação de leitura aplicáveis às diferentes áreas do conhecimento; fomentar a constituição do professor como sujeito leitor por meio do clube de leitura; incentivar a integração da leitura como prática transversal no currículo; e promover a socialização de experiências pedagógicas entre os docentes.

Como metas, fica estabelecido a realização de, no mínimo, oito encontros formativos ao longo do ano, com participação de pelo menos 80% do corpo docente, e a realização de cinco encontros do clube de leitura. O convite para os ciclos de formação será feito durante o encontro ampliado da Ação 1 do PAE e o convite para o clube de leitura será feito durante reunião coletiva em dia escolar que acontece sempre em fevereiro no início do ano letivo de 2027. Além disso, é previsto que cada professor desenvolva ao menos uma prática pedagógica de leitura em sua área de atuação, a ser socializada com o coletivo. O monitoramento da ação será realizado por meio de indicadores quantitativos, como frequência nos encontros e participação no clube de leitura, e qualitativos, como o nível de engajamento dos docentes, a qualidade das discussões e as mudanças observadas nas práticas pedagógicas.

Como resultados esperados, projeta-se o fortalecimento da identidade docente como mediadora de leitura, a ampliação do repertório cultural e pedagógico dos professores e a consolidação de práticas mais articuladas e intencionais. Espera-se, ainda, que o clube de leitura contribua para a construção de uma cultura leitora entre os professores, com impactos diretos na forma como a leitura é concebida e trabalhada com os estudantes, favorecendo a formação de leitores críticos, autônomos e socialmente situados.

A formação proposta afasta-se de modelos pontuais e prescritivos, assumindo caráter contínuo, colaborativo e situado, em consonância com a perspectiva de desenvolvimento profissional docente ancorado na reflexão sobre a prática. Na sequência é apresentado o detalhamento da Ação 3.

4.1.3 Ação 3: Fortalecimento da gestão pedagógica para os letramentos

A terceira ação do PAE tem como foco o fortalecimento da gestão pedagógica para os letramentos, compreendendo que a consolidação de uma cultura leitora na escola não pode depender exclusivamente de iniciativas individuais dos docentes, mas requer intencionalidade, organização e acompanhamento sistemático por parte da equipe gestora.

Essa ação fundamenta-se diretamente nos achados da pesquisa de campo, os quais evidenciaram que, embora existam práticas de leitura relevantes no cotidiano escolar, elas ocorrem de forma fragmentada, com pouca articulação institucional e limitada inserção no PPP. Além disso, observa-se a necessidade de ampliar o alcance das práticas de leitura para além dos muros da escola, envolvendo as famílias e a comunidade como corresponsáveis no processo de formação de leitores.

Nesse sentido, a gestão pedagógica é compreendida, de acordo com Lück (2009) e Libâneo (2012), como instância central de articulação, planejamento e acompanhamento das ações educativas, sendo responsável por criar condições organizacionais e pedagógicas que favoreçam a institucionalização das práticas de letramento. Assim, fortalecer a gestão pedagógica implica não apenas coordenar ações, mas construir uma política de leitura integrada, contínua e alinhada ao projeto educativo da escola. Na sequência, no Quadro 17, apresenta-se o detalhamento da terceira ação do PAE que trata do fortalecimento da gestão pedagógica para os letramentos.

Quadro 17 - Ação 3: Fortalecimento da gestão pedagógica para os letramentos

Elemento	Descrição
What (O que?)	Fortalecimento da gestão pedagógica para os letramentos por meio da institucionalização da leitura no PPP e da articulação de ações com a comunidade escolar.
Why (Por quê?)	Superar a fragmentação das práticas de leitura, garantir sua institucionalização e ampliar sua dimensão como prática social, envolvendo família e comunidade no processo formativo dos estudantes.
Where (Onde?)	Na escola (PPP, reuniões pedagógicas, espaços coletivos) e na comunidade (ambiente familiar e espaços sociais vinculados à escola).
When (Quando?)	A partir do 2º semestre de 2026 (processo de revisão do PPP), com continuidade permanente nos anos seguintes.
Who (Quem?)	Direção escolar, especialistas/coordenação pedagógica, professores, Colegiado Escolar e comunidade (famílias e parceiros locais).
How (Como?)	Revisão e atualização do PPP; definição de metas institucionais de leitura; reuniões pedagógicas de acompanhamento; criação de projetos de leitura com famílias (sacolas literárias, círculos de leitura, eventos); articulação com parceiros externos.
How much (Quanto custa?)	Baixo a médio custo, podendo envolver materiais de leitura, organização de eventos e possíveis parcerias com instituições públicas ou privadas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Como apresentado no Quadro 17, a terceira ação tem como finalidade consolidar a leitura como eixo estruturante do PPP da escola, por meio da institucionalização de práticas que integrem o cotidiano pedagógico e ampliem sua articulação com a comunidade escolar. Trata-se de uma intervenção que busca superar a lógica de ações isoladas, frequentemente dependentes da iniciativa individual dos docentes, para configurar a leitura como uma ação institucional, contínua e sustentada pela atuação intencional da equipe gestora. Nesse sentido, a ação propõe deslocar a leitura de um conjunto de práticas pontuais para uma dimensão estruturante do projeto educativo da escola, assegurando sua presença nos documentos oficiais, nos planejamentos pedagógicos e nas práticas cotidianas.

A necessidade de implementação dessa ação decorre dos achados da pesquisa, que apontam a fragilidade na institucionalização das práticas de leitura, bem como sua ocorrência de forma fragmentada e pouco articulada no âmbito da gestão pedagógica. Observa-se, ainda, a recorrente atribuição da ausência de práticas leitoras no contexto familiar dos estudantes, sem que a escola estabeleça estratégias sistemáticas de aproximação e corresponsabilização. Esse cenário apresenta a importância de uma atuação mais propositiva da gestão pedagógica, capaz de integrar ações, promover o acompanhamento contínuo e construir uma política de letramentos que ultrapasse respostas pontuais a demandas externas, consolidando-se como compromisso coletivo da instituição.

A ação será desenvolvida em múltiplos espaços, compreendendo tanto o ambiente interno da escola quanto os contextos extraescolares. No âmbito institucional, sua operacionalização ocorrerá, sobretudo, nas reuniões pedagógicas, nos momentos de planejamento coletivo, nas discussões e revisões do PPP e nas instâncias colegiadas. Paralelamente, a ação se estenderá à comunidade, envolvendo famílias e outros atores sociais em iniciativas que promovam a leitura como prática cultural, reconhecendo que os letramentos se constituem em diferentes esferas da vida social e não apenas no espaço escolar.

Sua implementação terá início no segundo semestre de 2026, articulando-se ao processo de revisão e atualização do PPP, momento estratégico para a inserção formal das diretrizes relacionadas aos letramentos. Entre essas diretrizes, destacam-se: a definição da leitura como eixo estruturante do currículo escolar, a ser contemplada de forma transversal em todas as áreas do conhecimento; o estabelecimento de metas institucionais voltadas à ampliação das práticas leitoras, como a garantia de momentos sistemáticos de leitura no cotidiano escolar; a incorporação de diferentes gêneros textuais e linguagens, incluindo textos literários, digitais e multimodais, em consonância com os letramentos contemporâneos; a previsão de ações de mediação de leitura, como círculos de leitura, projetos interdisciplinares e práticas de leitura compartilhada; a institucionalização de estratégias de acompanhamento pedagógico, com registros e monitoramento das práticas de leitura nos planejamentos docentes; e, ainda, a promoção de ações que articulem escola e comunidade, como sacolas literárias, eventos culturais e projetos de leitura no ambiente familiar.

Contudo, a ação assume caráter contínuo, com desdobramentos ao longo dos anos subsequentes, uma vez que a consolidação de uma política institucional de leitura requer acompanhamento sistemático, revisões periódicas e ajustes constantes, reafirmando seu caráter processual.

A responsabilidade pela execução da ação será compartilhada entre diferentes atores da escola, com protagonismo da equipe gestora – composta pela direção e pela coordenação pedagógica –, responsável por conduzir, articular e monitorar as ações propostas. Os professores terão papel central na materialização das diretrizes nos planejamentos e nas práticas pedagógicas, enquanto o Colegiado Escolar contribuirá para os processos decisórios e de validação das ações. As famílias e a comunidade, por sua vez, serão envolvidas como parceiras, reforçando a perspectiva de corresponsabilidade na formação de leitores e o princípio da gestão democrática.

No que se refere à operacionalização, a ação será estruturada em eixos articulados que asseguram a coerência entre planejamento, execução e acompanhamento. Inicialmente, será promovida a revisão do PPP, com a incorporação explícita da leitura e dos letramentos como eixo estruturante, incluindo a definição de diretrizes, metas institucionais e estratégias pedagógicas voltadas à formação de leitores. Em seguida, serão instituídos momentos sistemáticos de acompanhamento nas reuniões pedagógicas, nos quais a equipe gestora e os professores poderão analisar o desenvolvimento das ações, compartilhar experiências e alinhar práticas, garantindo que as orientações do PPP se efetivem no cotidiano escolar.

Paralelamente, serão desenvolvidos projetos de leitura que envolvam as famílias e a comunidade, tais como sacolas literárias, círculos de leitura, encontros e eventos culturais, com o objetivo de ampliar os espaços de leitura e valorizar os repertórios socioculturais dos estudantes. Essas iniciativas buscam construir uma relação de corresponsabilidade entre escola e comunidade, afastando-se de perspectivas que atribuem exclusivamente à família a responsabilidade pela formação do leitor. Além disso, a gestão escolar buscará estabelecer parcerias com instituições públicas ou privadas, bibliotecas, universidades e projetos culturais, visando à ampliação do acesso a materiais de leitura e à diversificação das experiências leitoras.

No âmbito da Ação 3, voltada ao fortalecimento da gestão pedagógica para os letramentos, propõem-se estratégias que visam ampliar a compreensão da leitura como prática social, extrapolando os limites da sala de aula e promovendo sua inserção em diferentes contextos de uso. Entre essas estratégias, destacam-se as sacolas literárias e os círculos de leitura, concebidos como dispositivos pedagógicos de mediação que articulam escola, estudantes e comunidade no processo de formação de leitores.

As sacolas literárias constituem-se como uma estratégia de circulação de materiais de leitura entre a escola e o ambiente familiar, com o objetivo de favorecer a construção de vínculos com a leitura em contextos extraescolares. Organizadas de forma rotativa, essas sacolas são encaminhadas periodicamente aos estudantes, que permanecem com o material por um intervalo de tempo previamente definido, geralmente semanal ou quinzenal. Cada sacola é composta por um conjunto diversificado de textos, cuja seleção considera a etapa de escolaridade e os repertórios socioculturais dos estudantes.

Para os anos finais do Ensino Fundamental, recomenda-se a inclusão de gêneros mais acessíveis, como contos curtos, crônicas, histórias em quadrinhos, poemas e textos multimodais, que favoreçam a aproximação inicial com a prática leitora. No Ensino Médio, por sua vez, o

acervo pode contemplar textos de maior complexidade, incluindo contos contemporâneos e clássicos, crônicas reflexivas, artigos de opinião e outras produções culturais que dialoguem com o universo juvenil, ampliando as possibilidades de interpretação e análise crítica.

As sacolas literárias são acompanhadas por um caderno de registro, no qual os estudantes e seus familiares são convidados a compartilhar impressões, comentários ou relatos de experiência relacionados às leituras realizadas. Ressalta-se que tais registros não possuem caráter avaliativo, mas configuram-se como instrumentos de expressão e interação, valorizando diferentes formas de participação, como relatos escritos, desenhos ou comentários livres. Ao retornar à escola, a circulação do material é retomada, possibilitando o acesso de outros estudantes e a continuidade da proposta.

Complementarmente, os círculos de leitura são instituídos como espaços coletivos de partilha e construção de sentidos, ancorados na perspectiva da leitura como prática dialógica. Nesses espaços, os estudantes, organizados em pequenos grupos, realizam a leitura prévia de textos selecionados e, posteriormente, participam de encontros mediados pelo professor ou pela equipe pedagógica, nos quais compartilham suas interpretações, impressões e questionamentos.

Diferentemente de abordagens centradas na verificação da compreensão, os círculos de leitura priorizam a valorização das múltiplas interpretações possíveis, reconhecendo o papel ativo do leitor na construção de sentidos. Nesse processo, o professor assume a função de mediador, promovendo a escuta, incentivando a participação e propondo questões abertas que favoreçam o diálogo entre os participantes.

Os encontros podem ocorrer no contexto da sala de aula, em momentos de planejamento pedagógico ou como parte de projetos específicos, como clubes de leitura e oficinas. Além disso, é prevista a possibilidade de ampliação desses espaços para a participação de familiares e membros da comunidade, configurando momentos intergeracionais de leitura e diálogo, que contribuem para o fortalecimento da leitura como prática social compartilhada.

A articulação entre as sacolas literárias e os círculos de leitura permite integrar diferentes dimensões do letramento, combinando experiências individuais e coletivas, escolares e extraescolares. Ao promover a circulação de textos, o diálogo entre leitores e o envolvimento da comunidade, essas estratégias contribuem para a construção de uma cultura leitora mais ampla, alinhada aos objetivos do PAE e às diretrizes de uma gestão pedagógica comprometida com a formação integral dos estudantes.

O objetivo geral da terceira ação é institucionalizar a política de letramentos na escola, por meio da incorporação sistemática da leitura no PPP e da articulação de ações que envolvam a comunidade escolar e extraescolar. Como objetivos específicos, pretende-se: inserir explicitamente a leitura e os letramentos como eixo estruturante do PPP; estabelecer metas institucionais relacionadas às práticas de leitura; promover o acompanhamento sistemático das ações pedagógicas voltadas aos letramentos; ampliar a participação das famílias e da comunidade nas práticas leitoras; e fomentar projetos de leitura que ultrapassem o espaço escolar, fortalecendo a leitura como prática social.

O acompanhamento da ação será realizado de forma contínua, por meio da análise de registros pedagógicos, atas de reuniões, planejamentos docentes e avaliação das ações desenvolvidas, possibilitando o monitoramento dos avanços e a realização de ajustes quando necessário. Por fim, destaca-se que a ação apresenta custo estimado baixo a médio, uma vez que se apoia, em grande medida, na reorganização de práticas já existentes e no uso de recursos disponíveis na escola, podendo contar, ainda, com o apoio de parcerias institucionais para viabilizar iniciativas específicas.

Como resultados esperados, projeta-se a consolidação de uma gestão pedagógica mais articulada e intencional, capaz de integrar as práticas de leitura ao projeto educativo da escola. Espera-se, ainda, a ampliação do envolvimento da comunidade escolar, o fortalecimento da leitura como prática social e a construção de uma cultura leitora sustentável, que ultrapasse ações pontuais e se configure como compromisso coletivo e permanente.

Essa ação trata-se de um movimento de institucionalização das práticas de letramento, que busca garantir sua permanência para além de iniciativas individuais, consolidando-as como política educativa da EECL. Na sequência apresenta-se o detalhamento da Ação 4.

4.1.4 Ação 4: Reorganização dos tempos e espaços de leitura

A quarta ação do PAE propõe a reorganização dos tempos e espaços escolares com centralidade nos estudantes enquanto sujeitos leitores, partindo do pressuposto de que a formação de leitores não se efetiva apenas pela ampliação de atividades de leitura, mas pela transformação das condições concretas em que essas práticas ocorrem. Assim, mais do que inserir novos momentos de leitura na rotina escolar, a presente ação busca reconfigurar a lógica organizacional da escola, de modo a criar condições mais flexíveis, significativas e alinhadas

aos interesses e modos de participação dos estudantes. Nessa perspectiva, a leitura deixa de ser concebida como responsabilidade exclusiva da disciplina de Língua Portuguesa e passa a ser compreendida como prática transversal, distribuída entre diferentes áreas do conhecimento e integrada ao cotidiano escolar.

Os dados da pesquisa evidenciam que as práticas de leitura, quando existentes, tendem a se concentrar em momentos específicos e pouco integrados à experiência cotidiana dos alunos, o que contribui para sua percepção como atividade obrigatória e descolada de seus interesses. Além disso, os espaços tradicionalmente destinados à leitura, como a biblioteca, nem sempre são apropriados pelos estudantes como ambientes de convivência, escolha e experimentação leitora. Nesse sentido, torna-se necessário repensar não apenas o “quando” e o “onde” se lê na escola, mas sobretudo “como” e “para quem” esses tempos e espaços são organizados.

A proposta desta ação é deslocar o foco da organização institucional para uma perspectiva centrada nos estudantes, reconhecendo seus repertórios culturais, suas formas de interação com os textos e suas demandas por autonomia e protagonismo. Para isso, propõe-se a criação de dispositivos organizacionais e pedagógicos que flexibilizem os tempos escolares e ressignifiquem os espaços de leitura, transformando-os em ambientes de circulação, escolha e produção de sentidos.

Entre as estratégias propostas, destaca-se a implementação de janelas flexíveis de leitura, momentos inseridos na rotina semanal em que os estudantes podem escolher livremente o que ler, onde ler e, em certa medida, como ler, rompendo com a rigidez dos tempos fragmentados por disciplinas. Essas janelas não se configuram como aulas tradicionais, mas como tempos institucionais protegidos para a experiência leitora autônoma, mediada pela presença de professores como orientadores e não como avaliadores.

Outra proposta consiste na criação de territórios de leitura no interior da escola, deslocando a leitura da centralidade exclusiva da sala de aula e da biblioteca. Esses territórios podem ocupar diferentes espaços – corredores, pátios, áreas externas, salas de aulas ociosas – e serem organizados com curadoria de textos feita pelos próprios estudantes, incluindo livros, fanzines, produções autorais, textos digitais e outros suportes. A ideia é construir espaços vivos, dinâmicos e em constante transformação, nos quais a leitura esteja associada à circulação, ao encontro e à expressão.

Avançando nessa perspectiva, também é proposta a criação de um sistema de circulação ampliada de textos, no qual os estudantes possam não apenas acessar, mas também

indicar, trocar e produzir materiais de leitura. Esse sistema pode incluir práticas como “pontos de troca” (deixe um livro, leve outro), murais interativos, *QR codes* com textos digitais, *playlists* de leitura e produções autorais expostas em diferentes espaços da escola. Tal estratégia amplia a noção de acervo e reconhece os estudantes como produtores e curadores de cultura.

Outra dimensão inovadora da ação é a instituição de momentos de leitura desconectada da obrigatoriedade curricular, nos quais a leitura não esteja associada a avaliações, atividades formais ou cobrança de resultados. Esses momentos visam reconstruir a relação dos estudantes com a leitura, deslocando-a do campo da obrigação para o da experiência, do interesse e da fruição. A reorganização dos tempos e espaços também implica uma revisão do papel da biblioteca escolar, que passa a ser concebida não apenas como espaço de armazenamento de livros, mas como centro de convivência leitora, articulado às demais iniciativas da escola. Nesse contexto, a biblioteca assume funções de mediação cultural, apoio aos projetos dos estudantes e dinamização das práticas leitoras. Na sequência, no Quadro 18, é apresentado o detalhamento da quarta ação do PAE que trata da reorganização dos tempos e espaços de leitura.

Quadro 18 - Ação 4: Reorganização dos tempos e espaços de leitura

Elemento	Descrição
What (O que?)	Reorganização dos tempos e espaços escolares para a leitura, com foco no protagonismo dos estudantes, por meio da criação de janelas flexíveis de leitura, territórios leitores distribuídos pela escola, sistemas de circulação ampliada de textos e da construção de um arquivo de memória das práticas de leitura já desenvolvidas.
Why (Por quê?)	Superar a fragmentação das práticas de leitura, a centralização na disciplina de Língua Portuguesa e a dos tempos escolares e a centralização da leitura em práticas obrigatórias, promovendo maior engajamento dos estudantes e reconhecendo a leitura como prática social significativa.
Where (Onde?)	Em toda a escola: salas de aula, biblioteca, pátios, corredores e outros espaços ressignificados como ambientes de leitura, bem como nos tempos de leitura mediados pelo PEUB.
When (Quando?)	Implementação a partir do 2º semestre de 2026, com inserção progressiva na rotina escolar e consolidação nos anos seguintes.
Who (Quem?)	Equipe gestora, professores de todas as áreas, estudantes (com protagonismo na organização e curadoria dos espaços) e equipe de apoio, além de possíveis parceiros institucionais externos.
How (Como?)	Criação de janelas semanais de leitura livre; organização de territórios leitores com participação estudantil; implementação de pontos de troca e circulação de textos; uso de recursos digitais(<i>QR codes</i> , textos online); descentralização da leitura para todas as áreas do conhecimento; construção de um arquivo de memória das práticas leitoras; e integração das ações aos tempos do PEUB, com desenvolvimento de oficinas, clubes e projetos interdisciplinares; escuta ativa dos estudantes para ajustes contínuos.
How much (Quanto custa?)	Baixo a médio custo, com possibilidade de uso de materiais já disponíveis, reorganização de espaços e parcerias para ampliação do acervo e recursos.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

O acompanhamento da ação será realizado por meio da observação dos usos dos espaços, da participação dos estudantes nas atividades propostas, dos registros pedagógicos e da escuta sistemática dos alunos, por meio de rodas de conversa e instrumentos de avaliação qualitativa. Como resultados esperados, projeta-se a ampliação do engajamento dos estudantes com a leitura, a diversificação das práticas leitoras e a construção de uma cultura escolar na qual a leitura seja vivenciada como prática significativa, autônoma e socialmente situada.

Como apresentado no Quadro 18, no que se refere ao que será feito, a ação envolve a criação de dispositivos institucionais que reorganizem os tempos e espaços escolares para favorecer práticas leitoras mais autônomas, diversificadas e socialmente situadas. A justificativa da ação reside na necessidade de superar a rigidez da organização escolar e a centralização da leitura em práticas obrigatórias e disciplinares. Ao descentralizar a leitura da Língua Portuguesa e distribuí-la entre diferentes áreas, se reconhece que cada campo do conhecimento mobiliza práticas específicas de leitura, ampliando as possibilidades de letramento dos estudantes. Além disso, a ação busca promover maior engajamento dos alunos, ao considerar seus interesses, repertórios culturais e formas contemporâneas de interação com os textos.

A ação será desenvolvida em toda a escola, compreendendo salas de aula, biblioteca, pátios, corredores e outros espaços que poderão ser ressignificados como ambientes de leitura. Essa ampliação espacial contribui para romper com a ideia de que a leitura ocorre apenas em locais formais, favorecendo sua integração ao cotidiano escolar.

A operacionalização da ação se dará por meio de um conjunto articulado de estratégias. Inicialmente, serão instituídas janelas semanais de leitura, nas quais os estudantes poderão escolher livremente o que ler, em quais espaços permanecer e de que forma se engajar na atividade, sem vínculo com avaliações formais. Essas janelas configuram-se como tempos institucionais protegidos, voltados à experiência leitora autônoma. Paralelamente, serão organizados territórios de leitura, distribuídos pela escola e dinamizados com a participação ativa dos estudantes, que poderão atuar na curadoria dos materiais disponíveis.

No que se refere à articulação com PEUB, a ação prevê a ressignificação de sua atuação no contexto da reorganização dos tempos e espaços de leitura. Nessa perspectiva, o PEUB deixa de atuar exclusivamente na gestão do acervo e no atendimento pontual às turmas, passando a assumir um papel estratégico na mediação das práticas leitoras em toda a escola. Assim, caberá ao PEUB atuar na dinamização dos territórios de leitura, colaborando na

curadoria dos materiais, na organização dos espaços e no apoio às escolhas leitoras dos estudantes. Além disso, esse profissional poderá contribuir para a implementação das janelas flexíveis de leitura, atuando como mediador e incentivador da autonomia leitora, sem caráter avaliativo.

Outra frente de atuação do PEUB será a coordenação do arquivo de memória das práticas de leitura, organizando registros de projetos desenvolvidos, sistematizando experiências exitosas e garantindo a preservação e circulação dessas iniciativas ao longo do tempo. Propõe-se a criação de um arquivo vivo das práticas de leitura da escola, que registre e sistematize projetos já desenvolvidos, experiências exitosas e produções dos estudantes. Esse acervo poderá assumir formato físico e digital, constituindo-se como referência para a continuidade das ações, evitando a descontinuidade de iniciativas pedagógicas e fortalecendo a construção de uma cultura institucional de leitura.

Adicionalmente, o PEUB poderá atuar em articulação com os professores das diferentes áreas do conhecimento, apoiando a descentralização das práticas de leitura, por meio da indicação de acervos, sugestões de estratégias de mediação e desenvolvimento de ações integradas que ampliem o uso pedagógico da biblioteca para além da disciplina de Língua Portuguesa. Dessa forma, o PEUB se consolida como agente central na política de letramentos da escola, contribuindo para a integração entre espaços, tempos e sujeitos, e fortalecendo a biblioteca como núcleo dinamizador das práticas leitoras.

Desse modo a quarta ação, ao propor a reorganização dos tempos e espaços de leitura com centralidade nos estudantes, articula-se de forma complementar às três ações anteriores do PAE, que se concentram em dimensões mais estruturais, normativas e organizacionais da política de letramentos na escola. Enquanto as Ações 1, 2 e 3 estabelecem bases institucionais – por meio de planejamento, formação e fortalecimento da gestão pedagógica –, esta quarta ação opera no plano da experiência concreta, deslocando a leitura para o cotidiano vivido dos sujeitos escolares. Trata-se, portanto, de uma ação que materializa, no espaço e no tempo da escola, os princípios anteriormente delineados, garantindo que a política de letramentos não se restrinja ao plano documental, mas se efetive como prática social significativa.

Nesse sentido, ao promover a flexibilização dos tempos, a resignificação dos espaços e o protagonismo dos estudantes, a ação favorece a construção de um diálogo mais aberto e significativo entre professores e alunos acerca do papel social da leitura. Tal perspectiva encontra respaldo na concepção de letramento como prática social, defendida por Street (1984),

ao compreender que os usos da leitura e da escrita estão diretamente relacionados aos contextos culturais e às relações sociais em que se inserem. Do mesmo modo, ao valorizar a mediação e a partilha de sentidos, a proposta aproxima-se das contribuições de Cosson (2014), ao enfatizar a leitura como experiência estética e formativa, e de Solé (1998), ao reconhecer o papel ativo do leitor na construção de significados. Assim, a ação contribui para deslocar a leitura de uma prática escolarizada e instrumental para uma experiência de formação crítica e de participação social.

Além disso, a reorganização dos tempos e espaços cria condições favoráveis para a institucionalização de projetos interdisciplinares que integrem diferentes áreas do conhecimento em torno da leitura, como sarau, chá literário e semana literária. Essas iniciativas ampliam as possibilidades de expressão dos estudantes, articulando leitura, oralidade, escrita e outras linguagens, e promovem a circulação de diferentes repertórios culturais no espaço escolar. Ao envolver professores de diversas áreas, tais projetos contribuem para a efetiva descentralização das práticas de leitura, fortalecendo sua dimensão transversal e colaborativa. Nesse movimento, a escola se constitui como espaço de produção cultural, no qual a leitura assume papel estruturante na formação integral dos estudantes.

Por fim, destaca-se que a consolidação de uma cultura leitora implica também o cuidado com os espaços de formação e fruição dos próprios professores, razão pela qual se sugere a criação de ambientes de leitura na sala dos docentes, com disponibilização de acervo diversificado, indicações de leitura e momentos de partilha entre pares. Tal iniciativa reconhece o professor como sujeito leitor e amplia as possibilidades de mediação qualificada junto aos estudantes. Desse modo, a Ação 4 não apenas concretiza as diretrizes estabelecidas nas ações anteriores, mas também inaugura um movimento de ressignificação das práticas escolares, abrindo caminho para o aprofundamento e a sustentabilidade das propostas apresentadas, o que será retomado e ampliado na Ação 5, que dará continuidade ao processo de consolidação da política de letramentos na escola. Na sequência apresenta-se o detalhamento da Ação 5.

4.1.5 Ação 5: Consolidação dos multiletramentos no cotidiano escolar

A quinta ação do PAE propõe a consolidação dos multiletramentos no cotidiano escolar com foco na ampliação das práticas de leitura e produção de sentidos em diferentes linguagens, suportes e contextos socioculturais. Parte-se do entendimento de que a formação

do leitor, na contemporaneidade, exige o reconhecimento da multiplicidade de formas de linguagem – digitais, visuais, sonoras e multimodais – que permeiam a vida dos estudantes e configuram novas formas de interação com o conhecimento.

Os dados da pesquisa evidenciam que, embora a escola disponha de recursos como a sala de informática, sua utilização ocorre de forma pouco sistematizada, frequentemente vinculada a demandas pontuais ou projetos isolados, sem integração efetiva ao currículo e às práticas pedagógicas. Além disso, não há uma organização institucional clara dos tempos destinados ao uso desse espaço, tampouco uma intencionalidade pedagógica voltada especificamente ao desenvolvimento de práticas de leitura em ambientes digitais.

Diante desse cenário, a presente ação busca superar a lógica de uso eventual e instrumental das tecnologias, propondo sua integração estruturada e contínua ao cotidiano escolar, de modo a promover práticas de multiletramentos que dialoguem com os repertórios dos estudantes e ampliem suas possibilidades de participação social.

A implementação da ação terá início no segundo semestre de 2026, articulando-se às demais ações do PAE e assumindo caráter contínuo. Sua execução envolverá a equipe gestora, professores de diferentes áreas, o PEUB e os estudantes, com foco na construção de práticas pedagógicas integradas e interdisciplinares. No que se refere à operacionalização, a ação se organiza a partir de três eixos principais: organização institucional do uso dos espaços digitais, integração curricular dos multiletramentos e protagonismo estudantil na produção de conteúdos digitais.

No primeiro eixo, propõe-se a institucionalização do uso pedagógico da sala de informática, com a criação de um sistema de organização dos tempos escolares que garanta acesso regular e planejado ao espaço. Diferentemente do modelo atual, baseado apenas em reservas pontuais, é sugerido a inserção de blocos fixos no horário escolar destinados às práticas de leitura e às produções digitais, distribuídos entre as turmas e articulados ao planejamento docente. Essa medida visa assegurar que o uso da tecnologia deixe de ser eventual e passe a integrar a rotina pedagógica.

No segundo eixo, a ação prevê a consolidação dos multiletramentos nas práticas curriculares, promovendo a leitura e a produção de textos em diferentes linguagens e suportes. Isso inclui o trabalho com gêneros digitais (*blogs*, *podcasts*, vídeos, redes sociais), análise crítica de conteúdos midiáticos, leitura de imagens, infográficos e outros textos multimodais.

Essa abordagem contribui para ampliar a noção de leitura, reconhecendo as múltiplas formas de construção de sentido presentes na contemporaneidade.

No terceiro eixo, destaca-se o protagonismo dos estudantes na produção de conteúdos digitais, por meio da criação de espaços e projetos em que possam atuar como autores, curadores e produtores de cultura. Entre as possibilidades, incluem-se a criação de *blogs* escolares, canais de vídeo, *podcasts*, jornais digitais, produção de memes críticos e campanhas temáticas, articulando leitura, escrita e outras linguagens.

No Quadro 19, é apresentado o detalhamento da quinta ação do PAE que trata da consolidação dos multiletramentos no cotidiano escolar.

Quadro 19 - Ação 5: Consolidação dos multiletramentos no cotidiano escolar

Elemento	Descrição
What (O que?)	Consolidação dos multiletramentos no cotidiano escolar, por meio da organização institucional do uso da sala de informática, integração curricular das práticas digitais e promoção do protagonismo estudantil na produção de conteúdos digitais.
Why (Por quê?)	Superar o uso pontual e instrumental das tecnologias, ampliando as práticas de leitura e escrita para diferentes linguagens e suportes, alinhando a escola às demandas contemporâneas de letramentos.
Where (Onde?)	Sala de informática, salas de aula e demais espaços escolares integrados (murais, territórios de leitura, ambientes digitais).
When (Quando?)	A partir do segundo semestre de 2026, com inserção no horário escolar e consolidação progressiva.
Who (Quem?)	Equipe gestora, professores de todas as áreas, PEUB e estudantes.
How (Como?)	Organização de horários fixos para uso da sala de informática; integração dos multiletramentos ao currículo; desenvolvimento de projetos digitais; produção de conteúdos pelos estudantes; circulação das produções nos espaços escolares.
How much (Quanto custa?)	Baixo a médio custo, com uso da infraestrutura existente e necessidade pontual de manutenção e acesso à internet já previsto pela Caixa Escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Como apresentado no Quadro 19, a ação também propõe a integração da sala de informática aos demais espaços escolares, rompendo com sua lógica de isolamento. Não se trata, portanto, da simples inserção de tecnologias no cotidiano escolar, mas da incorporação de práticas sociais de leitura e produção de sentidos em múltiplas linguagens. Nesse sentido, os produtos desenvolvidos pelos estudantes poderão circular em diferentes ambientes da escola, como murais, territórios de leitura e eventos culturais, fortalecendo a dimensão social das práticas de letramento. O acompanhamento da ação será realizado por meio da análise dos planejamentos docentes, do uso efetivo dos espaços digitais, das produções dos estudantes e da avaliação qualitativa das práticas desenvolvidas. Como resultados esperados, projeta-se a

ampliação das práticas de leitura em ambientes digitais, o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e a consolidação de uma cultura de multiletramentos integrada ao cotidiano escolar.

No que se refere à operacionalização da consolidação dos multiletramentos no cotidiano escolar será estruturada a partir de cinco frentes articuladas: organização dos tempos; integração curricular; produção de conteúdos; circulação das produções; e integração com a leitura, garantindo que o uso das tecnologias e das linguagens digitais deixe de ser pontual e passe a constituir prática contínua e significativa. No Quadro 20 é apresentado o detalhamento dessa consolidação dos multiletramentos na EECL.

Quadro 20 - Operacionalização da consolidação dos multiletramentos

Eixo	Descrição metodológica	Estratégias operacionais	Exemplos de aplicação
Organização dos tempos	Institucionalização do uso pedagógico da sala de informática, com inserção no horário escolar.	Criação de grade fixa semanal ou quinzenal por turma; sistema complementar de reservas pedagógicas no Google formulários; planejamento integrado por trimestre.	Turmas com horários fixos para leitura digital; semanas intensivas de uso para projetos específicos.
Integração curricular	Inserção dos multiletramentos nas diferentes áreas do conhecimento, de forma transversal.	Planejamento interdisciplinar; definição de práticas digitais por área; diversificação de linguagens.	Produção de vídeos em Ciências; leitura de mapas digitais em Geografia; análise de memes em História etc.
Produção de conteúdos	Desenvolvimento do protagonismo estudantil na criação de materiais digitais.	Criação de núcleos de produção; escolha de temas pelos estudantes; mediação docente.	<i>Podcasts</i> escolares; jornais digitais; canais de recomendação de leitura; fanfics.
Circulação das produções	Ampliação da visibilidade e função social das produções dos estudantes.	Uso de murais físicos e digitais; QR codes; apresentações públicas; integração com eventos escolares.	Exposição de conteúdos nos corredores; socialização em sarau e semana literária.
Integração com leitura	Articulação das práticas digitais com o desenvolvimento da leitura em múltiplas linguagens.	Leitura de textos multimodais; análise crítica de mídias; produção interpretativa.	Leitura de infográficos; interpretação de vídeos; análise de discursos digitais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Como demonstrado no Quadro 20, a operacionalização proposta busca superar a lógica de uso eventual e instrumental das tecnologias, instituindo práticas contínuas, integradas e centradas no protagonismo dos estudantes. Ao articular organização institucional, integração

curricular, produção e circulação de conteúdos, a ação contribui para consolidar os multiletramentos como dimensão estruturante do cotidiano escolar, ampliando as possibilidades de leitura e participação dos estudantes em diferentes contextos sociais.

A Ação 5, ao propor a consolidação dos multiletramentos no cotidiano escolar, articula-se de forma orgânica e progressiva às ações anteriores do PAE, compondo um movimento que parte da organização institucional (Ações 1, 2 e 3), avança para a ressignificação dos tempos e espaços (Ação 4) e culmina na ampliação das práticas de leitura e produção de sentidos em múltiplas linguagens. Se, nas etapas iniciais, o PAE se dedica a estruturar condições pedagógicas, formativas e de gestão para a consolidação de uma política de letramentos, nesta ação observa-se a incorporação dessas bases no cotidiano escolar, por meio de práticas que dialogam diretamente com as formas contemporâneas de leitura e escrita. Trata-se, portanto, de um movimento que integra o plano normativo ao plano da prática, assegurando coerência interna ao conjunto das ações propostas.

Do ponto de vista teórico, ancora-se a quinta ação na perspectiva dos multiletramentos, conforme formulada por Cope e Kalantzis (2009), ao reconhecer que a produção de sentidos, na contemporaneidade, ocorre por meio da articulação entre diferentes linguagens, mídias e contextos culturais. Essa concepção é reforçada, no contexto brasileiro, pelas contribuições de Rojo (2009; 2012; 2013), ao destacar a necessidade de a escola incorporar práticas de letramento que considerem as culturas digitais e os repertórios dos estudantes. Em consonância com essas perspectivas, a BNCC enfatiza a importância do trabalho com diferentes linguagens e gêneros, especialmente no que se refere à cultura digital, à leitura crítica e à produção de textos multimodais (Brasil, 2017). Assim, a ação proposta não apenas dialoga com referenciais teóricos consolidados, mas também se alinha às diretrizes curriculares nacionais, reforçando sua pertinência contexto educacional.

A relevância deste PAE reside, ainda, em seu caráter situado, uma vez que se configura como uma proposta construída a partir das demandas, limites e potencialidades concretas da escola investigada, a EECL. Ao considerar aspectos como o uso pouco sistematizado da sala de informática, a ausência de organização dos tempos para práticas digitais e a fragmentação das ações de leitura, o PAE apresenta respostas que emergem da realidade local, evitando a adoção de modelos genéricos ou descontextualizados. Nesse sentido, destaca-se a importância de evidenciar que a potência do plano está justamente em sua capacidade de articular teoria e

prática a partir do contexto específico da escola, contribuindo para a construção de soluções pedagógicas viáveis, contextualizadas e sustentáveis.

O conjunto das ações propostas – que envolvem planejamento, formação, gestão pedagógica, reorganização dos tempos e espaços e consolidação dos multiletramentos – configura uma política institucional integrada de letramentos, orientada pela intencionalidade pedagógica e pelo compromisso com a formação integral dos estudantes. Trata-se de um movimento que busca transformar a leitura em prática social significativa, ampliando suas possibilidades de uso e ressignificando seu lugar na escola. Na sequência são apresentadas possibilidades de avaliação e monitoramento do PAE a ser implementado na EECL.

4.1.6 Avaliação e monitoramento do PAE

A avaliação e o monitoramento do PAE configuram-se como etapas fundamentais para garantir que as ações propostas não se restrinjam ao campo das intenções, mas se consolidem como práticas efetivas no cotidiano escolar. Nesse sentido, compreende-se a avaliação como um processo contínuo, formativo e participativo, voltado ao acompanhamento das ações implementadas, à análise dos resultados alcançados e à identificação de possíveis ajustes necessários ao longo da execução do plano.

Considerando que o presente PAE foi construído a partir das evidências produzidas pela pesquisa desenvolvida na EECL, o processo de monitoramento deverá estar articulado às necessidades concretas identificadas na instituição, especialmente no que se refere ao fortalecimento das práticas de leitura, à ampliação dos tempos e espaços de letramentos, à formação docente e à consolidação de uma gestão pedagógica comprometida com a formação de leitores. Nesse contexto, o acompanhamento das ações propostas deverá ocorrer de forma sistemática pela equipe gestora da escola, envolvendo direção, especialistas da educação básica, professores de Língua Portuguesa, docentes das demais áreas, responsáveis pela biblioteca escolar e demais profissionais envolvidos nas ações. A participação coletiva no monitoramento do plano é essencial para fortalecer a corresponsabilização da comunidade escolar, favorecendo a construção de uma cultura institucional voltada à reflexão sobre as práticas pedagógicas e à tomada de decisões baseada em evidências.

A Ação 1, referente à apresentação da pesquisa à comunidade escolar, deverá ser acompanhada a partir da observação do nível de participação dos profissionais nos encontros

de socialização, da adesão da equipe às propostas apresentadas e do envolvimento coletivo na construção de encaminhamentos relacionados às práticas de leitura. Além disso, poderão ser utilizados registros em ata, listas de presença e questionários avaliativos aplicados aos participantes, com o objetivo de verificar a compreensão da comunidade escolar sobre os objetivos do PAE e sua relevância para a realidade da escola, conferir Apêndice E.

No que se refere à Ação 2, voltada à formação docente para práticas de leitura e formação de leitores, o monitoramento deverá considerar tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos. Entre os elementos a serem observados estão: frequência e participação dos professores nos momentos formativos; desenvolvimento de estratégias de leitura em sala de aula; incorporação de metodologias relacionadas aos letramentos e multiletramentos; utilização de diferentes gêneros textuais; realização de práticas de mediação de leitura; e compartilhamento de experiências pedagógicas entre os docentes.

Além disso, o clube de leitura docente deverá ser avaliado a partir do engajamento dos participantes, da continuidade das atividades propostas e dos impactos percebidos nas práticas pedagógicas. A gestão pedagógica poderá realizar registros reflexivos dos encontros, promover rodas de conversa avaliativas e aplicar instrumentos de autoavaliação docente, permitindo identificar avanços, desafios e necessidades de replanejamento, conferir Apêndice F.

A Ação 3, que trata do fortalecimento da gestão pedagógica para os letramentos, exigirá acompanhamento contínuo das ações desenvolvidas pela equipe gestora no âmbito do planejamento pedagógico. Para isso, será importante observar se as discussões sobre leitura e letramentos estão incorporadas às reuniões pedagógicas, aos planejamentos coletivos e aos instrumentos institucionais da escola, como o PPP e o PRA. Também deverão ser acompanhadas as estratégias de acompanhamento pedagógico realizadas pela gestão, especialmente no que diz respeito ao apoio aos professores, à articulação entre áreas do conhecimento e à construção de ações interdisciplinares voltadas à leitura. O monitoramento dessa ação poderá ocorrer por meio de registros de reuniões, observação de práticas pedagógicas, análise de planejamentos e devolutivas formativas realizadas pela equipe gestora.

Quanto à Ação 4, relacionada à reorganização dos tempos e espaços de leitura, o processo avaliativo deverá considerar se os ambientes escolares estão se tornando mais acessíveis, acolhedores e propícios às práticas leitoras. Entre os aspectos a serem observados destacam-se: ampliação do uso da biblioteca escolar; frequência de utilização dos espaços de leitura pelos estudantes; integração da leitura às rotinas escolares; desenvolvimento de projetos

de leitura; circulação de livros e materiais literários; e participação dos estudantes nas atividades propostas.

Nesse sentido, o acompanhamento poderá ocorrer por meio de registros de empréstimos da biblioteca, observação da participação dos estudantes e produção de relatórios pela equipe pedagógica. A escola também poderá promover momentos periódicos de escuta dos estudantes, permitindo compreender como eles percebem os espaços de leitura e quais mudanças consideram mais significativas em suas experiências leitoras.

Já a Ação 5, referente à consolidação dos multiletramentos no cotidiano escolar, demandará monitoramento das práticas pedagógicas relacionadas ao uso de tecnologias digitais, à produção de conteúdos pelos estudantes e à integração de múltiplas linguagens aos processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, será importante verificar se os professores estão incorporando recursos digitais às práticas de leitura, se os estudantes estão participando de projetos de produção textual multimodal e se há ampliação das oportunidades de interação com diferentes suportes e linguagens.

O acompanhamento dessa ação poderá envolver análise das produções dos estudantes, observação das práticas desenvolvidas nos laboratórios de informática e demais espaços digitais, além da realização de avaliações diagnósticas e formativas relacionadas às competências leitoras e interpretativas. A gestão escolar também poderá organizar momentos de socialização das produções realizadas pelos estudantes, fortalecendo o protagonismo juvenil e ampliando a visibilidade das ações desenvolvidas.

Além do acompanhamento específico de cada ação, é importante estabelecer indicadores gerais de monitoramento do PAE. Entre eles, destacam-se: aumento da participação dos estudantes nas atividades de leitura; maior utilização da biblioteca escolar; ampliação da diversidade de práticas leitoras desenvolvidas na escola; fortalecimento da participação docente nos momentos formativos; inserção dos letramentos e multiletramentos nos planejamentos pedagógicos; melhoria do engajamento dos estudantes nas aulas; e fortalecimento de práticas colaborativas entre os profissionais da escola.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de institucionalização dos processos de avaliação e monitoramento. Para isso, é sugerido que a escola organize um cronograma periódico de acompanhamento das ações, com reuniões trimestrais destinadas à análise dos avanços do PAE, identificação de dificuldades e redefinição de estratégias. Esses momentos poderão favorecer a construção coletiva de soluções e fortalecer a dimensão democrática da

gestão escolar. Do mesmo modo, recomenda-se que a equipe gestora organize instrumentos de registro e sistematização das ações desenvolvidas, tais como relatórios pedagógicos, portfólios, registros fotográficos, atas de reuniões, questionários avaliativos e produções dos estudantes. Esses materiais poderão contribuir para a construção de memória institucional das práticas implementadas e servir de subsídio para futuras ações de planejamento pedagógico.

Ao considerar o caráter dinâmico das práticas educativas, compreende-se que o PAE não deve ser entendido como um documento rígido ou definitivo. Pelo contrário, sua implementação exigirá constantes revisões e adequações, considerando os desafios que emergem no cotidiano escolar, as mudanças nas políticas educacionais e as necessidades formativas dos estudantes e profissionais da escola.

Assim, o processo de avaliação e monitoramento também deverá possibilitar revisões periódicas do próprio PAE, permitindo redimensionar ações, redefinir prioridades e incorporar novas estratégias pedagógicas relacionadas às práticas de leitura e aos letramentos. Entre as possibilidades de revisão futura do plano, destacam-se: ampliação das parcerias institucionais para desenvolvimento de projetos de leitura; fortalecimento das ações de formação continuada; inclusão de novas práticas de multiletramentos digitais; reorganização dos espaços escolares destinados à leitura; criação de ações voltadas à participação das famílias; e ampliação das estratégias de protagonismo estudantil.

Desse modo, a avaliação e o monitoramento do PAE assumem não apenas uma função técnica de acompanhamento das ações, mas também uma dimensão formativa e reflexiva, capaz de contribuir para o fortalecimento de uma cultura escolar comprometida com a formação de leitores, com os letramentos e com a construção de práticas pedagógicas mais significativas, democráticas e inclusivas.

Por fim, destaca-se o caráter dialógico que atravessa todo o PAE, em consonância com a perspectiva freiriana, ao reconhecer que muitas das ações propostas serão (re)construídas no processo de sua implementação, a partir do diálogo entre professores, estudantes e comunidade escolar. Essa abertura à escuta, à negociação e à construção coletiva reforça a natureza dinâmica do plano e aponta para a necessidade de acompanhamento contínuo, cujos desdobramentos são retomados nas considerações finais deste trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo central compreender e propor caminhos para o fortalecimento das práticas de leitura na EECL, tomando como eixo estruturante a análise dos tempos e espaços de leitura no contexto escolar. Ao longo do percurso investigativo, busca-se não apenas descrever a realidade encontrada, mas, sobretudo, analisá-la à luz de referenciais teóricos e normativos que concebem a leitura como prática social, articulada aos letramentos e à formação integral dos sujeitos.

Retomando a questão norteadora: “Como fortalecer as práticas de leitura na EECL?”, é possível afirmar que os resultados evidenciam que a escola dispõe de iniciativas relevantes, mas ainda fragmentadas, muitas vezes sustentadas por ações individuais e não institucionalizadas. Tal constatação revela um dos principais desafios identificados: a ausência de uma política institucional pedagógica sistematizada e contínua voltada para os letramentos, capaz de integrar tempos, espaços, sujeitos e práticas em uma perspectiva coletiva e intencional.

No que se refere ao primeiro objetivo específico: “i) Descrever como os tempos e os espaços de leitura têm sido utilizados na EECL.”, a pesquisa demonstrou que, embora existam momentos e ambientes potencialmente destinados à leitura, como a biblioteca escolar e atividades desenvolvidas em sala de aula, estes não se configuram, de forma consistente, como espaços dinâmicos e integrados ao currículo. Problemas estruturais, limitações de infraestrutura e ausência de planejamento articulado contribuem para que tais espaços não cumpram plenamente sua função pedagógica.

Quanto ao segundo objetivo específico: “ii) Analisar os tempos e espaços de leitura existentes na EECL, com suas potencialidades e fragilidades.”, os dados revelaram um cenário marcado por tensões. De um lado, há reconhecimento, por parte dos sujeitos escolares, da importância da leitura para a formação dos estudantes; de outro, persistem dificuldades relacionadas à falta de formação continuada, à sobrecarga docente e à inexistência de uma cultura institucional de leitura. Além disso, as políticas públicas analisadas, embora robustas em termos normativos, apresentam descontinuidades em sua implementação, o que impacta diretamente o cotidiano escolar e a consolidação de práticas leitoras duradouras.

Nesse sentido, a análise permitiu compreender que a efetivação de práticas de leitura não depende exclusivamente da disponibilização de recursos ou da existência de programas, mas da articulação entre gestão pedagógica, formação docente e organização intencional dos

tempos e espaços escolares. A leitura, quando concebida apenas como atividade pontual ou obrigação curricular, tende a perder seu potencial formativo, reduzindo-se a uma prática instrumental. Em contrapartida, quando integrada ao projeto pedagógico da escola e vivenciada como prática social significativa, amplia as possibilidades de construção de sentidos e de participação crítica dos estudantes.

Em relação ao terceiro objetivo específico: “iii) Propor um plano de ação que apresente melhorias para o fortalecimento das práticas de leitura existentes na escola, contemplando metodologias e recursos pedagógicos diversificados a fim de promover uma educação para os letramentos na EECL.”, destaca-se que as ações elaboradas buscaram responder diretamente às fragilidades identificadas, propondo intervenções viáveis e contextualizadas. O PAE estruturado contempla cinco eixos fundamentais: a sensibilização da comunidade escolar, a formação docente, o fortalecimento da gestão pedagógica, a reorganização dos tempos e espaços de leitura e a consolidação dos multiletramentos no cotidiano escolar. Essas ações, articuladas entre si, indicam um movimento que vai da intenção à prática, reafirmando o compromisso do PPGP com a produção de conhecimento aplicada à realidade educacional.

Importa destacar que o PAE não se configura como solução definitiva, mas como um conjunto de proposições que demandam acompanhamento, avaliação e possíveis reconfigurações ao longo de sua implementação. Sua efetividade dependerá, em grande medida, do engajamento da equipe gestora, da adesão dos professores e da construção de uma cultura colaborativa na escola. Nesse sentido, a pesquisa reforça a centralidade da gestão pedagógica como elemento articulador das práticas educativas, especialmente no que se refere à promoção dos letramentos.

O estudo reafirma a pertinência das abordagens que concebem a leitura como prática social, conforme discutido por autores como Kleiman, Soares e Street. Ao incorporar a perspectiva dos multiletramentos, amplia-se a compreensão de leitura para além do texto escrito, incluindo diferentes linguagens, suportes e modos de significação, em diálogo com as demandas contemporâneas da sociedade. Essa ampliação é fundamental para que a escola pública se mantenha como espaço de formação crítica e inclusiva.

No campo das políticas públicas, a pesquisa aponta um cenário paradoxal: ao mesmo tempo em que há um conjunto significativo de diretrizes e programas voltados à leitura, sua implementação ocorre de forma desigual e, muitas vezes, descontínua. Tal realidade reforça a

necessidade de políticas de Estado mais estáveis, articuladas e sustentáveis, que garantam condições efetivas para a formação de leitores em todas as escolas públicas.

Como contribuição, este estudo oferece subsídios tanto para a gestão escolar quanto para a formulação de políticas educacionais, ao evidenciar a importância de integrar práticas de leitura ao cotidiano escolar de forma planejada e sistemática. Além disso, reforça o papel da escola como espaço privilegiado para a formação de leitores, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, onde o acesso a práticas letradas fora da escola é frequentemente limitado.

Por fim, reconhece-se as limitações desta pesquisa, especialmente por se tratar de um estudo de caso, o que não permite generalizações. No entanto, as reflexões aqui apresentadas podem dialogar com realidades semelhantes, contribuindo para o debate sobre leitura, letramentos e gestão pedagógica na educação pública brasileira. Como possibilidades para estudos futuros, sugere-se investigar os impactos da implementação do PAE na escola, bem como ampliar a análise para outras unidades escolares, de modo a aprofundar a compreensão sobre os desafios e possibilidades da formação de leitores na rede pública.

Assim, conclui-se que fortalecer as práticas de leitura na escola pública implica reconhecer sua complexidade e investir em ações integradas, sustentadas por uma gestão comprometida, por professores formados e por políticas públicas efetivas. Mais do que ensinar a ler, trata-se de garantir o direito à leitura como prática social, cultural e emancipadora, capaz de transformar trajetórias individuais e coletivas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, F. F. **Mediação e leitura na biblioteca escolar**: estudos de casos múltiplos. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/VAFA-BE5HSH>. Acesso em: 02 jun. 2025.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALFERES, M. A. Alfabetização e Letramento: tecendo relações com o pensamento de Paulo Freire. In: **XX Encontro Anual de Iniciação Científica**, X Encontro de Pesquisa da UEPG, 2011, Ponta Grossa. Anais do XX EAIC, 20 a 22 de outubro de 2011, UEPG, Ponta Grossa /PR, 2011.
- ALVES, C. E. **Para além da lousa**: explorando o uso de *softwares* educacionais livres para a inclusão digital nas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Divinópolis. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/18162>. Acesso em: 25 jan. 2026.
- ALVES, M. E. C. **Caminhos para propor aprimoramentos nas práticas de leitura e escrita em uma escola de ensino médio do interior do Ceará**: um novo olhar para a Escola Semente da Liberdade. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/13854>. Acesso em: 14 set. 2024.
- ALVES, R. **As melhores crônicas de Rubem Alves**. Campinas: Papirus, 2008.
- ARAÚJO, E. R. V. R. **Desafios e possibilidades**: a valorização da biblioteca da Escola Estadual Almirante Barroso como espaço de aprendizagem e incentivo à leitura. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/17735>. Acesso em: 09 ago. 2025.
- BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105–1126, set. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>. Acesso em: 25 jan. 2026.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo, Edições 70, 2016.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 set. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018. Institui a Política Nacional do Livro e Escrita. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 134, p. 1, 13 jul. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13696.htm. Acesso em: 02 mai. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Escalas de proficiência do SAEB**. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Histórico – Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Acesso à informação: Ações e Programas: Programas do Livro: PNLD. Brasília, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/historico>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) 2021**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/nivel-socioeconomico>. Acesso em: 20 mai. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, ano 159, n. 131, p. 1, 13 jul. 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14407.htm. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.837, de 8 de abril de 2024. Altera a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País, para modificar a definição de biblioteca escolar e criar o Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 3-4, 9 abr. 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14837.htm. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, seção 1, 26 jul. 2024b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14934-25-julho-2024-795997-publicacaooriginal-172483-pl.html>. Acesso em: 14 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Regularidade do Corpo Docente** / Indicador de Regularidade do Docente (IRD) por escola 2024. Brasília, DF: INEP, 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/regularidade-do-corpo-docente>. Acesso em: 26 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Educação Digital e Midiática**: como elaborar e implementar o currículo nas escolas. Brasília: MEC, 2025a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/documentos/guia_eddigital_versofinaloficial.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre a utilização de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 14 jan. 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/115100.htm. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola** – Apresentação, 2025c. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola/apresentacao>. Acesso em: 10 ago. 2025.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMPELLO, B. **A biblioteca como lugar de aprendizagem**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2024.

CANGUÇU, C. P. R. **Biblioteca escolar e formação do leitor**: desafios e possibilidades do trabalho integrado em uma Escola Pública Mineira. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/19014>. Acesso em: 09 ago. 2025.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun/ Roger Chartier; tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHUNG MARQUES CORRÊA, C.; GONÇALVES DORO, F. Origem e trajetória do Plano Nacional do Livro e do Material Didático e a relação com o desenvolvimento de formação de leitores. **Biblioteca Escolar em Revista**, São Paulo, Brasil, v. 9, n. 1, p. e-208554, 2023. Disponível em: <https://revistas.usp.br/berev/article/view/208554>. Acesso em: 2 nov. 2025.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

CONSELHO REGIONAL DE BIBLIOTECOLOGIA – 6ª REGIÃO (CRB-6). **Fiscalização na SEE-MG**. Belo Horizonte, MG: CRB-6, 2025. Disponível em: <https://crb6.org.br/fiscalizacao-see-mg/>. Acesso em: 7 set. 2025.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

DALEY, E. **Expandindo o conceito de letramento**. *Trabalhos em Linguística Aplicada Campinas*, v. 49, n. 2, p. 481-491, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/10.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2025.

ESCOLA ESTADUAL CAMINHOS DA LEITURA (EECL). **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Caratinga/MG, 2022.

FARIA RODRIGUES, T. D. F; SARAMAGO DE OLIVEIRA, G.; ALVES DOS SANTOS, J. As Pesquisas Qualitativas e Quantitativas na Educação. **Revista Prisma**, v. 2, n. 1, p. 154-174, 25 dez. 2021.

FERREIRA, M. M.; MARTINS, C. W. Políticas públicas de bibliotecas, leitura e escrita no Brasil: desmobilização e resistência em tempos sombrios. **Revista de Políticas Públicas**, v. 26, n. Especial, p. 546-563, 30 dez. 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/20301>. Acesso em: 9 set. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. 15 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa de Informações Básicas Municipais**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/caratinga/pesquisa/1/94413>. Acesso em: 25 mai. 2024.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). **Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER)**: 1992 – Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER). Catálogo de Políticas Públicas. Última atualização em 31 de maio de 2025. Disponível em: <https://catalogo.ipea.gov.br/politica/183/programa-nacional-de-incentivo-a-leitura-proler>. Acesso em: 10 ago. 2025.

KLEIMAN, A. B. (org.) Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor**: perspectivas da Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, A. B. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita**: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 2 ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

LAHIRE, B. **O sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2000.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Tradução de Ernani F. da Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba, PR: Editora Positivo, 2009.

MARCON, V. S.; SILVA, V. C.; ERTHAL, A. Experiências de multiletramentos na escola pública: ensino híbrido, metodologias ativas e interdisciplinaridade. **Revista Práxis**, [S. l.], v. 2, p. 87–102, 2020. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2192>. Acesso em: 9 ago. 2025.

MARQUES NETTO, J. C. (Org.). **PNLL**: Plano Nacional do Livro e Leitura: textos e história. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: https://www.gov.br/cultura/pt-br/assuntos/pnll/arquivos/96_pnll_textos_e_historia_2006-2010_v1.pdf. Acesso em: 25 mai. 2025.

MINAS GERAIS. Lei nº 18.312, de 6 de agosto de 2009. Institui a Política Estadual do Livro. Belo Horizonte: **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, 7 ago. 2009. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/.../LEI/18312/2009>. Acesso em: 08 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Caderno de Boas Práticas dos Professores para Ensino do Uso da Biblioteca nas Escolas Estaduais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2010. Disponível em: <https://srefabricianodivep.wordpress.com/wp->

content/uploads/2019/04/caderno-de-boas-praticas-biblioteca-1.pdf. Acesso em: 20 fev. 2025.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais (ALMG). **Diagnóstico:** Grupo de Trabalho Interinstitucional do Plano Estadual do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas de Minas Gerais. Belo Horizonte: ALMG, 2017a. Disponível em: https://www.almg.gov.br/export/sites/default/acompanhe/eventos/hotsites/2017/forum_tecnico_plano_do_livro/documentos/material_de_referencia/01diagnostico_grupo_de_trabalho.pdf. Acesso em: 8 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Estratégias de incentivo à leitura nas escolas estaduais do Estado de Minas Gerais.** Belo Horizonte: SEE-MG, 18 p. 2017b. Disponível em: acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/ESTRATEGIAS_INCENTIVO_A_LEITURA_.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

MINAS GERAIS. Lei nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018. **Institui o Plano Estadual de Educação** – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018a. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23197/2018/>. Acesso em: 9 ago. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Referência de Minas Gerais.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2018b. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 12 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Curricular Referência de Minas Gerais.** Educação Básica: Ensino Fundamental / Anos Finais (6º ao 9º anos). Belo Horizonte: SEE/MG, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1MWIv4JKcei5_OMhpMFF10ENdhgpsH0FW/view. Acesso em: 05 fev. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Curricular Referência de Minas Gerais:** área de Linguagens e suas Tecnologias. Educação Básica: Ensino Médio. Belo Horizonte: SEE/MG, 2021a. p. 70-142. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Currículo%20Referência%20do%20Ensino%20Médio.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Resolução SEE nº 4.627, de 24 de agosto de 2021. Estabelece procedimentos para reutilização e descarte dos livros e materiais didáticos do Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), assim como de materiais de apoio e outras publicações diversas produzidas ou adquiridas pela própria Secretaria e consideradas irrecuperáveis, desatualizadas ou inservíveis no âmbito da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, p. 16-17, 25 ago. 2021b. Disponível em: <https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/index.php?dataJornal=2021-08-25>. Acesso em: 06 set. 2025.

MINAS GERAIS. Biblioteca Pública Estadual de Minas Gerais. **Minas Literária**. Belo Horizonte: Secult/MG, 2023a. Disponível em: <https://www.bibliotecapublica.mg.gov.br/minas-literaria/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Programa de Recomposição das Aprendizagens** – PRA. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/pras/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Diretriz de funcionamento – Centros de Referência em Educação Especial Inclusiva (CREI)**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2023c. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/DIRETRIZ-DE-FUNCIONAMENTO-CREI.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resultados do Proeb em Língua Portuguesa**. Portal Simave, 2023d. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br>. Acesso em: 23 set. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Governo de Minas lança Projeto de Leitura e Escrita com investimento recorde de R\$212 milhões. **Portal da Educação MG**: Belo Horizonte, 25 set. 2024a. 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: 8 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Documento Orientador**: Projeto de Leitura e Escrita (2024). Belo Horizonte: SEE/MG, 2024b. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/785567057/01-Documento-Orientador-Projeto-Leitura-e-Escrita-2024>. Acesso em: 9 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Projeto de Leitura e Escrita já registra cerca de 155 mil acessos a livros digitais e impacta milhares de estudantes. **Portal da Educação MG**: Belo Horizonte, 8 nov. 2024c. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/projeto-de-leitura-e-escrita-ja-registra-cerca-de-155-mil-acessos-a-livros-digitais-e-impacta-milhares-de-estudantes/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Resolução SEE nº 5.085, de 30 de outubro de 2024. Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino na Rede Estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, p. 36-37, 31 out. 2024d. Disponível em: <https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/index.php?dataJornal=2024-10-31>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Resolução SEE nº 4.948, de 25 de janeiro de 2024. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, p. 27-30, 26 jan. 2024e. Disponível em: <https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/index.php?dataJornal=2024-01-26>. Acesso em: 21 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Resolução SEE nº 5.084, de 11 de novembro de 2024. Dispõe sobre as matrizes curriculares da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Ensino Médio e das modalidades de ensino na Rede Estadual de Minas Gerais para o ano de 2025 e dá orientações correlatas. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, p. 39-40, 11 nov. 2024f. Disponível em: <https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/index.php?dataJornal=2024-11-02>. Acesso em: 21 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Guia Orientador do Professor para Ensino do Uso da Biblioteca – Mediador de Leitura (PEUB)**. [s.l.], 9 p. 2024g. Disponível em: <https://doceru.com/doc/xn00081s>. Acesso em: 10 ago. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Resolução SEE nº 5.163, de 26 de maio de 2025. Estabelece normas e diretrizes para o Plano de Atendimento Escolar da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, para o ano de 2026. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, p. 30-31, 27 mai. 2025a. Disponível em: <https://www.jornalminasgerais.mg.gov.br/?dataJornal=2025-05-27&pagina=30&caderno=caderno1>. Acesso em: 19 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Portal Simave**: Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública. Belo Horizonte: SEE/MG, 2025b. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Documento Orientador Elefante Letrado – Anos Finais do Ensino Fundamental – 2025**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2025c. Disponível em: pt.scribd.com/document/841369003/ELEFANTE-LETRADO-DOCUMENTO-ORIENTADOR-2025. Acesso em: 5 set. 2025.

MIRANDA, C. C.; BRAGA, D. S.; CAVALCANTI, A. P. C. Bibliotecas escolares e salas de leitura importam para o aprendizado dos estudantes?. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e242158, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248242158por>. Acesso em: 30 mai. 2025.

MORESCO, S. S. Os eventos de letramento nas práticas de professores do ensino médio. In: ANPED SUL, X, 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED SUL, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/741-0.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

NEVES, I. et al. (Orgs.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: UFRGS, 2011.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto, 2000.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **The future of education and skills**: Education 2030. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/2030-project/>. Acesso em: 21 set. 2025.

QEDU. **Índices do Ideb**. 2024a. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31019321-ee-engenheiro-caldas/ideb>. Acesso em: 20 mai. 2024.

QEDU. **Índices e resultados do Saeb**. 2024b. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31019321-ee-engenheiro-caldas/aprendizado>. Acesso em: 20 mai. 2024.

QEDU. **Questionários do Saeb**. 2025. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31019321-ee-engenheiro-caldas/questionarios-saeb>. Acesso em: 30 mai. 2025.

QUEIRÓS, B. C. **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**. São Paulo: Global, 2004.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos. In: ROJO, R. (Org.). **Multiletramentos e as TICs: escol@ conect@d@**. São Paulo: Parábola Editorial. 2013. p. 9-32.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEBRAE. **Ferramenta 5W2H**: Plano de ação para empreendedores. Brasília: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, 2025. Disponível em: <https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/Anexos/5W2H.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2026.

SILVA, C. H. **Os recursos didáticos e pedagógicos utilizados nos processos de ensino e aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental da escola estadual “Gente Nossa” em Minas Gerais**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/18452>. Acesso em: 25 jan. 2026.

SOARES, M. **A (des)aprendizagem das funções da escrita**. Educação em Revista. n.08. Belo Horizonte, dez. 1988.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5–17, jan. 2004.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

THE NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies**: Designing Social Futures. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

UNESCO. **Rethinking education**: towards a global common good?. Paris: UNESCO Publishing, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>. Acesso em: 21 set. 2025.

WEIERS, D. P. **Políticas Públicas de Fomento à Leitura**: agenda governamental, política nacional e práticas locais. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2011. Disponível em: https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/daniela_piergili_weiers_de_oliveira.pdf. Acesso em: 02 mai. 2025.

APÊNDICE A – TCLE para Servidores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA SERVIDORES

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa **“PRÁTICAS DE LEITURA EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE MINAS GERAIS: TEMPOS E ESPAÇOS DE LETRAMENTOS”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é **“como fortalecer as práticas de leitura em uma escola estadual de Minas Gerais”**. Nesta pesquisa pretendemos **“aprimorar os tempos e espaços de leitura na escola estadual analisada”**.

Caso você concorde em participar, vamos fazer a seguinte atividade com você: **“realização de uma entrevista semiestruturada cujos os objetivos são mapear os tempos e espaços de leitura e conhecer melhor os aspectos sobre as práticas pedagógicas com foco na leitura, realizadas na escola estadual analisada”**. A entrevista tem previsão de duração entre 30 e 60 minutos, sendo realizada por meio da plataforma Google Meet.

Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: o possível desconforto do participante ao refletir sobre seu desempenho profissional e as atividades desenvolvidas na escola. Para minimizar esse impacto, será garantido o anonimato do envolvido por meio da utilização de nome fictício do participante. Você, participante, assinará o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando sua participação voluntária e seu direito de se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízos. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Também será considerada a possibilidade de quebra de sigilo ou vazamento de dados. Nesse sentido, serão adotadas medidas rigorosas para garantir a confidencialidade das informações, seu anonimato como participante e a segurança na manipulação dos dados. Os excertos da entrevista utilizados na pesquisa serão acompanhados de pseudônimo, com o objetivo de proteger a sua identidade. Também vimos, durante o desenvolvimento da dissertação, a necessidade de anonimização da pesquisa para alinhar-se às normas e orientações éticas seguidas pela UFJF, optando pela utilização de um nome fictício para a escola que você trabalha atualmente.

Outro risco possível refere-se ao nervosismo ou incômodo que o participante pode sentir ao responder às perguntas da entrevista. Para minimizar esse efeito, será reforçado o direito de interromper a participação a qualquer momento, caso sinta necessidade. Ademais, considerando que os profissionais da educação frequentemente atuam como mediadores de conflitos e orientadores dentro do ambiente escolar e, para que não haja o risco de que a entrevista sofra interrupções, ela será realizada em ambiente virtual. Assim, minimizando esse problema e

proporcionando um ambiente mais confortável e livre de distrações, a entrevista será previamente agendada com o participante, garantindo organização e disponibilidade para a realização do encontro, permitindo que você escolha um local adequado para responder às questões com maior tranquilidade. A entrevista será gravada, com o devido consentimento do entrevistado, assegurando a integridade e a fidelidade das informações coletadas. Terminada a realização da entrevista será realizado o download da gravação para o computador do pesquisador. Posteriormente, será transcrita e analisada para a incorporação de seus dados na pesquisa. Serão assegurados o anonimato e o sigilo das informações.

Outro ponto relevante diz respeito ao temor de avaliação negativa das respostas. Para tanto, será assegurada a confidencialidade, o respeito à privacidade, a proteção da imagem e o envio das transcrições da entrevista ao participante, seguido de sua aprovação. Assim como, garantir a você, participante da pesquisa, o direito de acesso ao teor do conteúdo do instrumento (tópicos que serão abordados) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão informada. A transcrição da entrevista será enviada a você antes da publicação, e ao final do estudo, você terá acesso gratuito e por tempo indeterminado aos resultados da pesquisa. Os dados coletados serão armazenados exclusivamente em um dispositivo de memória externa (HD externo) do pesquisador, protegido por senha, pelo prazo estipulado na legislação vigente. Dessa forma, serão assegurados todos os cuidados éticos necessários à proteção do participante, em conformidade com a legislação e os princípios da ética em pesquisa científica.

A pesquisa pode ajudar a impactar positivamente a comunidade escolar. As conclusões obtidas permitirão uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas e desafios enfrentados pela equipe de gestão pedagógica e professores. Com base nos dados coletados, será possível desenvolver estratégias mais eficazes para promover um ambiente permeado pelas práticas de leitura e suas múltiplas possibilidades, atendendo às necessidades de todos os envolvidos.

As práticas de leitura nas escolas têm o potencial de transformar a realidade escolar ao ampliar o acesso dos alunos a diferentes formas de expressão e conhecimento. Quando bem integradas ao contexto educativo, essas práticas podem conectar o conteúdo escolar com o cotidiano dos estudantes, despertando interesse e reflexões mais profundos. A leitura, por exemplo, permite o contato com novas ideias e perspectivas e incentiva a reflexão crítica e a comunicação eficaz. Ao promoverem um ambiente mais interativo e dinâmico, essas práticas possibilitam que os alunos sejam agentes de suas próprias aprendizagens, interligando diversos contextos culturais e sociais e, assim, gerando um impacto positivo tanto no desempenho escolar quanto no desenvolvimento pessoal.

Com os resultados desta pesquisa, pretende-se também aprimorar as interações, percepções e

potencialidades dos tempos e espaços destinados à leitura no ambiente escolar. A partir da identificação de lacunas presentes nas práticas leitoras atualmente desenvolvidas, busca-se, em médio e longo prazo, promover a consolidação e a instauração de uma cultura escolar voltada à formação leitora. Essa cultura deverá valorizar os diferentes tempos e espaços de leitura dentro da escola, reconhecendo-os como fundamentais para o desenvolvimento dos letramentos, da criticidade e do prazer pela leitura entre os estudantes. Trata-se de ressignificar a leitura como prática cotidiana, transversal e integrada ao projeto político-pedagógico da escola.

Além disso, os resultados gerados subsidiarão a formulação do Plano de Ação Educacional (PAE), produto do mestrado profissional em que se desenvolve a pesquisa, que terá como finalidade aprimorar as competências e habilidades fundamentais de leitura de parte dos estudantes. Para alcançar esse propósito, o objetivo é integrar a equipe gestora e pedagógica da escola, promovendo um ensino mais dinâmico e eficiente. Com isso, busca-se reduzir as fragilidades dos projetos e ações já existentes na escola, visando a melhoria dos resultados nas avaliações internas e externas, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento integral dos alunos. A intenção do plano será reestruturar os projetos que a escola já desenvolve, de forma a enfrentar as dificuldades encontradas por alunos que ainda não consolidaram plenamente suas habilidades de leitura. Além disso, o PAE também visa fortalecer os processos de ensino e aprendizagem da instituição, fundamentado nas práticas de letramento, para potencializar o desenvolvimento dos alunos e melhorar os resultados escolares, tendo como público-alvo os professores e alunos da escola.

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 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 que possa resultar.

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. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução nº 466/2012 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.

Juiz de Fora, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do(a) Participante

Assinatura do Pesquisador

Nome do Pesquisador Responsável: Elias Marcelino Alves

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação (FACED) / Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) / Instituto de Ciências Humanas (ICH)

CEP: 36036-900

Fone: (33) 99905-9438

E-mail: eliasma.ppgp2023.see@caedufjf.net

Rubrica do participante de pesquisa ou responsável: _____ Rubrica do pesquisador: _____
--

APÊNDICE B – Entrevista com a Gestão Escolar (Diretor)

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

ENTREVISTA COM A GESTÃO ESCOLAR (DIRETOR)

Título da Pesquisa:	Práticas de leitura em uma escola estadual de Minas Gerais: tempos e espaços de letramentos
Pesquisador Responsável:	Elias Marcelino Alves
Equipe da Pesquisa:	Profa. Dra. Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro Prof. Dr. Daniel Eveling da Silva
Endereços para contato:	E-mail: eliasma.ppgp2023.see@caedufjf.net Tel.: (33) 99905-9438
Unidade/Departamento /Instituto/Instituição:	Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública/ CAEd/ Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Juiz de Fora

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- ▢ **Apresentação da pesquisa e do objetivo da entrevista.**
- ▢ **Esclarecimento sobre a confidencialidade e uso das informações.**
- ▢ **Solicitação de consentimento para gravação.**
- ▢ **Breve apresentação do entrevistado.**

Bloco Introdutório: Perfil

1. Conte brevemente sua trajetória na Educação Básica.

Bloco 1: Contexto geral da escola e das práticas de leitura

1. Qual é a importância da leitura nos processos de ensino e aprendizagem?
2. Existe algum projeto ou iniciativa em andamento voltado para o incentivo à leitura? Se sim, qual(ais)? Há quanto tempo?
3. Quais ações a escola promove para incentivar os alunos a desenvolverem hábitos de leitura em seu cotidiano?
4. Quais são os espaços de leitura na escola? Como têm sido utilizados?

5. De qual forma a gestão da escola promove o acesso dos alunos a livros e outros materiais de leitura? E aos espaços de leitura para além da biblioteca escolar?
6. Como os professores são incentivados a trabalhar a leitura em suas disciplinas? De qual forma a leitura é pensada durante o planeamento dos docentes?

Bloco 2: Envolvimento da comunidade escolar, desafios e perspectivas

1. Qual é o papel da gestão escolar na promoção de parcerias para incentivar a leitura?
2. Como a gestão tem mobilizado os profissionais da escola para a formação leitora? Em quais momentos e espaços?
3. Que mudanças poderiam ser feitas para melhorar as práticas de leitura no ambiente escolar?
4. Quais são os principais desafios enfrentados pela escola na implementação de uma cultura de leitura? É feito algum acompanhamento para sobre essa abordagem?
5. Há algo sobre os tempos e espaços de leitura que gostaria de falar e não foi abordado?

APÊNDICE C – Entrevista com os Especialistas da Educação Básica

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

ENTREVISTA COM OS ESPECIALISTAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Título da Pesquisa:	Práticas de leitura em uma escola estadual de Minas Gerais: tempos e espaços de letramentos
Pesquisador Responsável:	Elias Marcelino Alves
Equipe da Pesquisa:	Profa. Dra. Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro Prof. Dr. Daniel Eveling da Silva
Endereços para contato:	E-mail: eliasma.ppgp2023.see@caedufjf.net Tel.: (33) 99905-9438
Unidade/Departamento /Instituto/Instituição:	Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública/ CAEd/ Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Juiz de Fora

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- **Apresentação da pesquisa e do objetivo da entrevista.**
- **Esclarecimento sobre a confidencialidade e uso das informações.**
- **Solicitação de consentimento para gravação.**
- **Breve apresentação do entrevistado.**

Bloco Introdutório: Perfil

1. Conte brevemente sua trajetória na Educação Básica.

Bloco 1: Contexto geral da escola e das práticas de leitura

1. Qual é a importância da leitura nos processos de ensino e aprendizagem?
2. Existe algum projeto ou iniciativa em andamento voltado para o incentivo à leitura? Se sim, qual(ais)? Há quanto tempo?
3. Quais ações a escola promove para incentivar os alunos a desenvolverem hábitos de leitura em seu cotidiano?
4. Quais são os espaços de leitura na escola? Como têm sido utilizados?

5. De qual forma a gestão pedagógica promove o acesso dos alunos a livros e outros materiais de leitura? E aos espaços de leitura para além da biblioteca escolar?
6. Como os professores são incentivados a trabalhar a leitura em suas disciplinas? De qual forma a leitura é pensada durante o planeamento dos docentes?

Bloco 2: Envolvimento da comunidade escolar, desafios e perspectivas

1. Qual é o papel da gestão pedagógica na promoção de parcerias para incentivar a leitura?
2. Como a gestão tem mobilizado os profissionais da escola para a formação leitora? Em quais momentos e espaços?
3. Que mudanças poderiam ser feitas para melhorar as práticas de leitura no ambiente escolar?
4. Quais são os principais desafios enfrentados pela escola na implementação de uma cultura de leitura?
5. Há algo sobre os tempos e espaços de leitura que gostaria de falar e não foi abordado?

APÊNDICE D – Entrevista com os Professores de Língua Portuguesa

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

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Título da Pesquisa:	Práticas de leitura em uma escola estadual de Minas Gerais: tempos e espaços de letramentos
Pesquisador Responsável:	Elias Marcelino Alves
Equipe da Pesquisa:	Profa. Dra. Patrícia Rafaela Otoni Ribeiro Prof. Dr. Daniel Eveling da Silva
Endereços para contato:	E-mail: eliasma.ppgp2023.see@caedufjf.net Tel.: (33) 99905-9438
Unidade/Departamento /Instituto/Instituição:	Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública/ CAEd/ Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Juiz de Fora

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- **Apresentação da pesquisa e do objetivo da entrevista.**
- **Esclarecimento sobre a confidencialidade e uso das informações.**
- **Solicitação de consentimento para gravação.**
- **Breve apresentação do entrevistado.**

Bloco Introdutório: Perfil

1. Conte brevemente sua trajetória na Educação Básica.

Bloco 1: Práticas de ensino e letramento, materiais e recursos

1. Qual é a importância da leitura nos processos de ensino e aprendizagem?
2. Como a gestão tem mobilizado os profissionais da escola para a formação leitora dos alunos? Em quais momentos e espaços?
3. Como você incorpora a leitura em suas aulas? Quais estratégias você utiliza para estimular o interesse dos alunos pela leitura?

4. Como você percebe a relação dos estudantes com a leitura dentro e fora da sala de aula?
5. Quais espaços você utiliza para as práticas de leitura e quais espaços a escola oferta?
6. Como os espaços escolares podem ser melhores utilizados no ensino da leitura?

Bloco 2: Avaliação leitora na aprendizagem, propostas e melhorias

1. Como você avalia o uso das tecnologias e multimeios na consolidação de práticas de leitura dos alunos dentro e fora da escola?
2. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar leitura em sala de aula?
3. Quais medidas poderiam ser adotadas para ampliar o alcance das práticas de leitura na escola?
4. Você recebe sugestões dos alunos com relação a práticas pedagógicas para facilitar o processo de leitura? Como você lida com essas sugestões?
5. Os alunos da escola utilizam os espaços de leitura sugeridos por você e de qual forma?
6. Que tipo de apoio e/ou suporte você recebe da gestão para aprimorar o ensino da leitura?
7. Há algo sobre os tempos e espaços de leitura que gostaria de falar e não foi abordado?

APÊNDICE E – Sugestão de Questionário Avaliativo

Ação 1 – Apresentação da pesquisa à comunidade escolar

O instrumento abaixo pode ser aplicado ao final do encontro de socialização da pesquisa e apresentação do PAE de forma online via Google Formulários, com o objetivo de avaliar a compreensão dos participantes, o nível de engajamento da comunidade escolar e a pertinência das ações propostas.

QUESTIONÁRIO AVALIATIVO

Apresentação da Pesquisa e do Plano de Ação Educacional (PAE)

Prezado(a) participante!

Este questionário tem como objetivo avaliar o encontro de apresentação da pesquisa e do Plano de Ação Educacional (PAE), bem como compreender as percepções da comunidade escolar sobre as ações propostas para fortalecimento das práticas de leitura na escola.

Sua participação é muito importante.

Parte I – Perfil do participante

1. Qual sua função na escola?
 - () Professor(a)
 - () Especialista/Coordenação Pedagógica
 - () Gestão Escolar
 - () Funcionário(a) Administrativo
 - () Outro: _____

Parte II – Avaliação do encontro

Considere a escala abaixo:

- 1 – Discordo totalmente
- 2 – Discordo parcialmente
- 3 – Nem concordo nem discordo
- 4 – Concordo parcialmente
- 5 – Concordo totalmente

AFIRMAÇÕES	1	2	3	4	5
A apresentação da pesquisa foi clara e objetiva.					
Os problemas identificados pela pesquisa refletem a realidade da escola.					
As ações propostas no PAE são relevantes para fortalecer as práticas de leitura na escola.					
O encontro favoreceu momentos de reflexão sobre a leitura e os letramentos.					
As propostas apresentadas são viáveis no contexto da escola.					
A comunidade escolar deve participar ativamente da implementação do PAE.					
A formação de leitores deve ser responsabilidade de todas as áreas do conhecimento.					
O encontro contribuiu para ampliar minha compreensão sobre práticas de leitura e letramentos.					

Parte III – Questões abertas

1. Quais aspectos da apresentação você considera mais relevantes?

2. Quais desafios você identifica para a implementação das ações do PAE na escola?

3. Que sugestões você apresentaria para fortalecer as práticas de leitura na escola?

4. Você gostaria de participar de ações ou projetos relacionados à leitura e aos letramentos?

() Sim

() Não

() Talvez

Se desejar, indique de que forma poderia contribuir:

Observação metodológica:

O questionário avaliativo tem como finalidade subsidiar o monitoramento da Ação 1 do PAE, permitindo identificar percepções da comunidade escolar sobre a relevância, viabilidade e potencial das ações propostas, além de favorecer a construção coletiva de estratégias voltadas ao fortalecimento das práticas de leitura e dos letramentos na escola.

APÊNDICE F – Sugestão de Instrumento de Autoavaliação Docente

Ação 2 – Formação docente para práticas de leitura e formação de leitores

O instrumento abaixo poderá ser aplicado periodicamente aos professores participantes das formações e do clube de leitura docente de forma online via Google Formulários, com a finalidade de acompanhar os impactos das ações formativas sobre as práticas pedagógicas relacionadas à leitura e aos letramentos.

INSTRUMENTO DE AUTOAVALIAÇÃO DOCENTE

Formação docente para práticas de leitura e formação de leitores

Prezado(a) professor(a)!

Este instrumento tem como objetivo promover a reflexão sobre sua participação nas ações formativas do Plano de Ação Educacional (PAE), considerando avanços, desafios e possibilidades de replanejamento das práticas pedagógicas relacionadas à leitura e aos letramentos. Não existem respostas certas ou erradas. O mais importante é que as respostas expressem sua percepção sobre o processo formativo e sua prática docente.

Parte I – Participação nas ações formativas

Considere a seguinte escala:

- 1 – Nunca
- 2 – Raramente
- 3 – Às vezes
- 4 – Frequentemente
- 5 – Sempre

AFIRMAÇÕES	1	2	3	4	5
Participei ativamente dos encontros formativos promovidos pela escola.					
As formações contribuíram para ampliar meus conhecimentos sobre leitura e letramentos.					
O clube de leitura docente favoreceu momentos de troca de experiências pedagógicas.					
As discussões realizadas durante as formações dialogaram com minha prática pedagógica.					
Senti-me motivado(a) a desenvolver novas práticas de leitura com os estudantes.					

Parte II – Reflexão sobre a prática pedagógica

AFIRMAÇÕES	1	2	3	4	5
Passei a utilizar diferentes gêneros textuais em minhas aulas.					
Ampliei as oportunidades de leitura em sala de aula.					
Desenvolvi práticas de mediação de leitura com os estudantes.					
Passei a considerar os letramentos e multiletramentos em minhas práticas pedagógicas.					
Utilizei recursos digitais e diferentes linguagens nas atividades propostas.					
Observei maior participação dos estudantes nas atividades de leitura.					
Sinto-me mais preparado(a) para trabalhar leitura em minha área de atuação.					

Parte III – Avanços e desafios

1. Quais mudanças você percebe em sua prática pedagógica após participar das ações formativas?

2. Quais práticas de leitura desenvolvidas por você tiveram maior envolvimento dos estudantes?

3. Quais dificuldades ou desafios ainda permanecem em relação ao trabalho com leitura e letramentos?

4. Que aspectos das formações poderiam ser aprimorados?

5. Sobre quais temas relacionados à leitura e aos letramentos você gostaria de aprofundar em seus estudos?

Parte IV – Autoavaliação reflexiva

Em uma breve reflexão, descreva como você avalia seu percurso formativo até o momento e quais metas pretende estabelecer para fortalecer suas práticas pedagógicas relacionadas à leitura.

Observação metodológica:

O instrumento de autoavaliação docente tem como finalidade acompanhar os impactos das ações formativas propostas no PAE, favorecendo processos de reflexão crítica sobre a prática pedagógica, identificação de avanços e desafios, além de subsidiar o replanejamento das ações voltadas à formação de leitores e aos letramentos no contexto escolar.