

**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**

**Valdirene Piva**

**A prática literária como estratégia pedagógica para incentivar a leitura em uma  
escola com poucos recursos**

**Juiz de Fora - MG  
2025**

**Valdirene Piva**

**A prática literária como estratégia pedagógica para incentivar a leitura em uma escola com poucos recursos**

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

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Edna Silva Faria

**Juiz de Fora - MG**

**2025**

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

Piva, Valdirene .

A prática literária como estratégia pedagógica para incentivar a leitura em uma escola com poucos recursos / Valdirene Piva. -- 2025.

150 f. : il.

Orientadora: Edna Silva Faria

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.

1. Educação. 2. Prática literária. 3. Formação de leitores. I. Silva Faria, Edna , orient. II. Título.

**Valdirene Piva**

**A prática literária como estratégia pedagógica para incentivar a leitura em uma escola com poucos recursos**

**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 08 de abril de 2025**

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof.Dr. Edna Silva Faria - Orientador  
UFG**

**Prof.Dr. Elisabeth Gonçalves de Souza  
CEFET-Petrópolis**

**Prof.Dr. Amone Inácia  
Alves UFG**

**Juiz de Fora, 02/04/2025.**

---



Documento assinado eletronicamente por **Edna Silva Faria, Usuário Externo**, em 20/05/2025, às 10:46, 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 20/05/2025, às 12:17, 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 **Amone Inácia Alves, Usuário Externo**, em 20/05/2025, às 21:07, 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-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2330090** e o código CRC **5221536C**.

---

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por me conceder força e sabedoria em cada etapa desta caminhada. Ao meu marido, Marcos, devo imensa gratidão por ser meu maior incentivador. Com paciência e sabedoria, ele me confortou e cuidou de toda a dinâmica familiar durante este período. Aos meus filhos, Pedro e Gabriel, minha fonte de inspiração e energia, agradeço profundamente. Em cada momento de dúvida, foi a presença deles que me motivou superar os obstáculos desta jornada.

Ao meu pai Alexandre, um homem admirável, que enfrentou as dificuldades para garantir que eu realizasse meu sonho de estudar. À minha mãe, Alaíde, a mulher mais especial da minha vida, a quem sou eternamente grata por todo o cuidado, apoio e amor incondicional que sempre me ofereceu.

Ao meu irmão mais velho, Beto, que é um exemplo de persistência e coragem para nossa família, agradeço por ser uma inspiração constante. À minha irmã, Alessandra, que sempre soube encontrar as palavras certas para me incentivar. Aos meus sobrinhos, Lívia, Rodrigo, Guilherme e Vivi, meus cunhados Leo e Gislene, agradeço por serem uma fonte diária de motivação e por me inspirarem a ser uma pessoa melhor.

Às minhas amigas e colegas de curso, Jaqueline, Mariane, Sabrina e Yara, sou grata pela leveza que trouxeram a esta jornada tão intensa.

À minha orientadora, Dra. Edna Silva Faria, cuja orientação e conhecimento foram essenciais para a realização deste trabalho. Também agradeço aos meus agentes de suporte acadêmico (ASA) Vítor Fonseca Figueiredo e Vítor Marques, que contribuíram de forma marcante para esta pesquisa e me ofereceram palavras de encorajamento nos momentos mais difíceis.

Aos professores que compartilharam seus conhecimentos com comprometimento e dedicação, deixo minha sincera gratidão por contribuírem tão significativamente para minha formação acadêmica e profissional. Finalmente, agradeço aos amigos que estiveram ao meu lado ao longo desta jornada, oferecendo incentivo, apoio e palavras de motivação. A cada um de vocês o meu sincero obrigada.

## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso estudado discute a relação dos alunos com a leitura de textos literários em uma escola municipal de Ubá e a inserção da prática literária na promoção da leitura e apreciação literária. Para tal, tornou-se necessário compreender o contexto e as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes da Escola Municipal São José no ensino de literatura. Este caso se propôs a responder à pergunta: de que maneira a Escola Municipal São José pode atuar para formar leitores proficientes e, por consequência, criar o hábito e o prazer de ler textos literários? O objetivo geral deste estudo foi investigar como a Escola Municipal São José poderia desempenhar um papel efetivo na formação de leitores proficientes e, por sua vez, melhorar o ensino de literatura. Os objetivos específicos foram: i) descrever as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes da Escola Municipal São José na leitura de textos literários, ii) analisar os desafios relacionados à implantação de rotina de leitura na referida escola, e iii) propor estratégias pedagógicas e metodologias mais eficientes, considerando faixa etária e recursos disponíveis, com o propósito de estimular o hábito e a apreciação de textos literários. Utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa para analisar um estudo de caso na referida unidade escolar. Como instrumentos de pesquisa de campo, foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com a gestora e coordenadora pedagógica e questionário com as docentes, a fim de capturar suas percepções e experiências na prática de usar textos literários a fim de criar leitores assíduos. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi conduzida por meio de um estudo de caso na referida escola, utilizando entrevistas semiestruturadas com a gestora e coordenadora pedagógica, além de questionários com docentes, a fim de compreender suas percepções e experiências. O referencial teórico deste estudo abarcou as análises de pesquisadores que abordaram a gestão educacional e a prática da literatura no contexto pedagógico. Entre esses, destacaram-se autores como Cosson (2006; 2015), cuja análise se concentrou na importância da gestão

participativa no ensino da literatura, Santos e Segabinazi (2021), cujo foco recaiu sobre a relação entre a formação do leitor e a diversidade cultural na escola, e Silva (1999), que destacou a leitura como um espaço de liberdade, onde o aluno pode imaginar, questionar e se reconhecer como sujeito. Esses estudos ofereceram perspectivas diversificadas sobre a prática literária e sua interação com a gestão escolar, enriquecendo as bases teóricas deste trabalho.

**Palavras-chave:** Escola Municipal São José, Leitores Proficientes, Prática Literária, Ensino de Literatura, Formação Docente.

## **ABSTRACT**

This dissertation was developed within the scope of the Professional Master's Degree in Education Management and Evaluation (PPGP) at the Center for Public Policies and Education Evaluation at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The case studied discussed the students' relationship with reading literary texts in a municipal school in Ubá and the insertion of literary practice in promoting reading and literary appreciation. To this, it became necessary to understand the context and the main difficulties faced by teachers at Municipal São José School in teaching literature. This case aimed to answer the question: how can Escola Municipal São José work to train proficient readers and, consequently, create the habit and pleasure of reading literary texts? The general objective of this study was to investigate how School Municipal São José could form proficient readers. The specific objectives were: i) to describe the main difficulties faced by teachers at the referred School in reading literary texts, ii) to analyze the challenges related to the implementation of a reading routine in that school, and iii) to propose appropriate pedagogical strategies and methodologies, considering age range and available resources, with the purpose of encouraging the habit and appreciation of literary texts. We use qualitative research as a methodology to analyze a case study at the school unit. As field research instruments, semi-structured interviews were applied with the manager and pedagogical coordinator and questionnaire with the teachers in order to capture their perceptions and experiences in the practice of using literary texts in order to create regular readers. The research, with a qualitative approach, was conducted through a case study at the aforementioned school, using semi-structured interviews with the manager and pedagogical coordinator, in addition to questionnaires with teachers, in order to understand their perceptions and experiences. The theoretical framework of this study used the analyzes of researchers who addressed educational management and the practice of literature in the pedagogical context. Among these, Cosson (2006; 2015) whose analysis focused on the importance of participatory management in the teaching of literature, Santos and Segabinazi (2021), whose focus was the relationship between reader formation

and diversity culture at school, and Silva (1999), who highlighted reading as a space of freedom, where the student can imagine, question and impose themselves as subjects. These studies offered diverse perspectives on literary practice and its interaction with school management, enriching the theoretical bases of this work.

Keywords: São José Municipal School, Proficient Readers, Literary Practice, Literature Teaching, Teacher Training.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|            |  |
|------------|--|
| Gráfico 1  | Avaliação Diagnóstica: Nível de Escrita, 5º ano Ensino Fundamental, Anos Iniciais, da Rede Municipal de Ubá .....34                      |
| Gráfico 2  | Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa, 5º ano Ensino Fundamental da Escola Municipal São José .....36                               |
| Gráfico 3  | Desempenho da Escola Estadual São José no SAEB, em Língua Portuguesa nas edições 2011 a 2021 .....59                                     |
| Gráfico 4  | Nível de proficiência em Língua Portuguesa dos alunos do 5º ano da Escola Estadual São José, no SAEB, em 2021 .....62                    |
| Gráfico 5  | Nível de proficiência em Língua Portuguesa dos alunos do 5º ano da Escola Estadual São José, no PROEB (2014-2021) .....63                |
| Gráfico 6  | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da Escola Estadual São José (2007 a 2021) .....65                                    |
| Gráfico 7  | Resultado individual dos alunos do 5º ano da E. M. São José na Avaliação Formativa do SIMAVE em Língua Portuguesa (2022) .....67         |
| Gráfico 8  | Desempenho por habilidade na avaliação do SIMAVE de Língua Portuguesa dos alunos do 5º ano da Escola Municipal São José, em 2022 .....70 |
| Gráfico 9  | Resultado da Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa, 5º ano Ensino Fundamental da Escola Municipal São José .....75                  |
| Gráfico 10 | Avaliação Diagnóstica: Nível de Escrita, 5º ano (Ens. Fund.) da Escola Municipal São José .....77  |
|            | Tempo de experiência das docentes no Ensino Fundamental na Escola Municipal São José .....99   |
| Gráfico 11 | Tempo de experiência das docentes no Ensino Fundamental na Escola Municipal São José .....100  |

## LISTA DE TABELAS

|          |   |
|----------|---|
| Tabela 1 | Matrículas nas etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Ubá (2023) .....32            |
| Tabela 2 | Cronograma de ações do Projeto Literário da “Leituras em Conexão”, da Prefeitura Municipal de Ubá para o 2º semestre de 2022 ..... 38   |
| Tabela 3 | Relação de livros disponibilizados pela SME para a execução do Projeto “Leituras em Conexão”, 2022 .....39                              |
| Tabela 4 | Cronograma de ações do Projeto Literário “Leituras em Conexão” 2023 na Educação Infantil da Rede Municipal de Ubá .....44               |
| Tabela 5 | Número de matrícula no Ensino Fundamental, anos iniciais, na Escola Municipal São José e Escola Estadual São José de 2021 a 2023.....51 |
| Tabela 6 | Número de funcionário na Escola Municipal São José e a função que cada um desempenha .....53  |

## LISTA DE QUADROS

|           |  |
|-----------|--|
| Quadro 1  | Cronograma de ações do projeto literário “Leituras em Conexão” no Ensino Fundamental e EJA da Rede Municipal de Ubá .....46    |
| Quadro 2  | Livros sugeridos por bimestre no Projeto Literário “Leituras em Conexão 2023” .....48  |
| Quadro 3  | Descrição do nível de proficiência em Língua Portuguesa dos alunos do 5º ano no SAEB .....60                                   |
| Quadro 4  | Padrões de desempenho no Proeb para os 5º anos do Ensino Fundamental, Anos Iniciais .....64                                    |
| Quadro 5  | Habilidades avaliadas no SIMAVE de Língua Portuguesa, 5º ano (2022) .....68  |
| Quadro 6  | Projetos pedagógicos desenvolvidos na Escola Municipal São José (2023) .....73   |
| Quadro 7  | Resultado da pesquisa do Instituto Pró-livro sobre a influência do professor no gosto pela leitura (2011, 2015 e 2019) .....85 |
| Quadro 8  | Instrumentos de Pesquisa, Participantes e Critérios de Escolha .....93   |
| Quadro 9  | Ação 1 – Reorganização do local de acesso dos livros e disponibilização aos alunos .....110                                    |
| Quadro 10 | Ação 2 – Implementação de atividades criativas de leitura e interação literária .....112                                       |
| Quadro 11 | Ação 1 – Adequação dos projetos pedagógicos às realidades escolares .....115   |
| Quadro 12 | Ação 2 – Formação continuada: “Projeto Leituras em Conexão” .....119   |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|                     |  |
|---------------------|--|
| ALMG                | Assembleia Legislativa de Minas Gerais                                     |
| BNCC                | Base Nacional Comum Curricular   |
| CAEd                | Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação                       |
| CF                  | Constituição Federal   |
| COVID <sup>19</sup> | <i>Coronavirus Disease</i> 2019  |
| CMU                 | Câmara Municipal de Ubá  |
| CRMG                | Currículo Referência de Minas Gerais                                       |
| EF                  | Ensino Fundamental   |
| EJA                 | Educação de Jovens e Adultos   |
| EMSJ                | Escola Municipal São José  |
| IBGE                | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                            |
| IDEB                | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                               |
| IPL                 | Instituto Pró-Livro  |
| LDB                 | Leis de Diretrizes e Bases   |
| OMS                 | Organização Mundial da Saúde   |
| PCNs                | Parâmetros Curriculares Nacionais  |
| PIB                 | Produto Interno Bruto  |
| PEE                 | Plano Estadual de Educação   |
| PELLLB              | Plano Estadual do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas de Minas Gerais |
| PME                 | Plano Municipal de Educação  |
| PNE                 | Plano Nacional de Educação   |
| PNLD                | Plano Nacional do Livro e do Material Didático                             |
| PNLL                | Plano Nacional do Livro e Leitura  |
| PPGP                | Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública        |
| PPP                 | Projeto Político Pedagógico  |
| Proeb               | Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica                   |
| SAEB                | Sistema de Avaliação da Educação Básica                                    |
| SEEMG               | Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais                           |

Simave Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública  
SME Secretaria Municipal de Educação  
UFJF Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....  | <b>7</b>   |
| <b>2 ENTRE TEXTOS E OLHARES: O PAPEL DA LEITURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES NA ESCOLA</b> .....  | <b>12</b>  |
| 2.1 A Literatura na Educação Básica: o que apresenta a legislação brasileira .....   | 12         |
| 2.2 A prática literária nas escolas no Estado de Minas Gerais .....  | 26         |
| 2.3 A rede educacional de Ubá: como ocorre as práticas literárias na rede municipal .....  | 30         |
| 2.4 A implantação da política municipal relacionada à prática literária: o projeto “Leituras em Conexão” .....   | 37         |
| 2.5 A prática literária na escola Municipal São José.....  | 50         |
| <b>3 ANÁLISE DOS DESAFIOS DA PRÁTICA DE USAR TEXTOS LITERÁRIOS COMO INCENTIVO À LEITURA NA ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOSÉ</b> .....   | <b>80</b>  |
| 3.1 REFERENCIAL TEÓRICO .....  | 80         |
| 3.1.1 Deficiência na infraestrutura educacional: impactos da ausência de biblioteca adequada para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamenta.....                       | 81         |
| 3.1.2 Desafios na execução do projeto de leitura em Ubá: a importância da capacitação do docente para o sucesso da iniciativa literária na Escola Municipal São José ..... | 84         |
| 3.1.3 Desafios na formação literária: a ausência de hábito de leitura entre professores do Ensino Fundamental, Anos Iniciais. ....   | 87         |
| 3.1.4 A natureza impositiva do planejamento pedagógico em Ubá. ....  | 90         |
| 3.2 METODOLOGIA.....   | 92         |
| 3.3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS: PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS NO CONTEXTO ESCOLAR .....   | 94         |
| <b>4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES E PROMOÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOSÉ</b> .....                                   | <b>108</b> |
| 4.1 AÇÕES QUE PODEM SER DESENVOLVIDAS PELA ESCOLA .....  | 109        |

|  |     |
|--|-----|
| Ação 1 – Reorganização do local de acesso dos livros e disponibilização aos alunos .....   | 109 |
| Ação 2 - Implementação de atividades criativas de leitura e interação literária.....       | 111 |
| 4.2 CONSTRUINDO PONTES LITERÁRIAS: AÇÕES DA SME PARA INCENTIVAR A LEITURA .....            | 113 |
| Ação 1 - Adequação dos projetos pedagógicos às realidades escolares.....                   | 113 |
| Ação 2 - Formação continuada para o projeto "Leituras em Conexão" .....                    | 116 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....   | 121 |
| REFERÊNCIAS.....   | 125 |
| APÊNDICE A - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO COM AS PROFESSORAS DA ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOSÉ ..... | 131 |
| APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA PEDAGÓGICA..                             | 138 |
| APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A SUPERVISORA PEDAGÓGICA .....                      | 139 |
| ANEXO 1 - PÁGINAS SELECIONADAS DO LIVRO EMOCIONÁRIO .....                                  | 136 |

## 1 INTRODUÇÃO

Ler é uma habilidade fundamental para a construção do conhecimento, pois amplia o vocabulário, desenvolve o pensamento crítico e permite ao leitor estabelecer conexões com diferentes realidades e pontos de vista. No contexto escolar, a leitura de textos literários exerce um papel essencial na formação de sujeitos mais sensíveis, reflexivos e criativos. Com base nessa premissa, o presente estudo terá como foco a análise da relação entre os alunos e a leitura de textos literários em uma escola da rede municipal de Ubá, assim como a inserção da prática literária na promoção da leitura e da apreciação estética. A escolha desse tema decorre da necessidade de aprimorar essa prática e de fortalecer as competências de leitura e escrita dos discentes, conforme apontado por uma análise diagnóstica realizada no início do ano de 2023 pela Secretaria Municipal de Educação de Ubá (SME). Segundo essa análise, aproximadamente 40% dos estudantes matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal São José — onde atuo como professora — apresentaram dificuldades na leitura de textos, o que impactou negativamente na compreensão textual e, conseqüentemente, na produção escrita. Diante desse contexto, a pergunta central que norteará esta pesquisa será: de que maneira a Escola Municipal São José poderá contribuir para a formação de leitores proficientes e, por consequência, favorecer o hábito e o prazer pela leitura literária?

O objetivo central desta dissertação consiste em investigar como a Escola Municipal São José poderá desempenhar um papel efetivo na formação de leitores proficientes e, por sua vez, criar leitores que leem por prazer. Para isso, o presente estudo tem como objetivos específicos: i) descrever as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes da Escola Municipal São José no ensino de literatura, ii) analisar os desafios relacionados à formação de leitores interessados em textos literários na referida escola, e iii) propor estratégias pedagógicas e metodologias adequadas, considerando faixa etária e recursos disponíveis, com o propósito de promover a prática do ato de ler por prazer.

A justificativa para a realização deste estudo fundamenta-se no fato de que, como docente de uma turma de alunos do quinto ano do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, percebi que a leitura literária desempenha um papel relevante na formação

educacional, sendo essencial para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, além de auxiliar na construção de uma visão crítica e consciente do mundo. Embora seja atípico que alunos desse município sejam retidos devido a dificuldades de aprendizagem, independentemente do seu progresso ao longo do ano, observei, em sala de aula, particularmente entre os estudantes com desempenho insatisfatório na disciplina de Língua Portuguesa, uma dificuldade em ler textos literários adequados à faixa etária com fluência e compreensão, principalmente aqueles que apresentavam frases mais extensas. Essa habilidade desempenha um papel fundamental no processo de alfabetização e na capacidade de interpretar informações presentes em textos, gráficos e em todas as áreas do conhecimento.

Meu interesse pelo presente estudo nasceu de uma relação profunda com a literatura, construída ao longo de mais de uma década como professora de Língua Portuguesa e Literatura. Sempre acreditei que os livros oferecem mais do que o estímulo ao interesse pela leitura e pela escrita; eles abrem portas para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, o despertar da imaginação e da criatividade, além da construção de uma visão crítica e reflexiva sobre o mundo. A literatura, para mim, sempre transcendeu o conteúdo didático, tocando os leitores em um nível emocional e sensível, ampliando suas perspectivas e enriquecendo a maneira de enxergar a vida e se conectar com os outros.

A leitura não apenas amplia a compreensão do mundo, mas molda o olhar do leitor, tornando-o "dádivoso" após o ato de ler. Esse olhar, que vai além das páginas, configura-se como uma nova forma de se relacionar com o mundo e de compreendê-lo poeticamente. O ato de ler textos literários ensina o leitor a ver o mundo sob outra perspectiva, revelando-o em sua plenitude, desafiando-o a atribuir novos sentidos ao existente.

Ler é deixar-se conduzir por um processo de descoberta, em que o texto não apenas oferece significados, mas instiga o leitor a reinterpretar suas próprias percepções e o mundo ao seu redor. É um ato que transcende a simples aquisição de conhecimento, pois permite que o leitor veja com "olhos dadivosos" — uma nova perspectiva que a literatura lhe concede. A leitura não é um fim em si mesma, mas um meio de expansão, que conecta o indivíduo a novas ideias, sentimentos e formas de existir. É, sobretudo, uma forma de aprender a olhar o mundo poeticamente, encontrando beleza, profundidade e propósito onde antes poderia haver apenas o

habitual. Com essa visão em mente, ao término da minha segunda graduação, curso de Pedagogia, no ano de 2021, e ao iniciar minha carreira como educadora em 2022, com foco em alunos do Ensino Fundamental, anos iniciais, eu tinha a convicção de que os textos literários seriam aliados para despertar nos alunos o gosto pela leitura. Meu objetivo era não apenas promover o desenvolvimento de habilidades de escrita, como também contribuir para que eles se envolvessem com o universo literário de maneira profunda, encontrando nele uma forma de ampliar sua visão de mundo e enriquecer sua sensibilidade e expressão. Afinal, é por meio desse contato com a literatura que os alunos podem descobrir novas formas de pensar, sentir e interagir com o que os cerca, em um diálogo constante entre a palavra e a vida.

Em 2023, ao me deparar com uma turma com um número relevante de alunos que tinham uma leitura muito pausada e fragmentada, a ponto de dificultar sua compreensão ao término do texto, decidi aliar a literatura ao planejamento determinado pela SME, a fim de incentivar nos estudantes o gosto pelas histórias que estavam lendo e envolvê-los de maneira que a leitura deixasse de ser uma tarefa mecânica, tornando-se uma experiência envolvente e significativa, o que me motivou a realizar este estudo desenvolvido no mestrado.

Durante minha pesquisa, busquei apoio em análises sobre o valor da literatura na sala de aula e nas ideias de autores que argumentam que a leitura literária pode inspirar, sensibilizar e proporcionar prazer, contribuindo para a formação de leitores críticos e reflexivos. Entre esses, destacam-se Cosson (2006; 2015), cuja análise enfatiza a importância da gestão participativa para o fortalecimento do ensino de literatura na escola; Santos e Segabinazi (2021), que discutem a formação do leitor em diálogo com a diversidade cultural presente no ambiente escolar; e Silva (1999), que compreende a leitura como um espaço de liberdade, no qual o aluno pode imaginar, questionar e reconhecer-se como sujeito. Esses estudos fundamentaram a base teórica deste trabalho, sustentando a construção de estratégias pedagógicas voltadas ao estímulo do hábito de leitura e ao desenvolvimento da apreciação literária de forma significativa no contexto escolar.

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando um estudo de caso conduzido em uma escola de Ensino Fundamental, nos anos iniciais, pertencente à rede municipal de Ubá. O estudo envolve a aplicação de entrevistas e questionários. A escolha da abordagem qualitativa se justifica pela capacidade desse procedimento em descrever a importância da prática da leitura literária na formação de leitores.

A organização desta dissertação, além desta introdução, que se refere ao Capítulo 1, conta com mais três seções: o Capítulo 2, intitulado “Entre textos e olhares: o papel da leitura na formação de leitores na escola”, tem o intuito de apresentar o caso de gestão, de explicar sobre os desafios do ensino de literatura na Escola Municipal São José. Para isso, é relevante tratar a forma como a literatura é abordada nas legislações nacionais e estaduais, especificamente aquelas pertinentes ao Estado de Minas Gerais, bem como no âmbito do município de Ubá. Posteriormente, serão apresentadas evidências relacionadas às dificuldades das práticas literárias implementadas na referida instituição.

O Capítulo 3, com o título “Análise dos desafios da prática de usar textos literários como incentivo à leitura na Escola Municipal São José”, aborda os obstáculos enfrentados no ensino da literatura na instituição. O conteúdo está organizado em duas seções, que exploram de maneira detalhada as questões relacionadas a essa prática pedagógica. A primeira seção tem como propósito apresentar o referencial teórico do estudo e a conceituação da importância dos textos literários como estratégia para despertar nos alunos o gosto pela leitura. A segunda seção, por sua vez, detalha a metodologia de pesquisa a ser empregada, juntamente com os autores que a respaldam, bem como os instrumentos de pesquisa selecionados.

Por fim, o Capítulo 4 apresenta propostas de ações voltadas à melhoria na formação de leitores, utilizando estratégias pedagógicas que promovam a apreciação de textos literários. Para isso, serão realizados levantamentos acerca dos problemas identificados no cotidiano escolar, bem como a análise das entrevistas e questionários aplicados, que permitirão compreender as percepções dos professores sobre a relação dos alunos com a leitura de textos literários e a inserção da prática literária no estímulo à leitura e à apreciação literária. A partir dessas análises, serão apresentadas propostas em duas etapas distintas. A primeira

etapa consiste em ações internas, voltadas para a reorganização da própria escola, com uma revisão de práticas pedagógicas, conceitos e estratégias relacionadas à promoção da leitura literária, e a segunda, por sua vez, envolve ações externas que dependem do poder público municipal, especificamente da SME, incluindo a implementação de políticas e a revisão de conceitos e diretrizes educacionais.

## **2 ENTRE TEXTOS E OLHARES: O PAPEL DA LEITURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES NA ESCOLA**

O objetivo deste capítulo é descrever as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes da Escola Municipal São José para estimular a leitura. O capítulo foi estruturado em cinco seções: a primeira tem o objetivo de examinar a forma como o incentivo à literatura é abordada nos documentos normativos nacionais. Isso permitirá um entendimento das diretrizes e orientações que influenciam a educação literária em âmbito nacional, fornecendo um quadro de referência importante para análises posteriores. A segunda seção concentra-se no estímulo à prática literária das escolas do Estado de Minas Gerais. Na terceira, serão analisadas as especificidades das práticas literárias na rede municipal, além de buscar a compreensão sobre como a literatura é vivenciada dentro desse âmbito, permitindo, uma visão mais precisa das dinâmicas que ocorrem em nível local. Na quarta seção, será analisada a política municipal de incentivo à literatura por meio do projeto “Leituras em Conexão”. Por fim, a última seção apresentará uma análise das políticas municipais relacionadas ao incentivo à literatura, contextualizando a Escola Municipal São José dentro desse cenário, a fim de examinar como a prática literária ocorre nessa instituição de ensino. Por meio dessa estrutura, almejei destacar as complexidades e desafios inerentes à leitura de textos literários, bem como identificar oportunidades para melhorias e aprimoramentos no processo educacional da citada instituição.

### **2.1 A LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O QUE APRESENTA A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA**

A Constituição Federal (CF) de 1988, conhecida como "Constituição Cidadã", estabeleceu a educação como um direito fundamental no Brasil. Esse documento assegura que todos os cidadãos do país podem ter acesso à educação de qualidade e definiu os princípios fundamentais do sistema educacional brasileiro, incluindo a obrigatoriedade da educação básica. Desde então a educação tem sido reconhecida como um direito essencial no Brasil. No Artigo 6º da Constituição, são enumerados

diversos direitos sociais, como: educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, e assistência aos desamparados, e no capítulo dedicado à educação, o Artigo 205 afirma que:

A educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Seu propósito é o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e sua capacitação para o trabalho. (Brasil, 1988, p. 116).

Apesar dos avanços na garantia do direito à educação, o acesso ao livro de literatura permanece além do alcance das camadas populares agravado pelo alto valor atribuído às obras. Além disso, a leitura muitas vezes é desqualificada como uma atividade supérflua e desnecessária para o desenvolvimento humano, intensificando ainda mais a exclusão das camadas populares a esse bem cultural.

Mesmo com a expansão da educação para abranger grupos mais necessitados, os textos literários frequentemente se submeteram às forças do mercado, transformando-se em produtos comerciais. Isso implica que, ao se converter em uma "mercadoria", as obras se tornam acessíveis àqueles com recursos financeiros para adquiri-la. Em contrapartida, as classes menos privilegiadas, muitas vezes, enfrentam desafios econômicos significativos para acessá-las.

Além da CF de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que regulamenta os capítulos da Constituição Federal e define a estrutura educacional nesse processo de reformas, em seu Artigo 32, determina que o Ensino Fundamental (EF) terá por objetivo a formação básica do cidadão, desenvolvendo o educando para a vida e para o exercício da cidadania. Quanto ao direito do cidadão ao EF, nessa nova Lei, apresenta-se com os seguintes princípios:

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo. (Brasil, 1996, recurso online, p. 23).

Em outras palavras, embora essa abordagem reflita o compromisso do Estado brasileiro com a democratização do acesso à educação básica, é necessário

ressaltar que, apesar dessas garantias legais, a efetivação desses direitos ainda enfrenta obstáculos relevantes que precisam ser superados, principalmente no que diz respeito à desigualdade econômica que afeta o acesso equitativo à educação, e reconhecer a importância de inserir a leitura literária como uma iniciativa relevante nesse processo, pois ela não apenas desenvolve habilidades de leitura e escrita, mas também promove a formação cultural e crítica dos estudantes, contribuindo para uma educação mais completa e inclusiva.

Em relação à essa inserção, a LDB estabelece que a escola deve proporcionar aos alunos, no Ensino Fundamental Anos Iniciais, o acesso à leitura, visando ao desenvolvimento da capacidade de compreensão e interpretação do mundo a sua volta.

Apesar de a LDB não especificar de forma detalhada como isso deve ser realizado no Ensino Fundamental, Anos Iniciais, cabe aos sistemas de ensino e às escolas a definição de estratégias e metodologias pedagógicas que permitam o desenvolvimento das habilidades e competências relacionadas à leitura, interpretação e produção de textos literários, de acordo com a faixa etária e o nível de escolaridade dos alunos.

Ainda enfatizando a relevância do contato dos alunos com textos literários nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que estabelece diretrizes educacionais para o Ensino Fundamental no Brasil, no que diz respeito ao campo artístico-literário, afirma:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos (Brasil, 2018, p.138).

Em outras palavras, por meio do uso da literatura, é possível não apenas aprimorar a linguagem, como também compreender novos conceitos e enriquecer o vocabulário, ferramenta fundamental para o sucesso pessoal, escolar e profissional a longo prazo. Por meio da ação de ler desenvolve-se a criatividade, a imaginação e o pensamento crítico, habilidades fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e atuantes na sociedade bem como promove-se a reflexão sobre as condições sociais e de vivência, adquirindo conhecimento de mundo, de outras sociedades e contextos, e amplificando outra perspectiva dos indivíduos e das relações humanas de forma a contribuir para uma compreensão mais profunda do mundo ao nosso redor. Ler é uma prática essencial. De acordo com Harold Bloom (2001), no seu texto “Como e por que ler”,

Ler bem é um dos grandes prazeres da solidão; ao menos segundo a minha experiência, é o mais benéfico dos prazeres. Ler nos conduz à alteridade, seja à nossa própria ou à de nossos amigos, presentes ou futuros. Literatura de ficção é alteridade e, portanto, alivia a solidão (Bloom, 2001, p. 15).

Para Bloom, a leitura não é apenas uma atividade solitária e prazerosa, mas uma forma de se conectar com diferentes perspectivas e experiências. Por meio da literatura, o leitor é exposto a realidades diversas, o que permite ampliar o entendimento do mundo e de si mesmo. Ao mencionar a literatura de ficção como uma forma de "alteridade" que alivia a solidão, o autor ressalta como as histórias fictícias têm o poder de transportar aquele que lê para além de suas próprias limitações, conectando-o com a humanidade de forma mais ampla.

A prática de leitura literária pode se tornar ainda mais interessante quando apresentada de maneira criativa e diversificada. Isso significa explorar diferentes abordagens para engajar os leitores, como o uso de recursos multimídia, atividades interativas, discussões em grupo e projetos de leitura colaborativos. Um exemplo relacionado à criatividade aliada à diversificação é a criação de clubes de leitura onde os participantes discutem livros juntos, promovendo experiências de leitura interativas a fim de tornar a prática da leitura mais envolvente e estimulante.

Por não existir uma interpretação única e correta, a leitura, em geral, é influenciada pela perspectiva e situação específica em que é realizada, bem como pelas características pessoais do leitor. É uma prática importante para a integração social do indivíduo, pois permite a aquisição de conhecimentos, a expansão do

vocabulário e o desenvolvimento do pensamento crítico (Rodrigues, 2015). É necessário considerar a relevância da leitura não apenas como uma atividade educacional, assim como uma fonte de satisfação e crescimento pessoal. A prática de ler pelo simples prazer de se envolver com narrativas e explorar novos mundos desempenha um papel significativo na vida das pessoas, contribuindo para o bem-estar emocional e o desenvolvimento de empatia e imaginação.

Existem diferentes preferências de leitura que incluem diferentes tipos de texto, sejam verbais, não verbais ou multimodais. Essas escolhas demonstram variadas maneiras de se relacionar com a leitura e podem evoluir ao longo do amadurecimento pessoal, influenciando não apenas os tipos de textos preferidos, mas também a forma como são interpretados e assimilados. Conforme o leitor amadurece, aperfeiçoa a capacidade de escolher o que vai ler, baseando-se em seus interesses, que podem incluir formas de arte, tal qual música, pintura, literatura e escultura, ou a aquisição de conhecimentos científicos. Embora os interesses variem, o leitor possui mais autonomia para selecionar textos que satisfaçam suas necessidades e preferências individuais, dessa maneira a escolha de leitura varia, portanto de acordo com o perfil do leitor.

Em relação à leitura de textos literários, o gosto pela literatura, bem como qualquer outra preferência pessoal, não é determinado unicamente por fatores biológicos desde o nascimento. É uma característica que se desenvolve ao longo da vida de cada indivíduo, sendo influenciada pelo contexto familiar, social e econômico, pelo acesso a materiais culturais desde a infância. Para que isso ocorra, entretanto, é relevante a participação da escola nesse processo e Cunha (2014, p. 48) afirma que “leitura e escola são duas instituições e é como tal que estão em constante interação. Logo, tal relação não é apenas inevitável; antes, pode ser fecunda e estimulante”. Percebi como a leitura de textos literários pode ser eficaz no âmbito escolar, porém antes de aprofundar nos desdobramentos relacionados a essa prática, é necessário conceituar sobre o que é efetivamente a leitura, a literatura e texto literário.

Segundo Jouve (2002, p. 19), a atividade de leitura envolve um processo emocional, no qual o encanto da leitura deriva principalmente das emoções que ela desperta. Enquanto a compreensão do texto demanda as habilidades reflexivas do leitor, exerce uma influência significativa - talvez até predominante - sobre suas

emoções. A literatura, por sua vez, abrange uma variedade mais ampla de conceitos, contudo é válido ressaltar que, independentemente da definição adotada, todas elas relacionam-se com a natureza subjetiva do texto literário, a interdependência do contexto, do leitor, do autor e do próprio texto. Essa interação singular entre esses elementos é o que distingue o texto literário de qualquer outro tipo de texto.

Para destacar a importância da leitura de textos literários, Cândido (2012, p. 175) argumenta que essa prática é um direito fundamental de todos e é importante para qualquer sociedade, uma vez que cada uma delas elabora suas narrativas com base em suas vivências reais. Dessa forma, a literatura se apresenta como um elemento de valor inestimável na vida do estudante, pois a interpretação do texto literário pode transformar não só a vida do leitor, incluindo a da sociedade em que ele está inserido. Consequentemente, é possível identificar que os termos leitura e literatura possuem significados distintos, enquanto a prática da leitura literária está inserida em um universo permeado de significações e de sentidos que transcendem as linhas do texto.

Leitura pode ser definida como o processo de interpretar e compreender textos, sejam eles verbais, não verbais ou sincréticos, não se restringindo apenas à decifração das palavras, mas também à interação emocional e intelectual do leitor com o texto, possibilitando a absorção de conhecimento e a reflexão sobre ideias e sentimentos expressos. A literatura, por sua vez, refere-se a formas de expressão artística, nas quais a linguagem é utilizada de maneira estética para criar obras que exploram a condição humana, suas emoções, pensamentos e experiências. É um campo dinâmico com correntes estéticas, gêneros e estilos variados, que refletem as complexidades da vida e da sociedade. O texto literário, por sua vez, é uma manifestação concreta da literatura, sendo uma obra escrita que incorpora elementos estéticos e artísticos para transmitir mensagens e provocar sensações no leitor. Ele é caracterizado por sua linguagem cuidadosamente selecionada e pela sua capacidade de evocar imagens vívidas, despertar emoções e estimular o pensamento crítico.

O texto literário tem, portanto, a capacidade de mesclar a racionalidade da linguagem com a parte ficcional nascida no imaginário de um indivíduo, sem perder o contato com a realidade. Por isso, a literatura não deixa de ser realista, documentando seu tempo de modo lúcido e crítico, revelando-se original, não

esgotando as possibilidades de criar, pois o imaginário impulsiona o artista à geração de formas e expressões inusitadas. Não obstante, ressalto que há uma certa incompletude nesse tipo de texto. De acordo com Eco (1988), um texto é incompleto porque se presume que haverá sempre a colaboração do leitor. E essa incompletude é preenchida pelo interlocutor que dá sentido à sua maneira, de acordo com as possibilidades deixadas no texto, visto que há sempre há propriedades semânticas que se tornam particularizadas nos textos literários.

Quando um texto transcende da função educativa para a estética, ele busca dar ao leitor a liberdade interpretativa, ao mesmo tempo em que mantém uma clareza que permite uma interpretação unívoca (Eco, 1988, p. 37). É importante considerar que a competência do interlocutor nem sempre coincide com a do locutor ou criador do texto. Isso implica que a decodificação de uma mensagem verbal exige não apenas habilidades linguísticas insere uma competência variável dependente do contexto, incluindo a capacidade de inferir, suprimir particularidades individuais, entre outras habilidades (Eco, 1988, p. 38).

O fato de que o texto escrito não é uma forma de comunicação face a face implica que sua interpretação se baseia na cooperação implícita pelo autor, em que o leitor-modelo é capaz de se movimentar interpretativamente conforme o texto foi gerado. Eco argumenta que “o texto é um produto cuja capacidade interpretativa deve ser parte integrante do próprio processo gerativo” (Eco, 1988, p. 39). Isso significa que os textos, de diversas maneiras, antecipam seus leitores-modelos: selecionando uma língua, um tipo específico de conhecimento enciclopédico, um patrimônio lexical e estilístico, assim como sinais de gênero que orientam a audiência e delimitam o campo geográfico. Antecipar o leitor-modelo não é apenas esperar que ele exista, implica em moldar o texto de modo a construí-lo ativamente. Isso é um fato bem significativo, embora não seja o ponto da discussão construída neste trabalho.

Eco, ao abordar o texto como uma questão e a leitura como sua resposta, argumenta que o significado de um texto pode ser visto como uma instrução ou receita que indica como reproduzir e deduzir todas as possíveis práticas e consequências lógicas dele. Esse autor defende que, apesar das possibilidades interpretativas que um tempo aparentemente apresenta, há uma coerência interna

que atua como um limite para a interpretação, controlando os impulsos interpretativos desenfreados do leitor.

Ao aplicar as ideias de Eco ao contexto da literatura no Ensino Fundamental, Anos Iniciais, é relevante considerar que os jovens leitores, sejam crianças ou adolescentes, possuem preferências e interesses literários. Isso se dá, pois, segundo o autor, há textos que são claramente direcionados a públicos específicos, sendo que o autor identifica com habilidade sociológica e estatística seu "Leitor-Modelo" (Eco, 1988, p. 41), adaptando-se a crianças, mulheres, entre outros grupos.

Respeitar essas preferências é fundamental, sem desconsiderá-las sob a suposição de que apenas certos tipos de leitura são mais valorizados ou necessários para o desenvolvimento educacional dos jovens. Por esse viés, é necessário o papel das instituições educacionais de estimular os estudantes a expandirem suas experiências literárias, desde que respeitem as escolhas individuais. Isso contrasta com práticas que por vezes tentam impor leituras específicas sem considerar a relevância contextual ou a conexão pessoal que os estudantes possam ter com esses textos.

A maneira como o material de leitura é utilizado em sala de aula influencia significativamente a experiência do estudante. Fatores como a abordagem pedagógica adotada pelo professor, a interatividade proporcionada durante as discussões sobre os textos, a conexão entre as leituras e o currículo escolar são relevantes e influenciam diretamente o engajamento e a compreensão dos alunos.

Oferecer livros literários é uma tarefa que exige paciência e habilidade para lidar com a recusa dos alunos, e é evidente a necessidade de sugerir obras, mas o ato de recusá-las ou não depende de como essa prática será realizada em sala de aula. Cunha (2014), salienta que:

A escola, aparentemente espaço de incentivo para a leitura de livros, ao impedir que os objetivos, iniciativas e estratégias de leitura sejam dos próprios leitores/alunos, pode afastá-los do processo de produção de sentido e, conseqüentemente, do universo dos livros. A escolha aleatória dos livros e a cobrança de leitura através de testes automatizados são algumas dessas formas de controle da leitura que empobrecem a interação livro/leitor. Isso não significa abrir mão de uma pedagogia da leitura que forneça ao aluno instrumentos para interagir com o texto e tornar-se, ele mesmo, um leitor crítico, capaz de perceber até os controles de que inevitavelmente é vítima na escola e na sociedade em geral (Cunha, 2014, p. 47).

Por esse motivo, frequentemente, as instituições educacionais enfrentam obstáculos para implementar medidas eficazes a fim de incentivar os discentes à estimular os alunos a acessar livros literários. Para isso, carecem de recursos não apenas para proporcionar instalações adequadas e equipamentos, mas também para investir na formação de profissionais capacitados e na valorização da literatura como um componente fundamental do processo educacional. Destaco ainda que a influência do professor é essencial nesse contexto: se ele não lê ou não tem afinidade com textos literários, dificilmente poderá inspirar os alunos a se envolverem nessa atividade de forma significativa.

É imprescindível, portanto, propor uma abordagem de leitura literária que englobe o estudante como protagonista ativo nesse processo de ensino-aprendizagem, oferecendo-lhe não apenas variedade de textos, mas ampliando oportunidades para explorar e expressar suas próprias interpretações e experiências, incentivando-o a refletir sobre aquilo que lê. Dessa forma, a escola tem a oportunidade de transformar a leitura em uma experiência significativa e pessoal para cada aluno. É comum, no entanto, que a leitura seja implantada apenas como uma forma tradicional nas instituições de ensino, reduzindo-a a um ato mecânico de decodificação de códigos e sinais linguísticos, principalmente nas séries iniciais, conforme afirma Santos:

Para a escola e, mais especificamente, para as séries iniciais, ler quase sempre significou apenas conhecer e reproduzir as relações entre som e grafia. Desta forma, a ênfase sempre foi dada na mecânica da leitura e a grande preocupação dos professores se traduzia na cobrança por uma leitura “correta” esboçada por meio da “pronúncia correta”, leitura de todas as palavras do texto (não aceitando sinônimos ou omissão de palavras) e boa entonação. Embora na vida prática a leitura seja instrumento que cumpre diferentes propósitos, na escola ela aparece de forma gratuita e a única maneira de praticá-la (e avaliá-la) é através do exercício da leitura vozeada em que a correção é feita passo a passo pelo professor sem permitir que o próprio aluno perceba o que lê e se faz sentido ou não. (Santos, 2002, p. 1-2).

A partir da análise de Santos (2002), é possível observar uma crítica relevante à abordagem tradicional ou mecânica da leitura nas instituições de ensino, especialmente nas séries iniciais. Ao tratar exclusivamente da decodificação das palavras e na reprodução mecânica do texto, esse método negligencia a verdadeira essência da leitura como um processo de compreensão e interpretação ativa. Ao

valorizar aspectos relacionados exclusivamente à pronúncia correta, à leitura de todas as palavras e entonação adequada, os educadores podem involuntariamente transformar a leitura em uma tarefa tediosa e desprovida de significado para os alunos.

Além dessa prática, a implementação da prática de ler textos literários nas escolas encontra obstáculos relacionados a instalações e equipamentos. Uma escola desprovida de uma biblioteca - ou que a possui, mas em condições inadequadas de acesso e de uso - enfrenta diversos desafios relacionados ao desenvolvimento dos estudantes enquanto apreciadores da literatura. Sem essa ferramenta apropriada, eles perdem a oportunidade de explorar variedade de obras, além de diversidade de temas e gêneros que exerceriam um papel fundamental na formação do leitor.

Conforme mencionado, a escassez de materiais e a falta de estímulo adequado à leitura literária são barreiras que podem dificultar a prática e, conseqüentemente, o interesse do aluno. Restrições quanto à escolha do que a criança lerá pode ter um impacto negativo no interesse pela atividade e o declínio no hábito de ler é uma das conseqüências, desencadeando outros impasses como a fluência, por exemplo, além de problemas relacionados à questão cultural e ao conhecimento de mundo, visto que a literatura, para esse público-alvo, não promove apenas a fluência e compreensão textual, impacta na ampliação do repertório cultural dos jovens leitores. Ao restringir excessivamente suas escolhas de leitura, corre-se o risco de limitar seu acesso a contextos históricos e experiências culturais variadas. Portanto, é fundamental que se promova um ambiente de leitura que respeite e incentive as preferências individuais dos jovens, ao mesmo tempo que os encoraja a explorar textos que possam enriquecer sua compreensão e sua conexão com o mundo ao seu redor.

No contexto do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, o estímulo à leitura visa não apenas ampliar o acesso dos alunos a contextos históricos e experiências culturais variadas, como abordar a questão relacionada à fluência na leitura. A ausência dessa fluência é caracterizada por uma leitura nos estágios iniciais de aquisição, em que a decodificação é lenta. Leitores disfluente tendem a ignorar a pontuação e apresentam uma leitura monótona e sem expressão (Navas *et al.*, 2009).

Durante a fase de alfabetização, as crianças processam a leitura predominantemente pela rota fonológica, convertendo grafemas em fonemas. À medida que desenvolvem fluência, a capacidade de decodificação melhora progressivamente, permitindo uma leitura mais rápida e familiarização com a forma visual das palavras frequentemente encontradas. Isso resulta na construção de um léxico mental que inclui a ortografia das palavras mais conhecidas, facilitando o reconhecimento visual direto sem a necessidade de conversão fonológica. A fluência é demonstrada durante a leitura por meio da facilidade de reconhecimento de palavras, ritmo, fraseado e entonação do discurso, envolvendo precisão, automaticidade e prosódia (Kuhn *et al.*, 2010).

A precisão na leitura diz respeito à capacidade de identificar corretamente as palavras, de realizar de maneira adequada a conversão de grafemas em fonemas. Isso requer um bom entendimento do princípio alfabético, habilidade para combinar sons e conhecimento de um conjunto de palavras mais frequentes utilizadas na língua. Essas habilidades são essenciais para garantir o reconhecimento preciso das palavras durante a leitura (Basso *et al.*, 2018).

A automaticidade, por sua vez, refere-se à capacidade de executar rapidamente uma tarefa complexa com pouca atenção. Segundo Kuhn *et al.* (2010), o reconhecimento automático é fundamental para o desenvolvimento da fluência na leitura. Para essas autoras, um processo é considerado automático quando exibe quatro características principais: rapidez, realização sem esforço aparente e autonomia sem necessidade de atenção consciente.

Apesar de a automaticidade ser fundamental ao desenvolvimento da fluência na leitura, ela não abrange todos os aspectos desse processo, pois um componente igualmente importante é a capacidade de ler com prosódia. Essa habilidade na leitura refere-se à expressão, ao ritmo e à entonação do discurso, sendo comparada à musicalidade da linguagem falada. Essencialmente, envolve ler um texto respeitando a pontuação, com expressão e entonação adequadas, o que assegura a manutenção do significado (Kuhn *et al.*, 2010). As características fundamentais da prosódia incluem entonação, ênfase e intensidade, duração das sílabas e pausas. Esses elementos comunicam emoções como dúvida, surpresa e certeza, além de reforçar a semântica do texto (Basso *et al.*, 2018).

A capacidade de ler com prosódia, enfatizada por Basso et al. (2018), complementa a definição de fluência de Kuhn e cols (2010). Enquanto Basso destaca que a prosódia inclui elementos como entonação, ênfase e intensidade para transmitir emoções e reforçar a semântica do texto, Kuhn e cols conceituam a fluência como da seguinte maneira:

Fluência combina precisão, automaticidade e prosódia na leitura oral, que, tomadas em conjunto, facilitam a construção de sentido do texto pelo leitor. Isto pode ser demonstrado durante a leitura oral através da facilidade no reconhecimento de palavras, na manutenção de um ritmo adequado, fraseamento e entonação. Esses são fatores na leitura oral ou silenciosa que podem limitar ou favorecer a compreensão. (Kuhn e Cols, 2010, p. 240).

O trabalho de Kuhn e Cols (2010) sobre fluência na leitura oral complementa a afirmação de que a literatura não apenas promove a inclusão social dos estudantes, mas também aprimora a aprendizagem de estratégias que facilitam a leitura de diversos tipos de textos. Segundo Kuhn, a fluência na leitura não se resume apenas ao reconhecimento automático de palavras, mas também envolve a capacidade de ler com prosódia adequada, ritmo fluente e entonação expressiva. Esses elementos não só tornam a leitura mais acessível e envolvente para os leitores e permitem que eles dediquem seus recursos cognitivos à compreensão do texto. A abordagem de LaBerge e Samuels (1974) sobre o processamento automático das palavras na leitura reforça a ideia de que desenvolver fluência permite aos leitores realizar tarefas de decodificação com eficiência, reservando assim sua capacidade cognitiva para a interpretação e análise mais profunda do conteúdo lido. Dessa maneira, os leitores poderiam reservar seus recursos cognitivos para a mais importante tarefa em leitura: a compreensão.

Ao defender a inserção dos sujeitos no mundo literário, Fritzen (2007) propõe que:

Se concebermos um leitor literário como aquele capaz de reconhecer e questionar as especificidades de linguagem, as intertextualidades, as relações com os contextos de produção e recepção das obras de modo a incorporá-las criticamente com a matéria viva de seu tempo, tais processos não podem ocorrer sem a efetivação, por ele, de uma nova escrita, sem que ele se torne também autor de sua história. (Fritzen, 2007, p. 11).

Quando um indivíduo possui fluência na leitura, tende a absorver e lembrar-se de uma quantidade maior de informações do texto, em comparação com aqueles que enfrentam dificuldades de fluência. A habilidade de ler com facilidade e rapidez pode ser um importante fator na promoção do aprendizado e desenvolvimento cognitivo dos leitores. A fluência na leitura é um fator importante para o prazer. Quando uma pessoa lê rapidamente e com facilidade, ela pode se envolver mais profundamente na história ou no texto que está lendo, o que torna a leitura mais agradável e satisfatória. Nessa perspectiva, Rosa (2005) afirma que:

Caberá à escola enquanto espaço formal de articulação e promoção das práticas leitoras possibilitar ao educando condições favoráveis para que ele possa exercer o ato de ler de forma plena, sendo capaz de praticá-lo com autonomia e criticidade, no sentido de saber estabelecer múltiplas relações entre texto e contexto de uma forma dinâmica e construtiva. (Rosa, 2005, p. 03).

É fundamental que, em primeiro lugar, as escolas tenham a liberdade de adotar suas próprias práticas pedagógicas no que se refere ao ensino da literatura bem como é importante que os professores, como profissionais mais bem familiarizados com a realidade de suas turmas, possuam autonomia para selecionar um variado repertório de obras, e apresentá-los aos alunos. Isso permite que estes, a partir de suas habilidades leitoras - que variam amplamente - e de seus conhecimentos prévios sobre o mundo e a cultura, sintam-se engajados na prática da leitura de livro literários.

A reflexão sobre como os alunos das escolas públicas estão aprendendo a ler e a escrever e como se pode aprimorar o processo de desenvolvimento de suas habilidades por meio de textos literários é uma preocupação necessária, mesmo com a melhoria da acessibilidade proporcionada pelo Plano Nacional de Educação<sup>1</sup> (PNE) de 2014. Esse plano estabeleceu metas educacionais para o Brasil até 2024, destacando a universalização do atendimento escolar na Educação Básica. Esse

---

<sup>1</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 no Brasil foi instituído como uma política pública de longo prazo para o setor educacional, estabelecendo metas e diretrizes para a melhoria da qualidade da educação em todas as etapas e modalidades de ensino. Surgiu em um contexto de ampla discussão e debate no Congresso Nacional, sendo sancionado pela Lei nº 13.005/2014. O PNE foi construído com base em ampla participação da sociedade civil, acadêmica e governamental, abrangendo temas como expansão do acesso à educação, valorização dos profissionais da educação, melhoria da qualidade do ensino, combate à evasão escolar, entre outros. O plano estabelece metas para serem alcançadas ao longo de 10 anos, visando garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os brasileiros.

instrumento estratégico estabelece metas e diretrizes para o planejamento educacional em médio e longo prazo no Brasil. Ele orienta políticas públicas educacionais com o objetivo de elevar a qualidade do ensino no país, desempenhando um papel fundamental no ensino de literatura ao promover a leitura, o estudo da literatura e a implementação de políticas educacionais para aprimorar a qualidade do ensino de língua portuguesa e literatura.

Em relação às diretrizes delineadas no PNE, a Meta 16 assume um papel relevante ao enfatizar a formação avançada dos professores da educação básica.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (Brasil, 2014 p. 51).

Essa meta propõe não apenas a formação de 50% dos professores em nível de pós-graduação até o último ano de vigência do Plano, mas também busca garantir formação continuada para todos os profissionais da educação básica, considerando as necessidades específicas de cada sistema de ensino.

No contexto das estratégias delineadas na Meta 16 do PNE, observei a relevância atribuída à prática literária, especificamente na estratégia 16.4, que propõe a expansão de programas para composição de acervos de obras didáticas, paradidáticas, literárias, dicionários, bem como o acesso a materiais em Libras e Braille. Esses recursos são direcionados aos professores da rede pública de educação básica, visando não apenas facilitar o acesso, como a favorecer a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação no ensino de língua portuguesa e literatura no país.

Essas circunstâncias influenciam diretamente como a literatura é inserida nas escolas, tema que será analisado na próxima seção, que se dedica a discutir sobre as práticas literárias nas escolas do Estado de Minas Gerais. O objetivo deste estudo é examinar como as diretrizes da Meta 16 do Plano Nacional de Educação influenciam diretamente a abordagem da prática literária no ensino público e, a partir daí, identificar e compreender os desafios e métodos pedagógicos adotados nas instituições de ensino do estado, a fim de analisar como as políticas educacionais, a

formação docente e as diretrizes propostas no PNE contribuem para a promoção efetiva da leitura no contexto educacional mineiro.

## 2.2 A PRÁTICA LITERÁRIA NAS ESCOLAS NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Com a promulgação da Constituição de 1988, estabeleceu-se no Brasil um plano nacional de educação de longo prazo, respaldado por lei, com o objetivo de proporcionar estabilidade às iniciativas governamentais no campo da educação. A partir da promulgação da LDB em 1996, tornou-se uma obrigação a formulação dos Planos Estaduais de Educação. De acordo com o Artigo 10, inciso III da LDB, os Estados foram incumbidos de desenvolver e implementar políticas e planos educacionais em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, coordenando suas ações com as dos Municípios (LDB 9394/96).

Após a aprovação da LDB, o presidente da República sancionou a Lei nº 10.172, em 9 de janeiro de 2001, instituindo o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2001 a 2010. Em 2014, a Lei 13.005/2014 foi sancionada, estabelecendo o PNE para o decênio de 2014 a 2024. Essa legislação convocou os Estados, o Distrito Federal e os municípios a criarem ou ajustarem seus respectivos Planos de Educação, assegurando a conformidade com as diretrizes estabelecidas no plano nacional.

Em contraste com a orientação geral, o Estado de Minas Gerais demorou consideravelmente para elaborar e apresentar seu Plano Estadual de Educação (PEE). Essa iniciativa ocorreu em 2018, quatro anos após a promulgação do atual PNE, em 2014. Embora houvesse um Plano Estadual de Educação em vigor no Estado até 2020, conforme estipulado na Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011 (Minas Gerais, 2011), o governo estadual percebeu a necessidade de criar um novo plano que estivesse mais conectado com o atual plano nacional. Isso se deveu à necessidade de implementar mudanças significativas em sua estrutura e conteúdo para garantir a conformidade com as diretrizes, metas e estratégias estabelecidas nacionalmente, portanto optou-se por desenvolver um novo PEE em sintonia com as orientações nacionais, que passou pelo processo legislativo na Assembleia

Legislativa de Minas Gerais (ALMG) na forma do Projeto de Lei nº 2.882/2015 e foi sancionado como a Lei 23.197 em 26 de dezembro de 2018 (Minas Gerais, 2018).

Composto por 18 metas, o PEE tem como principal objetivo orientar as políticas educacionais no Estado, buscando estabelecer prioridades, diretrizes, objetivos e metas para promover uma educação de qualidade em Minas Gerais e foi desenvolvido em conformidade com o PNE. Essa integração tem como finalidade adaptar os objetivos e metas do plano nacional à realidade específica do Estado de Minas Gerais e visa a planejar como essas metas podem ser aplicadas de maneira eficaz em nível local, considerando as necessidades e particularidades de cada município do Estado. Em resumo, o PEE tem como objetivo principal associar a educação do Estado com as diretrizes nacionais, adaptando-as às condições locais.

Em relação às práticas literárias enquanto estratégia pedagógica para valorizar o hábito de ler, o PEE demonstra um compromisso em promover os textos literários como uma forma de incentivar essa prática nas escolas. Isso se reflete nas estratégias 7.31, 15.10 e 15.13, que enfatizam a importância de atualizar e expandir os recursos literários disponíveis nas instituições de ensino, incluindo a ampliação do catálogo de livros didáticos, paradidáticos, literários, bem como dicionários impressos e digitais.

Estratégia 7.31– Promover, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e a capacitação de professores, bibliotecários e agentes da comunidade, para atuar como mediadores da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem.

Estratégia 15.10 - Instituir ações permanentes de composição e atualização de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários impressos e digitais, bem como ações específicas que viabilizem o acesso dos profissionais de educação da rede pública a bens culturais, inclusive materiais produzidos em Libras e no sistema Braille.

Estratégia 15.13 – Fortalecer a formação dos profissionais de educação em atuação nas escolas públicas de educação básica, por meio do plano estadual do livro, leitura, literatura e bibliotecas, de forma articulada e suplementar ao Plano Nacional do Livro e Leitura (Minas Gerais, 2018).

Essa abordagem visa a diversificar as opções de leitura disponibilizadas aos alunos, oferecendo variedade de materiais, buscando estimular a formação de leitores, fornecendo recursos e estratégias para o ensino da literatura, a fim de garantir acesso a materiais literários e aprimorar a capacitação dos profissionais da

educação. O objetivo é promover uma educação mais completa e inclusiva no contexto da leitura e literatura nas escolas públicas. Há a preocupação de incluir materiais produzidos em Libras e no sistema Braille, o que demonstra um compromisso de oferecer ferramentas diversificadas para que todos tenham acesso às obras literárias.

Nesse contexto, destaca-se a atuação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), uma das mais relevantes políticas públicas brasileiras voltadas para a democratização do acesso ao livro e para o fortalecimento da educação básica. Coordenado pelo Ministério da Educação e executado pelo FNDE, o programa distribui gratuitamente às escolas públicas obras didáticas, pedagógicas e literárias. Especificamente no que se refere à literatura, o PNLD Literário tem por objetivo fomentar a formação do leitor literário, incentivando práticas de leitura crítica e prazerosa. Conforme previsto em suas normativas, como o Edital nº 8/2022, as obras literárias selecionadas devem apresentar qualidade estética, diversidade de vozes e gêneros, além de estarem alinhadas aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O programa também respeita a autonomia pedagógica das instituições escolares, permitindo que professores e gestores escolham, a partir de um guia digital, os títulos que mais se adequam ao seu projeto político-pedagógico. Dessa forma, o PNLD não apenas garante o acesso a materiais de qualidade, como também atua como um instrumento essencial na valorização do livro como bem cultural e no estímulo à leitura como prática de formação cidadã.

Em complemento, o Plano Estadual do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas (PELLLB – MG)<sup>2</sup>. estruturado em consonância com o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), reforça esse compromisso. De iniciativa do Governo de Minas Gerais, o plano estrutura-se em conformidade com o Plano Nacional do Livro Literário (PNLL), a fim de promover a cidadania e os direitos fundamentais por meio

---

<sup>2</sup> O Plano Estadual do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas (PELLLB) é um instrumento essencial para implementar e monitorar políticas específicas, reconhecendo a importância de iniciativas que estimulem a leitura e promovam a formação de leitores como componentes fundamentais para a cidadania e para o avanço dos índices de desenvolvimento humano e social. Criado alinhado ao Plano Nacional, por meio da portaria interministerial nº 1.442 de 10/08/2006 dos Ministérios da Cultura e da Educação, os objetivos do PELLB incluem a democratização do acesso ao livro, a formação de mediadores para incentivo à leitura, a valorização institucional da leitura e o aumento de seu valor simbólico, além do desenvolvimento da economia do livro como estímulo à produção intelectual e ao progresso nacional. O plano define diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento de planos de leitura nos estados e municípios, com a colaboração do poder público e da sociedade em geral.

da linguagem escrita e de seus desdobramentos, além de promover fatores essenciais para fomentar uma cultura de leitura, enfatizando que o livro deve ocupar um lugar de destaque no imaginário nacional, possuindo um poder simbólico significativo e sendo valorizado por amplos setores da população. O documento destaca a relevância de incentivar a existência de famílias leitoras, nas quais os membros demonstram um vivo interesse pela leitura e compartilham práticas de leitura. Isso permite que gerações mais jovens sejam influenciadas positivamente e construam conexões emocionais em torno da leitura.

É fato que as escolas desempenham um papel fundamental na formação de leitores, para isso é necessário contar com mediadores bem preparados, como professores, bibliotecários e mediadores de leitura, além da implementação de diversas estratégias e recursos educacionais voltados para esse propósito. Isso porque professores bem preparados têm mais condições de despertar o interesse dos estudantes pela literatura e de aplicar práticas pedagógicas eficazes no ensino dessa área.

Em síntese, essas ações presentes no PEE indicam um compromisso em melhorar a qualidade da prática literária nas escolas públicas do Estado, visando a ampliar o acesso a materiais literários, tornar a literatura mais inclusiva e garantir que os profissionais de educação estejam bem preparados para desenvolver práticas pedagógicas que estimulem o gosto pela leitura e pela literatura entre os estudantes. Dessa forma, busca-se criar um ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, além de promover a formação de cidadãos mais críticos e culturalmente enriquecidos.

O compromisso expresso no PEE, relacionado ao PELLB-MG, reflete uma abordagem dedicada à formação de profissionais da educação e à promoção da literatura nas escolas públicas de Minas Gerais, exercendo uma influência direta na rede educacional de Ubá. A ênfase na valorização do livro, na criação de ambientes familiares propícios à leitura e na formação adequada de mediadores destaca o comprometimento em melhorar a qualidade do ensino literário.

Na próxima seção, o trabalho será direcionado para a rede educacional de Ubá, buscando compreender as práticas literárias nas escolas municipais. O objetivo do estudo é analisar como as metas e estratégias delineadas no PEE manifestam-se nesse contexto específico, examinando de que maneira a cultura de leitura e as

políticas educacionais contribuem para o desenvolvimento educacional e cultural da comunidade local. A investigação desses aspectos proporcionará uma análise das dinâmicas literárias presentes na rede municipal de Ubá, contribuindo para o entendimento mais amplo do cenário educacional dessa região.

### 2.3 A REDE EDUCACIONAL DE UBÁ: COMO OCORRE AS PRÁTICAS LITERÁRIAS NA REDE MUNICIPAL

Ubá é um município localizado na Zona da Mata de Minas Gerais, cerca de 290 km de distância da capital, Belo Horizonte, e possui uma população estimada em aproximadamente 118.000 habitantes, de acordo com os dados de 2021 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). É considerado um dos principais municípios da região, conhecido por sua tradição na produção de móveis, especialmente de madeira maciça.

Além da produção de móveis, há outras atividades econômicas importantes em Ubá, incluindo a indústria têxtil, a produção de alimentos e bebidas e o comércio varejista. A cidade conta com um polo industrial diversificado e é um importante centro comercial para as cidades vizinhas. Em comparação a outros municípios do estado de Minas Gerais, Ubá apresentou, em 2020, o 34º maior Produto Interno Bruto (PIB) estadual (IBGE, 2020).

No contexto educacional, Ubá possui uma rede de escolas públicas e privadas, desde a educação infantil até o ensino médio, atendendo, em 2022, cerca de 19.000 estudantes, distribuídos em 88 escolas (IBGE, 2022). O município possui um Plano Municipal de Educação (PME), estabelecido em 2015 por meio do projeto de lei 46/2015 (Ubá, 2015), com duração de dez anos, associado tanto ao PNE quanto ao PEE.

Em relação ao número de instituições, verificou-se um acréscimo daquelas sob responsabilidade da esfera municipal em comparação a períodos anteriores devido ao fato de, em outubro de 2021, a Câmara Municipal de Ubá (CMU) ter aprovado o Projeto de Lei nº 121/21 (que posteriormente se transformou na Lei nº 4.904, de 01 de outubro), autorizando o Poder Executivo a celebrar convênio com o Estado de Minas Gerais, por meio da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEEMG). O programa denominado “Mãos Dadas”, cujo objetivo consiste em

assegurar um ensino de maior qualidade em Minas Gerais, prevê a transferência das matrículas referentes aos primeiros anos do ensino fundamental para a esfera municipal, conforme estabelecido no artigo 211 da Constituição Federal e no Artigo 10, inciso II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1996).

São firmados acordos que estabelecem uma colaboração entre o Estado e os municípios, a fim de chegarem a um consenso acerca da transferência das matrículas do ensino fundamental para a rede municipal. Em contrapartida, o Estado se compromete a destinar recursos para a construção e reforma de escolas, aquisição de mobiliário, equipamentos e materiais necessários, a construção de quadras poliesportivas, com o intuito de proporcionar uma melhor infraestrutura para atender às demandas educacionais de cada cidade.

Em Ubá, a finalidade desse acordo visa a transferir a responsabilidade da gestão administrativa, financeira e operacional do atendimento dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) das escolas estaduais E.E. Coronel Camilo Soares, E.E. Professor Lívio de Castro Carneiro, E.E. Doutor Levindo Coelho, E.E. Doutor José Januário Carneiro e E.E. São José para a rede municipal. Dentre as cinco instituições, três passaram, em 2022, a funcionar em regime de coabitação, ou seja, uma escola municipal e outra estadual compartilhando um mesmo espaço físico e recursos: E.E. Coronel Camilo Soares, E.E. Professor Lívio de Castro Carneiro e E.E. São José, onde exerço minha função de pedagoga na qualidade de servidora efetiva.

Em 2022, a rede de ensino municipal estabeleceu uma parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) com o objetivo de criar avaliações destinadas a aprimorar as habilidades de leitura e escrita. Antes disso, (até o ano de 2021), o sistema de avaliação educacional seguia uma estrutura anual composta por três tipos de avaliações. No início do ano letivo, era realizada uma avaliação diagnóstica com o propósito de identificar as habilidades adquiridas pelos estudantes no ano anterior e aquelas que necessitavam ser aprimoradas no ano corrente. Os resultados obtidos nessa avaliação permitiam orientar intervenções pedagógicas apropriadas. Durante o ano letivo, as avaliações formativas eram aplicadas para verificar se as habilidades não desenvolvidas previamente haviam sido adquiridas e se os objetivos de aprendizagem estabelecidos no Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG) para o ano estavam sendo alcançados, a fim

de garantir assim um acompanhamento contínuo do progresso dos estudantes. Ao final do ano letivo, ocorria a avaliação somativa, com o propósito de aferir a proficiência nas habilidades previstas para aquela etapa de ensino na rede. Essas avaliações eram produzidas pela própria SME/Ubá e aplicadas pelos professores regentes de cada turma.

Em 2023, no âmbito do Ensino regular, nas etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, anos iniciais, a rede municipal contava com um total de 8.318 alunos, conforme indicado na tabela 1.

**Tabela 1: Matrículas nas etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Ubá (2023)**

| BER. 2  | MAT. 2 | MAT. 3 | 1º P | 2º P | 1º ANO | 2º ANO | 3º ANO | 4º ANO | 5º ANO |
|---|--------|--------|------|------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 164   | 569    | 902    | 1011 | 1027 | 838    | 912    | 957    | 968    | 970    |
| Legenda: BER: berçário; MAT: maternal; P: Período |        |        |      |      |        |        |        |        |        |

Fonte: SME/Ubá (2023)

Nesse mesmo ano, as escolas municipais conduziram avaliações diagnósticas de Língua Portuguesa e Matemática para alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em fevereiro. Essas avaliações foram criadas pela equipe pedagógica da SME/Ubá, com base nas habilidades do CRMG.

Após a obtenção dos resultados, a equipe da SME/Ubá realizou reuniões com supervisores e diretores para analisar os dados e fornecer orientações para melhorar a aprendizagem dos alunos. Foi decidido que cada escola criaria um plano de intervenção pedagógica, com metas específicas, como: redução do número de alunos com desempenho insatisfatório em 20%, aumento de 10% no número de alunos com desempenho mediano e de 5% no número de alunos com desempenho acima da média (SME/Ubá).

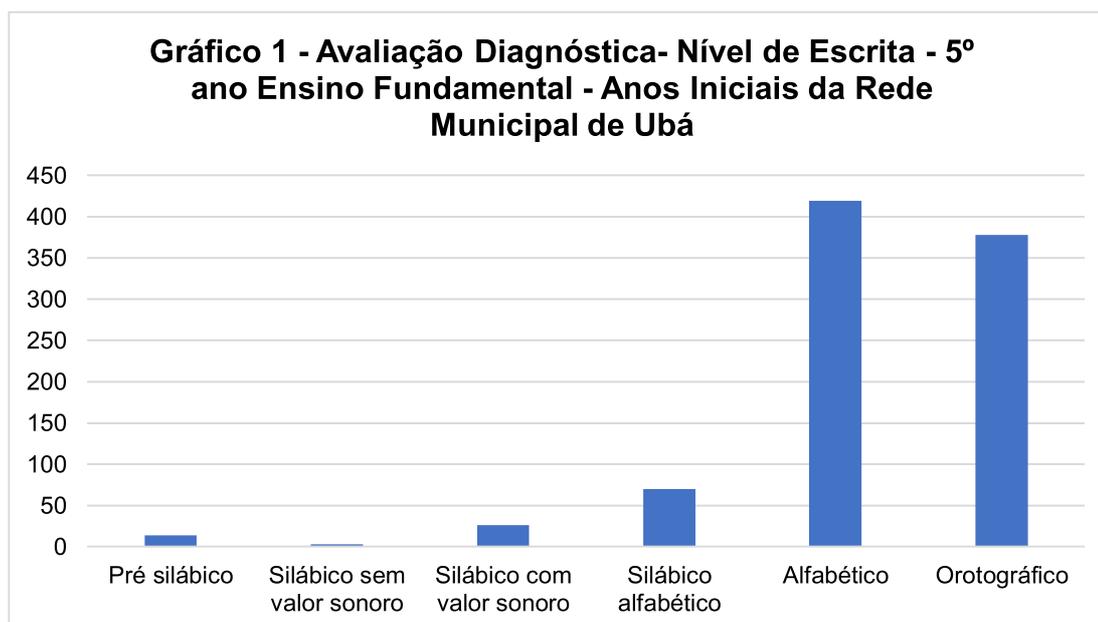
Conforme as informações compartilhadas pela Professora Débora Barros Pinto, Gerente da Divisão de Apoio Pedagógico da SME, por meio de e-mail, em 20 de outubro de 2023, a rede municipal de educação implementou diversas estratégias em 2022 para aprimorar o ensino, a avaliação e o aprendizado dos alunos. Isso incluiu a parceria com o CAEd para desenvolver avaliações de leitura e escrita, bem como o treinamento de supervisores para alocar os alunos de acordo com seus

níveis de escrita. Houve um foco na flexibilização do planejamento curricular, com priorização das habilidades e competências essenciais com base no CRMG, a introdução do projeto "Leituras em Conexão" para incentivar o interesse pela leitura e escrita, e a criação de materiais de apoio para alunos de diferentes níveis de leitura, abrangendo do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Conforme é realizado todos os anos, a Prefeitura de Ubá, com a finalidade de avaliar o desempenho dos alunos em relação à Língua Portuguesa, habilidade de escrita e Matemática, elaborou, em fevereiro de 2023, por meio da Secretaria Municipal de Educação, uma avaliação diagnóstica que foi aplicada em todas as unidades escolares da Rede Municipal, com alunos do 1º ano 5º ano do Ensino Fundamental.

A classificação dos alunos é baseada em critérios bem definidos nas avaliações diagnósticas conduzidas pelo município. Os estudantes são categorizados como "alto" quando alcançam resultados superiores a 70% nessas avaliações, demonstrando proficiência nas habilidades avaliadas. A classificação "médio" é atribuída àqueles que obtêm pontuações entre 40% e 69%, indicando dificuldades na interpretação de textos, embora apresentem um nível intermediário de desempenho. Por outro lado, a classificação "baixa" está relacionada à falta de habilidade na leitura, o que conseqüentemente resulta na ausência ou compreensão limitada do texto. Isso significa que esses alunos não conseguem ler de forma autônoma e, como resultado, enfrentam desafios na escrita.

Nesse sentido, a classificação dos estudantes segundo critérios diagnósticos permite uma leitura mais precisa de suas necessidades pedagógicas. O Gráfico 1, a seguir, aprofunda essa análise ao mostrar a correlação entre os níveis de proficiência identificados e o desempenho na produção escrita, possibilitando a observação do percurso evolutivo das habilidades de leitura e escrita no processo de alfabetização.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela SME de Ubá (2023)

Para compreender melhor e analisar os dados presentes no gráfico acima, é necessário entender o significado de cada uma das acepções abordadas na imagem acima, para isso, a SME classificou esses níveis de aprendizado com base em observações do progresso dos estudantes. De acordo com Dutra, (2020):

Na fase pré-silábica a criança já compreende que se usa letra para representar a escrita, mas, qualquer letra serve e em qualquer quantidade. Nesse nível, a criança não percebe nenhuma associação entre grafias e sons. Ela estabelece vínculo entre a fala e a escrita. Na silábica sem valor sonoro, algumas crianças criam a expectativa de que a escrita dos nomes é proporcional ao tamanho da pessoa, objeto ou animal (realismo nominal). Com valor sonoro, a criança já compreende que a escrita tem relações com o som da fala. Essa fase envolve os níveis silábico. No nível silábico-alfabético, a criança vivencia um período de transição no qual ela trabalha simultaneamente com duas hipóteses: a silábica e a alfabética na mesma palavra. Assim, ora ela escreve atribuindo a cada sílaba uma letra, ora representando as unidades sonoras menores, os fonemas. Nesse nível, a criança já consegue identificar a maioria dos fonemas, quer sejam vogais ou consoantes. Para que a criança escreva de forma alfabética, ela precisa registrar todos os sons presentes na palavra. É importante considerar que muitas palavras não atendem à grafia correta, mas aos sons percebidos pela criança, por exemplo, chuva/xuva. Já o ortográfico, a criança já se apropriou do sistema de escrita, com desvios ortográfico, mas não relacionados ao fonético. (Dutra, 2020, p. 394-395).

A necessidade de avaliar o nível de escrita dos alunos surge da importância de identificar aqueles que se encontram no estágio denominado Pré-Silábico,

aqueles que ainda não estabeleceram uma conexão entre as letras e os sons da língua. Embora produzam símbolos, os alunos nesse estágio não compreendem que esses símbolos representam palavras ou sons específicos e foi observado o grupo de estudantes que estava no nível Silábico Sem Valor Sonoro. Esses alunos começaram a entender que as letras representam sílabas, mas ainda não as associam aos sons individuais correspondentes e tendem a escrever uma letra para cada sílaba de uma palavra, mesmo que essa letra não corresponda ao som real da sílaba.

Em seguida, foram analisados os alunos que estavam no nível Silábico Com Valor Sonoro. Nesse estágio, as crianças associam letras a sons específicos, embora ainda possam cometer erros, elas escrevem utilizando uma letra para representar cada sílaba, e essa letra pode de fato corresponder ao som da sílaba. Além desses estágios, foi examinado o nível Silábico-Alfabético, em que os alunos compreendem que as palavras são compostas por sílabas e sons individuais, portanto conseguem combinar sílabas e letras de forma mais precisa, embora possam cometer alguns equívocos ao utilizar letras para representar os sons.

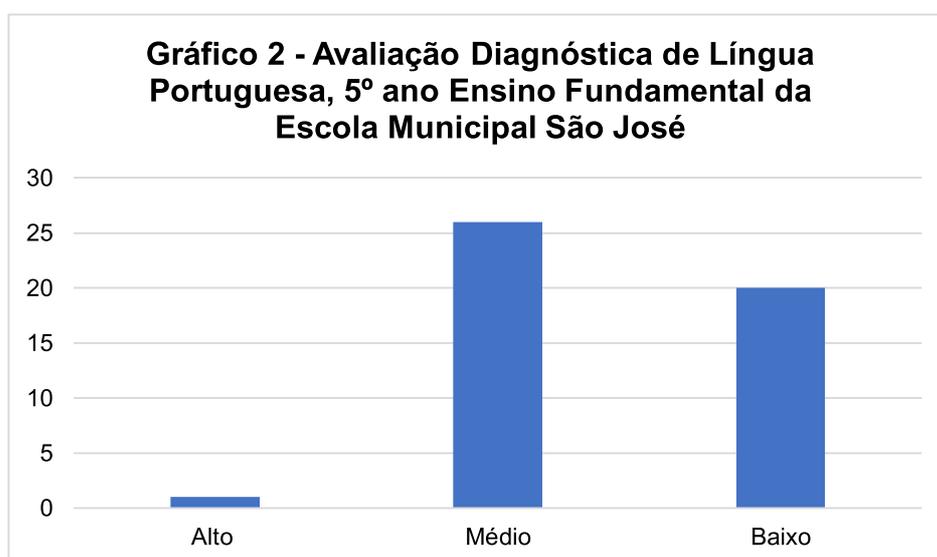
Em um estágio subsequente, chamado de Alfabético, as crianças desenvolvem uma compreensão de que as letras representam sons individuais e são capazes de usar o alfabeto de maneira mais precisa para escrever palavras. Nesse ponto, a habilidade de leitura também melhora significativamente. Por fim, no nível Ortográfico, as crianças atingem um domínio sólido da escrita e da leitura. Elas reconhecem regras ortográficas, padrões de escrita e possuem uma compreensão profunda da relação entre as letras e os sons, bem como das normas gramaticais.

Os alunos avaliados encontram-se no 5º ano do Ensino Fundamental, estágio em que a leitura e a escrita deveriam teoricamente estar consolidadas. Os resultados indicam que, em média, 13% dos alunos estão muito aquém do nível básico em termos de habilidades de escrita. O nível ideal, conforme estabelecido pela SME de Ubá, foi alcançado por apenas 46% dos alunos, e isso se mostra uma preocupação legítima para o município.

Uma questão relevante a ser realizada é a seguinte: se esses alunos tivessem tido contato direto com livros ao longo da educação infantil e dos quatro anos anteriores, de uma maneira lúdica que estimulasse o manuseio e a leitura de forma prazerosa, os resultados seriam os mesmos que foram apresentados? Os

discentes dessa etapa educacional, em toda a Rede Municipal, apresentam uma significativa dificuldade no que se refere à disciplina de Língua Portuguesa e ao seu nível de escrita.

Os números apresentados no Gráfico 2, por sua vez, referem-se exclusivamente às turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, nos Anos Iniciais da Escola Municipal São José. Eles indicam que, assim como nas demais instituições educacionais do município, a habilidade relacionada ao conhecimento em relação à linguagem ainda é uma preocupação significativa.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela SME de Ubá (2023)

Com base nas informações apresentadas no Gráfico 2, é evidente que a habilidade dos alunos em relação ao conhecimento da linguagem demanda atenção. Apenas uma pequena porcentagem (2,1% dos alunos) demonstrou habilidade alta nesse aspecto, enquanto uma parcela considerável (55,3% dos alunos) possui conhecimento classificado como médio. Mais preocupante ainda é o fato de que uma significativa porcentagem (42,6% dos alunos) apresentou um conhecimento considerado baixo. Esses dados revelam a necessidade de ações para fortalecer as habilidades relacionadas à linguagem, com o intuito de assegurar um progresso mais consistente no ensino e aprendizagem desse componente curricular.

Esses resultados ressaltam a importância de intervenções específicas para aprimorar as competências linguísticas dos alunos. Ao considerar a atual situação de conhecimento em língua portuguesa no 5º ano da Escola Municipal "São José",

torna-se fundamental explorar como a implementação de políticas municipais, por meio do projeto 'Leituras em Conexão', pode proporcionar melhoria na promoção da prática literária e, conseqüentemente, nas habilidades linguísticas dos estudantes.

A seção seguinte apresenta uma análise da implantação da política municipal relacionada à prática literária, destacando o projeto "Leituras em Conexão". O objetivo desse estudo foi investigar como essa iniciativa pode influenciar as práticas de leitura, na Escola Municipal São José.

#### 2.4 A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA MUNICIPAL RELACIONADA À PRÁTICA LITERÁRIA: O PROJETO “LEITURAS EM CONEXÃO”

Conforme exposto na seção anterior, a SME Ubá, após analisar os dados obtidos na avaliação diagnóstica realizada na rede municipal, lançou, em 2022, o projeto "Leituras em Conexão", a fim de mitigar a defasagem relacionada principalmente ao domínio da leitura e da escrita. Esse projeto pedagógico tem como objetivo estimular o interesse dos alunos pela leitura, explorando diversos gêneros literários e técnicas de escrita. O intuito é incentivar a criatividade e aprimorar a linguagem dos alunos em todas as etapas de ensino, que englobam a Educação Infantil, o Ensino Fundamental anos iniciais e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O principal objetivo desse documento é oferecer uma variedade de tipos de textos aos leitores, de diferentes níveis, para desenvolver práticas de leitura de forma divertida e envolvente, visando a reavivar o interesse pela leitura e a facilitar o estabelecimento de laços entre o estudante, o professor e os livros literários. Na Escola Municipal São José, todos os alunos do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, participam desse projeto.

A primeira edição do projeto literário ocorreu em 2022, iniciando em agosto, com planejamento de todas as ações, cada uma com datas de início e término definidas, com atividades pré-definidas ao longo de todo o semestre letivo, conforme mostra a Tabela 2.

**Tabela 2: Cronograma de ações do Projeto Literário da “Leituras em Conexão”, da Prefeitura Municipal de Ubá para o 2º semestre de 2022**

| <b>CLUBE DE LEITURA “ESCOLA CARINHO”<br/>CRONOGRAMA DE AÇÕES</b> |                                    |        |   |
|--|------------------------------------|--------|---|
| Agosto   | 08.08. a 12.08                     | Escola | Evento para entrega dos livros e combinados para Clube de Leitura   |
| Agosto   | 22.08 a 02.09<br>(10 dias letivos) | Turma  | Leitura coletiva de livro específico<br>Reflexões, interpretações, encenações, trabalhos artísticos e trabalhos escritos. |
| Agosto<br>Setembro   | 22.08 a 09.09                      | Escola | Uso da Biblioteca. Empréstimo de livros semanais (mínimo de 3 livros).  |
| Setembro   | 12.09 a 16.09                      | Rede   | Imaginação conectada  |
| Setembro   | 20.09 a 30.09<br>(09 dias letivos) | Turma  | Leitura coletiva de livro específico<br>Reflexões, interpretações, encenações, trabalhos artísticos e trabalhos escritos. |
| Outubro  | 20.09 a 06.10                      | Escola | Uso da Biblioteca. Empréstimo de livros semanais (mínimo de 3 livros)   |
| Outubro  | 17.10 a 21.10                      | Escola | O sabor da Escola   |
| Outubro<br>Novembro  | 24.10 a 04.11<br>(09 dias letivos) | Turma  | Leitura coletiva de livro específico<br>Reflexões, interpretações, encenações, trabalhos artísticos e trabalhos escritos. |
|  | 24.10 a 25.11                      | Escola | Uso da Biblioteca. Empréstimo de livros semanais (mínimo de 5 livros)   |
| Novembro   | 26.11.2022                         | Escola | Festa “Leituras em Conexão”   |

Fonte: SME/Ubá, 2022

De acordo com as informações da Tabela 2, a partir da segunda semana de agosto, as escolas passaram a receber os livros com o intuito de iniciar o processo de incentivo à leitura. Antes de disponibilizar o acervo, a SME convocou os diretores e os supervisores das escolas municipais para uma reunião e lá apresentou o projeto literário, bem como as ações que as instituições realizariam. Posteriormente, diretores e supervisores fizeram o “repasso”, termo utilizado para replicar as decisões tomadas pelos integrantes da SME/Ubá e, durante essa reunião, surgiram dúvidas entre os docentes em relação à implantação, devido à falta de um treinamento adequado. Isso levantou questionamentos sobre a integração dos materiais à prática educacional e o engajamento dos alunos na leitura.

Outro ponto que gerou discussão foi o período de tempo restrito estipulado para trabalhar as obras em sala de aula, visto que o projeto previa quantos dias letivos poderiam ser destinados para fazer a leitura de um livro, de forma coletiva. Logo, os professores tinham que reservar uma aula (50 minutos) semanal para realizar essa atividade, nos dias específicos elencados no projeto a fim de não

prejudicar o planejamento semanal. No mês de outubro, por exemplo, como o tema era “o sabor da escola”, as turmas do 5º ano trabalhariam com a obra "Matilda" (Dahl, 2010), a fim de encaixar o enredo do livro ao assunto abordado no projeto, entretanto foram designados apenas 10 dias letivos para a leitura coletiva em sala de aula, tempo curto, visto que o exemplar possuía 186 páginas, revelando uma falta de familiaridade com o conteúdo por parte dos responsáveis pelo projeto.

Isso impossibilitou um trabalho mais aprofundado com as obras, o que gerou frustração tanto nos alunos quanto nos professores. Alguns títulos eram obras clássicas conhecidas, enquanto outros traziam novidades literárias. A Tabela 3 apresenta os títulos distribuídos para cada instituição municipal participante do projeto literário.

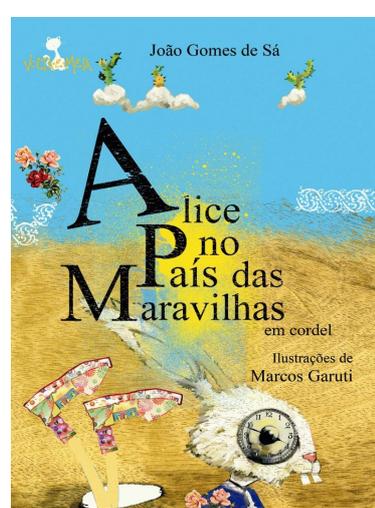
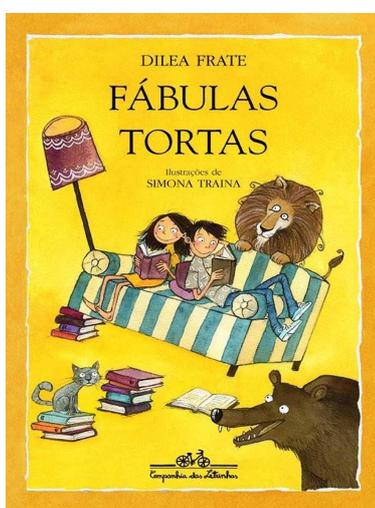
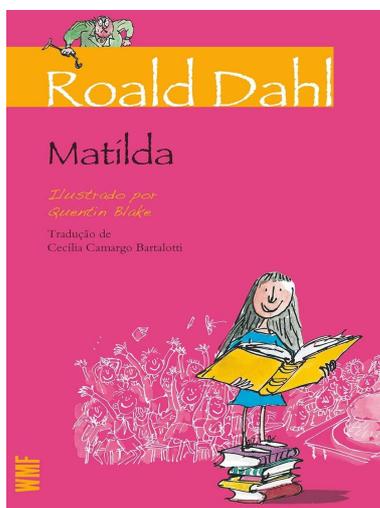
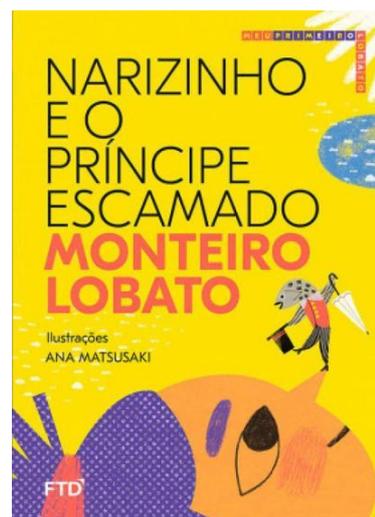
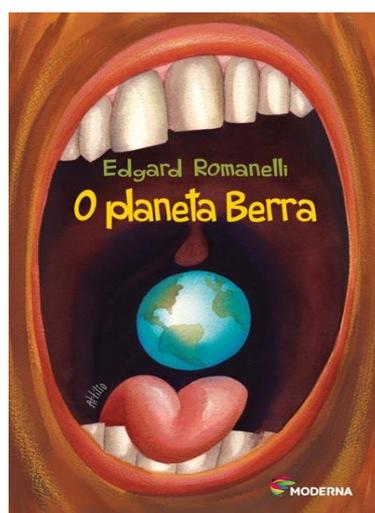
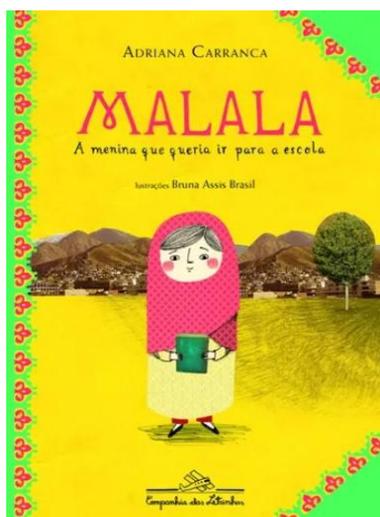
**Tabela 3: Relação de livros disponibilizados pela SME para a execução do Projeto “Leituras em Conexão”, 2022**

| CLUBE DE LEITURA “ESCOLA CARINHO” – RELAÇÃO DE LIVROS |                               |                         |
|---|-------------------------------|-------------------------|
| NOME  | AUTOR(A)                      | EDITORA                 |
| A boca do sapo  | Mary França/Eliardo França    | Ática                   |
| Bolo fofo   | Mary França/Eliardo França    | Ática                   |
| Dia e noite   | Mary França/Eliardo França    | Ática                   |
| O galo maluco   | Sônia Junqueira               | Ática                   |
| O pato e o sapo                                       | Sônia Junqueira               | Ática                   |
| A foca famosa   | Sônia Junqueira               | Ática                   |
| A arara cantora                                       | Sônia Junqueira               | Ática                   |
| O rato maroto   | Marta e Tânia Gusmão          | Franco Editora          |
| Ana e o gato  | Marta e Tânia Gusmão          | Franco Editora          |
| A boneca da Teca                                      | Glaucia Lewichi               | Franco Editora          |
| A boca  | Cristina Von                  | Callis                  |
| O bem   | Cristina Von                  | Caliis                  |
| Beleléu e as palavras                                 | Patrício Dugnani              | Paulinas                |
| ABC dos bichos  | Paulo Sacaldassy              | Viseu                   |
| A cor de Coraline                                     | Alexandre Rampazo             | Rocco Pequenos Leitores |
| O menino que queria virar vento                       | Pedro Kalil Auad              | Aletria                 |
| O coelho e o jabuti                                   | Arievaldo Viana               | Globo                   |
| Que bichos mais bonitinhos                            | Sônia Junqueira               | Autêntica               |
| O menino e o peixinho                                 | Sônia Junqueira               | Autêntica               |
| A grande fábrica de palavras                          | Agnes Lestrade                | Aletria                 |
| Um gato chamado gatinho                               | Ferreira Gullar               | Salamandra              |
| De cabeça para baixo                                  | Ricardo da Cunha Lima         | Companhia das Letras    |
| O menino da Terra                                     | Ziraldo                       | Melhoramentos           |
| Alice no país das maravilhas em cordel                | João Gomes de Sá              | Nova Alexandria         |
| Carta errante, avó atrapalhada, menina aniversariante | Mirna Baruzzi/Sandro Nataline | FTD                     |
| Narizinho e o príncipe escamado                       | Monteiro Lobato               | FTD                     |
| Do jeito que você é                                   | Telma Guimarães               | Formato                 |
| Jardim zoológico                                      | Carlos Pimentel               | FTD                     |

|  |                         |                         |
|--|-------------------------|-------------------------|
| Nós cinco                                    | Quentin Blake           | FTD                     |
| Perigoso!                                    | Tim Warnes              | Ciranda Cultural        |
| Tapete mágico                                | Ana Maria Machado       | Ática                   |
| Emocionário: diga o que você sente           | Cristina Nunez Pereira  | Sextante                |
| A barca de Zoe                               | Marcos Bagno            | Formato                 |
| Fábulas tortas                               | Dilea Frate             | Companhia das Letrinhas |
| Sete histórias para sacudir o esqueleto      | Ângela Lago             | Companhia das Letrinhas |
| 1 é 5, 3 é 10!                               | Santuza Abrás           | Formato                 |
| Amoras                                       | Emicida                 | Companhia das Letras    |
| Malala, a menina que queria ir para a escola | Adriana Carranca        | Companhia das Letras    |
| O planet berra                               | Edgar Romanelli         | Moderna                 |
| De carta em carta                            | Ana Maria Machado       | Salamandra              |
| A menina que não escutava e outras histórias | Helena Britto Pereira   | Merchant                |
| Não era uma vez – conto clássico recontado   | Adela Basch             | Melhoramentos           |
| Carol  | Laert                   | Aletria                 |
| A coragem das coisas simples                 | Stella Maris Rezende    | Globo                   |
| Rimas da floresta                            | José Santos             | Peirópolis              |
| O pássaro milcores / poluição das águas      | Pedro Bandeira          | Melhoramentos           |
| Um menino chamado Asterisco                  | Luiz Pimentel           | Rovelle                 |
| Bela Adormecida e o videogame                | Tino Freitas            | Instituto Alfa e Beto   |
| Pedro compra tudo (e Aninha dá recados)      | Maria de Lourdes Coelho | Cortez                  |
| Matilda                                      | Roald Dahi              | WMF Martins Fonseca     |

Fonte: SME/Ubá, 2022

Conforme demonstrado na Tabela 3, o acervo adquirido pela SME e distribuído nas instituições municipais revelou-se rico em diversidade e potencial educativo. As obras selecionadas não apenas abrangeram clássicos tal qual “Narizinho e o príncipe escamado”, de Monteiro Lobato, como incluíram narrativas contemporâneas como “Malala, a menina que queria ir para a escola”, de Adriana Carranca. Essa variedade não só enriqueceu o repertório literário dos estudantes, e facilitou a exploração da diversidade cultural presente em ambas as obras, principalmente para os alunos do 5º ano. Abaixo, estão elencados alguns dos livros trabalhados nessas turmas.



O acervo disponibilizado pela SME se mostrou atrativo, despertando o interesse dos alunos devido à estética envolvente e ao aspecto físico dos livros, com ilustrações e capas chamativas, entretanto o formato inflexível do projeto, com um número pré-determinado de dias letivos reservados para cada livro, dificultou a

flexibilidade necessária para adaptar as atividades de leitura conforme o perfil e interesse das turmas. Essa rigidez comprometeu a oportunidade de explorar mais profundamente os temas e personagens das obras, limitando a capacidade de propor discussões e dinâmicas em sala de aula.

Em algumas situações, os professores tiveram que antecipar os eventos da narrativa, os acontecimentos, situações ou pontos de virada que ocorrem ao longo da história do livro, que contribuem para o desenvolvimento da trama e dos personagens. No contexto mencionado, devido ao prazo limitado e à pressão para cumprir os trabalhos relacionados às obras dentro do período estabelecido pela SME, os professores se viram obrigados a antecipar ou revelar partes significativas da narrativa aos alunos. Isso aconteceu porque havia uma expectativa de que os alunos tivessem compreendido e refletido sobre esses eventos para criar projetos ou postagens relacionadas às obras nas redes sociais da escola, o que era difícil de realizar dentro do prazo estabelecido pela agenda proposta.

Dentre esses pontos, havia outra limitação: os livros não podiam ser entregues aos alunos, para que os levassem para casa, ficando estabelecido que não haveria empréstimo de obras literárias aos discentes, contrariando o que estava previsto no projeto. Essa decisão foi imposta sem uma justificativa ou explicação específica e agravou ainda mais o tempo disponível para trabalhar com o projeto. Os livros eram utilizados em sala de aula e depois eram devolvidos à sala da diretoria, onde permaneciam numa estante improvisada e não houve envolvimento das famílias no projeto literário, uma vez que os responsáveis nunca tiveram a oportunidade de ver os livros ou compartilhar momentos de leitura em família com seus filhos.

Na edição de 2023, o projeto "Leituras em Conexão" contou com orientações detalhadas para o desenvolvimento de ações na Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos (EJA), todas elas voltadas para o trabalho com as emoções.

De acordo com a descrição do projeto, as atividades foram delineadas para atender a diferentes grupos-alvo. Na Educação Infantil, o enfoque principal consistiu na utilização de contos como ferramenta para identificar personagens com os quais as crianças pudessem se identificar, facilitando a compreensão e a expressão das

experiências emocionais vivenciadas e o tema explorado nesse contexto foi intitulado como: “Contos e emoções - explorando um universo de sentimentos”.

Ainda na introdução do projeto, há um detalhamento sobre esse tema:

Sentir é um privilégio do ser humano, e aprender a expressar nossas emoções nos ajuda a estar mais perto das pessoas que amamos. Emoções são estados afetivos inatos e automáticos que afetam nosso corpo, nossa mente e nosso comportamento. O propósito das emoções é nos ajudar a lidar com o que acontece à nossa volta. Sentimentos são tomadas de consciência dessas emoções. Eles servem para expressar nosso estado emocional de maneira mais racional para outros e para nós mesmos. Existem emoções que nos pertencem geneticamente e que compartilhamos com outros mamíferos, porque elas têm uma função evolutiva específica. Elas são chamadas de emoções primárias e cada uma tem um significado e propósito específicos. Das emoções primárias vêm as emoções secundárias, como ansiedade, vergonha, terror, angústia, desilusão, e assim por diante, as quais requerem uma habilidade cognitiva mais evoluída: a habilidade de adotar perspectiva mental de outrem, refletir em seu estado interno e impedir respostas automáticas. (SME, 2023, p.8-9)

Apesar de não haver no documento nenhuma referência bibliográfica que justifique as afirmações, o projeto considera as "emoções primárias" como estados afetivos automáticos, compartilhados geneticamente com outros mamíferos, que têm uma função evolutiva específica. Ainda de acordo com o texto, as emoções primárias são as reações emocionais básicas que ocorrem de maneira instintiva diante de certos estímulos, como medo, raiva, tristeza, alegria, entre outras. Por outro lado, as "emoções secundárias" são derivadas das emoções primárias. Elas incluem sentimentos mais complexos e elaborados, como ansiedade, vergonha, terror, angústia, desilusão, entre outras e exigem uma capacidade cognitiva mais avançada, como a habilidade de adotar a perspectiva mental de outras pessoas, refletir sobre o próprio estado emocional e controlar respostas automáticas. Portanto, as emoções primárias são aquelas instintivas e universais, enquanto as secundárias são mais complexas e dependem de processos cognitivos adicionais para serem compreendidas e expressas.

Damásio (2000) afirma que as emoções desempenham um papel relevante na interação social, cumprindo uma função adaptativa essencial para regular o equilíbrio interno e externo dos organismos. Segundo ele, as emoções são parte integrante do mecanismo pelo qual os organismos mantêm seu equilíbrio físico e emocional e são um poderoso facilitador de aprendizagem. Ao longo do

desenvolvimento, elas conectam a regulação do equilíbrio com as experiências pessoais, ajudando a associar valores de sobrevivência a diversos eventos e objetos, orientando comportamentos que promovem a sobrevivência e estão inseparavelmente ligadas às percepções de recompensa ou punição, prazer ou dor, proximidade ou distância, vantagem ou desvantagem pessoal. No entanto, ainda de acordo com o autor, definir precisamente o que são as emoções é uma tarefa complexa, devido à variedade de manifestações emocionais e à diversidade de teorias que permeiam os diferentes campos da pesquisa psicológica, cada qual focando o tema das emoções através de estudos experimentais.

Sobre emoções primárias e secundárias, Damásio afirma que as emoções primárias são a saber: alegria, tristeza, medo, raiva, surpresa e repugnância. As emoções secundárias ou sociais incluem embaraço, ciúme, culpa, orgulho, entre outras. Em outras palavras, o autor ressalta que as emoções primárias são inatas e universais, enquanto as emoções secundárias são adquiridas e moldadas pelo contexto social e pelo desenvolvimento cognitivo individual.

O projeto literário "Leituras em Conexão" de 2023 adotou as concepções propostas por Damásio e, para isso explorou a temática, propondo trabalhar as emoções primárias, especialmente na Educação Infantil. Nesse contexto, escolas utilizaram contos clássicos como ferramenta principal para abordar aspectos emocionais. A implementação do projeto seguiu uma estrutura detalhada conforme descrita na tabela 4 a seguir.

**Tabela 4: Cronograma de ações do Projeto Literário “Leituras em Conexão 2023 na Educação Infantil da Rede Municipal de Ubá**

| <b>CRONOGRAMA DE CONTOS CLÁSSICOS E EMOÇÕES - 2023</b> |                      |                               |                                    |
|--|----------------------|-------------------------------|------------------------------------|
| <b>MÊS</b>   | <b>DATA</b>          | <b>CONTO</b>                  | <b>EMOÇÃO, SENTIMENTO, VIRTUDE</b> |
| <b>Março</b>   | <b>13/03 a 17/03</b> | <b>O soldadinho de chumbo</b> | <b>Alegria</b>                     |
| <b>Abril</b>   | <b>10/04 a 14/04</b> | <b>O patinho feio</b>         | <b>Tristeza</b>                    |
| <b>Mai</b>   | <b>15/05 a 19/05</b> | <b>A lebre e a tartaruga</b>  | <b>Calma</b>                       |
| <b>Junho</b>   | <b>12/06 a 16/06</b> | <b>Rapunzel</b>               | <b>Raiva</b>                       |
| <b>Agosto</b>  | <b>14/08 a 18/08</b> | <b>O pequeno polegar</b>      | <b>Medo</b>                        |

|                 |                      |                            |                  |
|-----------------|----------------------|----------------------------|------------------|
| <b>Setembro</b> | <b>11/09 a 15/09</b> | <b>João e Maria</b>        | <b>Coragem</b>   |
| <b>Outubro</b>  | <b>09/10 a 11/10</b> | <b>O rei sapo</b>          | <b>Nojo</b>      |
| <b>Novembro</b> | <b>13/11 a 17/11</b> | <b>A pomba e a formiga</b> | <b>Empatia</b>   |
| <b>Dezembro</b> | <b>11/12 a 15/12</b> | <b>Cinderela</b>           | <b>Esperança</b> |

Fonte: SME/Ubá, 2023

O documento abordava não apenas as diretrizes mencionadas, enfatizava a importância da habilidade do professor em ler e narrar histórias incluindo aspectos como entonação, dicção, uso de pausas estratégicas e a criação de momentos de suspense para engajar os ouvintes. Recomendava-se aos professores permitir que as crianças na Educação Infantil participassem ativamente, fazendo leituras em voz alta de suas próprias produções. O projeto "Leituras em Conexão" ofereceu um resumo do conto para cada mês, juntamente com orientações específicas sobre o sentimento focalizado e as atividades sugeridas para serem realizadas em sala de aula complementavam essa abordagem, tornando o aprendizado mais interativo e significativo.

No mês de maio, por exemplo, as orientações relacionadas ao sentimento de calma foram delineadas da seguinte maneira no projeto:

A calma é útil em momentos de tensão emocional. Reagir e lidar com comportamentos agressivos na infância pode ser um desafio para muitos pais e educadores. Amenizar birras, acalmar uma criança muito agitada ou lidar com situações em que ela esteja nervosa, ansiosa e irritada não são tarefas fáceis. Às vezes, a criança precisa apenas se sentir amada, acarinhada e segura. Abrace-a e massageie seus ombros faça um cafuné e converse com voz baixa e calma até que a criança se acalme. Também é importante ouvi-la, deixe-a desabafar e colocar para fora suas emoções. (SME, p.12, 2023).

O projeto literário para a Educação Infantil, conectado às diretrizes da SME, enfatizou o papel do professor na promoção do desenvolvimento emocional das crianças. Embora oferecesse orientações valiosas para lidar com situações emocionais complexas, a eficácia dessas diretrizes poderia variar conforme a experiência e recursos disponíveis dos educadores.

No Ensino Fundamental e na EJA, o projeto propôs que as instituições municipais continuassem o trabalho iniciado na Educação Infantil, expandindo o foco das habilidades emocionais e sociais desenvolvidas anteriormente. Ao invés de abordar as emoções mensalmente, como na Educação Infantil, no Ensino

Fundamental e EJA, a proposta era trabalhar por bimestre, permitindo um aprofundamento maior em cada um dos temas. Como eixo norteador desse trabalho, o livro escolhido para a discussão foi o “Emocionário: Diga o que você sente”, de Cristina Núñez Pereira e Rafael R. Valcárcel, pela Editora Sextante. Ele foi utilizado ao longo de todo o ano de 2023 para trabalhar emoções específicas com os estudantes. No primeiro bimestre, o ponto principal era o sentimento da vergonha; no segundo, o ciúme; no terceiro, a admiração; e, finalmente, no quarto, o orgulho e a gratidão. Foi sugerido pela SME que cada estudante mantivesse um caderno dedicado ao registro das emoções, denominado "Emocionário", e que semanalmente os professores reservassem um dia específico para explorar o tema conforme o cronograma estabelecido no projeto. O Quadro 1 ilustra como foi estipulada cada uma das ações.

**Quadro 1 - Cronograma de ações do Projeto Literário “Leituras em Conexão”  
2023 no Ensino Fundamental e EJA da Rede Municipal de Ubá**

| <b>1º BIMESTRE - VERGONHA</b>  |              |                            |                                      |
|--|--------------|----------------------------|--------------------------------------|
| <b>Livros para estudo</b>  | <b>Ações</b> |                            | <b>Período<br/>(escolher um dia)</b> |
| Emocionário, diga o que você sente: vergonha (2018), de Cristina Núñez Pereira e Rafael Valcárcel, p. 36 a 38. | 1            | Apresentação do livro tema | 06/03 a 10/03                        |
|  | 2            | Ampliando a discussão      | 13/03 a 17/03                        |
|  | 3            | Fortalecendo as redes      | 20/03 a 24/03                        |
| Fábulas Tortas: Fifi envergonhada (2007), p. 36 e 37 (1º ao 5º ano)  | 4            | Expressão da emoção        | 27/03 a 31/03                        |
|  | 5            | Externalizando a emoção    | 03/04 a 05/04                        |
|  | 6            | Escrita criativa           | 10/04 a 14/04                        |
|  | 7            | Conectividade              | 17/04 a 20/04                        |
| <b>2º BIMESTRE - INVEJA</b>  |              |                            |                                      |
| <b>Livros para estudo</b>  | <b>Ações</b> |                            | <b>Período<br/>(escolher um dia)</b> |
| Emocionário – diga o que você sente: inveja (2018), de Cristina Núñez Pereira e Rafael Valcárcel, p. 36 a 38   | 1            | Apresentação do livro tema | 02/05 a 05/05                        |
|  | 2            | Ampliando a discussão      | 08/05 a 12/05                        |
|  | 3            | Fortalecendo as redes      | 15/05 a 19/05                        |
| Fábulas Tortas: a árvore amarela, (2007), de Dileia Frate p. 39 (1º ao 5º ano)                                 | 4            | Expressão da emoção        | 22/05 a 26/05                        |
|  | 5            | Externalizando a emoção    | 29/05 a 02/06                        |
|  | 6            | Escrita criativa           | 05/06 a 07/06                        |
|  | 7            | Conectividade              | 12/06 a 16/06                        |

| <b>3º BIMESTRE - ADMIRAÇÃO</b>   |              |                            |                                      |
|--|--------------|----------------------------|--------------------------------------|
| <b>Livros para estudo</b>  | <b>Ações</b> |                            | <b>Período<br/>(escolher um dia)</b> |
| Emocionário, diga o que você sente: admiração (2018), de Cristina Núñez Pereira e Rafael Valcárcel, p. 78<br><br>Do jeito que você é (2021), de Walter Sagadoy (1º ao 5º ano)<br><br>Malala, a menina que queria ir à escola (2015), de Adriana Carranca (4º e 5º ano) | 1            | Apresentação do livro tema | 06/03 a 10/03                        |
|  | 2            | Ampliando a discussão      | 13/03 a 17/03                        |
|  | 3            | Fortalecendo as redes      | 20/03 a 24/03                        |
|  | 4            | Expressão da emoção        | 27/03 a 31/03                        |
|  | 5            | Externalizando a emoção    | 03/04 a 05/04                        |
|  | 6            | Escrita criativa           | 10/04 a 14/04                        |
|  | 7            | Conectividade              | 17/04 a 20/04                        |
| <b>4º BIMESTRE – ORGULHO E GRATIDÃO</b>  |              |                            |                                      |
| <b>Livros para estudo</b>  | <b>Ações</b> |                            | <b>Período<br/>(escolher um dia)</b> |
| Emocionário, diga o que você sente: orgulho e gratidão (2018), de Cristina Núñez Pereira e Rafael Valcárcel p. 86 a 90.<br><br>A cor de Coralina (2017), de Alexandre Rampazoe. (1º ao 5º ano)<br><br>Amoras (2018), de Emicida (1º ao 5º ano)                         | 1            | Apresentação do livro tema | 06/03 a 10/03                        |
|  | 2            | Ampliando a discussão      | 13/03 a 17/03                        |
|  | 3            | Fortalecendo as redes      | 20/03 a 24/03                        |
|  | 4            | Expressão da emoção        | 27/03 a 31/03                        |
|  | 5            | Externalizando a emoção    | 03/04 a 05/04                        |
|  | 6            | Escrita criativa           | 10/04 a 14/04                        |
|  | 7            | Conectividade              | 17/04 a 20/04                        |

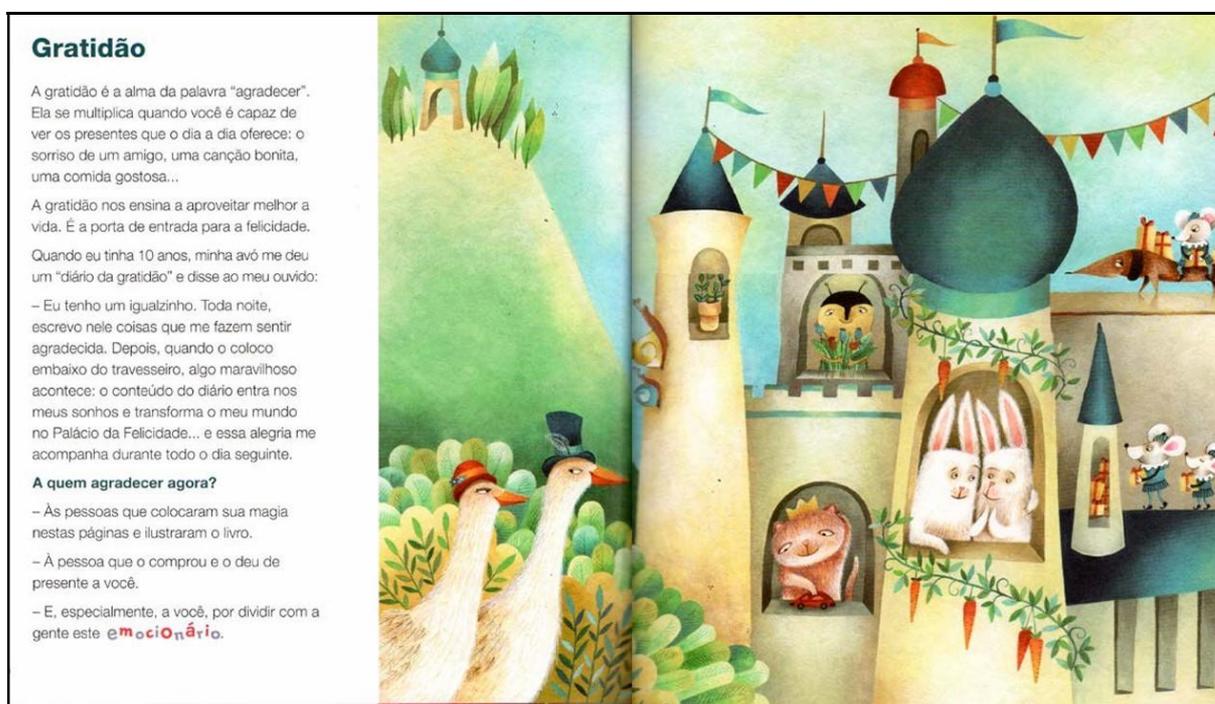
Fonte: SME/Ubá, 2023.

Conforme indicado no Quadro 1, o trabalho relacionado ao projeto literário teve início com a apresentação da obra "Emocionário, diga o que você sente", livro que se assemelha a um dicionário ilustrado de emoções destinado a crianças, enfatizando a importância de reconhecer e expressar os sentimentos, utilizando definições simples e ilustrações visualmente atrativas para facilitar a compreensão emocional das crianças.

De acordo com as diretrizes da SME, a primeira ação consistia na introdução do livro por meio de uma roda de conversa, onde o professor iniciaria a discussão sobre o tema da emoção. Nesse momento inicial, era essencial promover a reflexão, o diálogo e a análise sobre os temas propostos. Conforme preconizado, era relevante encorajar os estudantes a compartilhar experiências pessoais relacionadas às emoções abordadas.

A seguir, apresenta-se uma das páginas selecionadas do livro Emocionário, considerada representativa do trabalho desenvolvido. As demais páginas, definidas

como fundamentais para cada bimestre, estão organizadas em forma de quadro no anexo 1 deste trabalho e abordam os seguintes temas: vergonha, ciúme, inveja, admiração e orgulho.



### Gratidão

A gratidão é a alma da palavra "agradecer". Ela se multiplica quando você é capaz de ver os presentes que o dia a dia oferece: o sorriso de um amigo, uma canção bonita, uma comida gostosa...

A gratidão nos ensina a aproveitar melhor a vida. É a porta de entrada para a felicidade.

Quando eu tinha 10 anos, minha avó me deu um "diário da gratidão" e disse ao meu ouvido:

– Eu tenho um igualzinho. Toda noite, escrevo nele coisas que me fazem sentir agradecida. Depois, quando o coloco embaixo do travesseiro, algo maravilhoso acontece: o conteúdo do diário entra nos meus sonhos e transforma o meu mundo no Palácio da Felicidade... e essa alegria me acompanha durante todo o dia seguinte.

#### A quem agradecer agora?

– Às pessoas que colocaram sua magia nestas páginas e ilustraram o livro.

– À pessoa que o comprou e o deu de presente a você.

– E, especialmente, a você, por dividir com a gente este **emocionário**.

Conforme mencionado anteriormente, o livro "Emocionário" se destacava não apenas pela atratividade de suas ilustrações, como pela clareza das definições das emoções apresentadas nos textos. Além dessa obra, a SME distribuiu o acervo literário listado no Quadro 1 (p. 45-46) para todas as escolas municipais como parte do projeto. Adicionalmente, outros títulos foram selecionados pelos idealizadores do projeto como leitura obrigatória nas instituições, cada uma relacionada à temática específica de cada bimestre, conforme detalhado no Quadro 2.

### Quadro 2 – Livros sugeridos por bimestre no Projeto Literário “Leituras em Conexão 2023”

| LIVROS SUGERIDOS POR BIMESTRE |   |
|-------------------------------|---|
| 1º Bimestre                   | Ui! Que vergonha, (2008), de Graziela Repun                           |
|                               | A vergonha” (2020), de Cléo Busatto                                   |
|                               | Quando a vergonha bate asas... (2008), de Jonas Ribeiro               |
|                               | Pedrinho conhecendo o monstrinho da vergonha (2018), de Tônia Casarin |
|                               | Vende-se coragem”, (2021), de Elisabete da Cruz.                      |

|             |  |
|-------------|--|
| 2º Bimestre | Ciúmes – Série Sentimentos (2013), de Denis Cruz                               |
|             | Primeiros passos – Descobrimos emoções: ciúme (2016), de Quixot Multimedia Pvt |
|             | Quando eu me sinto...Quanto estou com ciúme (2016), de Cornélia Maude Spelman  |
|             | Ritinha conhecendo o monstrinho do ciúme (2018), de Tônia Casarin.             |

|             |  |
|-------------|--|
| 3º Bimestre | Menina bonita do laço de fita (2019), de Ana Maria Machado |
|             | Uma professora muito maluquinha (2020), de Ziraldo         |
|             | O mundo nunca dorme (2019), de Natalie Rompella            |
|             | Declaração de amor (2015), de José Enrique Barreiro        |

|             |  |
|-------------|--|
| 4º Bimestre | Cada um com seu jeito, cada jeito é de um (2012), de Lucimar Rosa Dias           |
|             | Sinto o que sinto e a incrível história da Estrave Jaser (2019), de Lázaro Ramos |
|             | Ei, você! (2021), de Dapo Adeola.  |

Fonte: SME/Ubá, 2023.

O projeto previa que, em toda semana, fosse reservada uma aula para seguir as orientações propostas, que consistiam em diferentes atividades relacionadas ao tema das emoções. No primeiro bimestre, por exemplo, havia um cronograma a ser seguido. De início, apresentava-se aos alunos o livro "Emocionário - Diga o que você sente" e, na página relacionada à emoção vergonha, solicitava-se aos alunos que lessem o texto – pequeno, com cerca de 100 palavras - refletissem sobre as ilustrações e externalizassem a vivência daquele sentimento por meio da oralidade. Essa ação estava descrita no projeto como “Apresentação do livro tema”. Posteriormente, os estudantes foram convidados a explorar outras formas de perceber a emoção trabalhada por meio de outros livros listados pela SME, intitulado com “Ampliando a discussão”. Na sequência, cada instituição de ensino elaborou um momento de encontro dos alunos com profissionais ligados à área da psicologia e psicopedagogia para promover dinâmicas de reflexão sobre as emoções, que foi a ação “Fortalecendo as redes”.

Na semana seguinte, os estudantes foram convidados a expressar suas emoções por meio da arte, chamado de “Expressão das emoções, seguido de um momento de trabalho corporal para externalizar as emoções de forma física, denominado “Externalizando a emoção”. Em seguida, foi proposto aos estudantes que registrassem suas emoções com a “Escrita criativa” e, na última semana do bimestre, eles foram incentivados a elaborar uma produção escrita de forma coletiva para compartilhar com outra turma da escola sobre o que aprenderam e como lidaram com as emoções trabalhadas ao longo desse período, que é o último momento intitulado “Conectividade”.

O projeto, em sua concepção teórica, apresentava-se como uma ferramenta ideal para reduzir os índices de alunos que ainda enfrentam dificuldades na leitura e escrita, no entanto, à semelhança da edição realizada em 2022, persistiram as mesmas restrições no que diz respeito à disponibilização dos livros para que os alunos os levassem para casa.

Essa limitação tinha se mantido, impedindo que os estudantes tivessem acesso aos livros fora do ambiente escolar. Como resultado, não ocorreu a oportunidade de promover a prática da leitura em um contexto familiar, o que poderia contribuir significativamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos. Portanto, embora o projeto tivesse potencial para melhorar essas habilidades, as restrições relativas ao acesso aos livros continuaram a ser um desafio a ser enfrentado para que seus benefícios fossem plenamente aproveitados.

A próxima seção se dedicará à análise da prática literária na Escola Municipal São José, cujo objetivo foi examinar como as obras mencionadas foram incorporadas ao ambiente escolar, considerando os desafios enfrentados e as potenciais oportunidades para promover efetivamente a leitura e a escrita entre os alunos.

## 2.5 A PRÁTICA LITERÁRIA NA ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOSÉ

A instituição escolar objeto do presente estudo, até 2021, ofertava duas etapas do ensino: Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio, e tinha o Estado de Minas Gerais como único órgão responsável por sua gestão e financiamento.

Em outubro de 2021, a gestão do Ensino Fundamental, nos anos iniciais, foi transferida para a jurisdição da administração municipal devido a uma colaboração estabelecida entre o Governo Municipal e o Governo Estadual, por meio do Projeto "Mãos Dadas", do Governo de Minas Gerais. Lançado em 2021, o projeto tem como objetivo promover a cooperação entre o Estado e os municípios na administração da educação pública. Por meio desse programa, o governo estadual investe recursos em infraestrutura e suporte educacional para os municípios, a fim de que atendam adequadamente os alunos nos primeiros anos do Ensino Fundamental, como determinado pela LDB. No Artigo 10 dessa mesma Lei estabelece-se que os Estados têm a responsabilidade de, de acordo com o inciso II, cooperar com os municípios na prestação do Ensino Fundamental (LDB 9394/96). Essa colaboração deve garantir uma distribuição equitativa das obrigações, considerando a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada nível de governo. Já no artigo 11 da LDB, é atribuído aos municípios a responsabilidade de, de acordo com o inciso V, fornecer a educação infantil em creches e pré-escolas, com ênfase no ensino fundamental.

A partir de fevereiro de 2022, a Escola Estadual São José passou a ofertar o Ensino Fundamental - anos finais - e Ensino médio, enquanto a Escola Municipal São José ficou responsável pelo Ensino Fundamental - anos iniciais. De acordo com o Censo Escolar (2022), enquanto estava completamente sob responsabilidade da esfera estadual, a escola disponibilizava 254 matrículas para os anos iniciais. Em 2022, primeiro ano da escola sob responsabilidade da Prefeitura Municipal de Ubá, o número de alunos no mesmo segmento foi de 242 e, em 2023, 236 (SME, 2023). A Tabela 5 exemplifica melhor os dados sobre as matrículas nos referidos anos, nas duas escolas.

**Tabela 5 – Número de matrícula no Ensino Fundamental, anos iniciais, na Escola Municipal São José e Escola Estadual São José, de 2021 a 2023**

| ANO  | Número de matrículas        |                            |
|------|-----------------------------|----------------------------|
|      | Escola Municipal São José – | Escola Estadual São José – |
| 2021 | -                           | 254                        |
| 2022 | 242                         | -                          |
| 2023 | 236                         | -                          |

Fonte: Censo Escolar (2022) e SME (2023)

A Escola Municipal São José está localizada na Rua Lilina Rinaldo, número 241, em um bairro Jardim Primavera, local periférico da cidade de Ubá, é uma instituição cujo público-alvo possui um nível socioeconômico entre III e IV, de acordo com a metodologia proposta por Huynh<sup>3</sup>, ou seja, abaixo da média nacional. A maioria dos estudantes têm pais com ensino fundamental incompleto ou completo e/ou ensino médio completo (Qedu, 2021).

Com a finalidade de delimitar o escopo da análise às informações referentes à escola municipal selecionada como objeto de investigação, este trabalho trata unicamente dados referentes a essa instituição, que funciona apenas no período vespertino.

No que se refere à infraestrutura, o espaço escolar em questão apresenta dois pavimentos: o superior é composto por dez salas de aula e corredores de acesso; cada sala está equipada com um quadro negro, 30 carteiras em bom estado de conservação, dois ventiladores, duas janelas e cortinas. Já no térreo, encontram-se três salas de aula, sendo uma destinada a uma turma do primeiro ano, outra temporariamente convertida em cozinha enquanto a área de preparação de alimentos passa por uma reforma, e outra, utilizada pela gestora da escola municipal, em conjunto com a supervisora, a secretária e a professora eventual, para desempenhar as atividades relacionadas à gestão pedagógica da instituição. Nesse pavimento há um banheiro feminino e outro masculino para os alunos, três pequenas salas destinadas à parte administrativa e pedagógica da esfera estadual, uma biblioteca que também é responsabilidade da rede estadual de ensino, um pátio com dimensões de 10 metros de largura por 30 metros de comprimento e um refeitório improvisado devido à reforma em andamento, que possui três mesas com capacidade de acomodar 10 alunos cada. Não há quadra dentro do espaço escolar e a quadra utilizada para atividades físicas pelos alunos da escola fica localizada em outro quarteirão, sendo necessário que o professor de educação física retire os alunos da escola pelo portão central e atravesse uma avenida para acessá-la.

No que diz respeito ao ambiente reservado para os professores, há uma sala de dimensões reduzidas, com área de 9 metros quadrados, destinada a acomodar

---

<sup>3</sup> HUYNH, H. Sobre localizações de pontuação de itens de crédito binários e parciais e suas aplicações no mapeamento de itens e interpretação referenciada a critérios. *Jornal de Estatísticas Educacionais e Comportamentais*. v. 23, n. 1, p. 35-56, março de 1998

os 16 professores do município, compreendendo dez docentes responsáveis pelas turmas, dois professores especializados em Educação Física e quatro professores de apoio, além dos profissionais da rede estadual, que atuam no período vespertino; essa sala tem somente um lavabo, cujo lavatório encontra-se externo.

Quanto ao corpo docente, a escola conta com dez regentes de turma, dois professores de educação física, seis educadoras que prestam apoio pedagógico aos alunos com deficiência, uma supervisora e uma diretora pedagógica. Há uma professora que exerce a função de “eventual”, cuja responsabilidade inclui substituir os professores em caso de ausência, auxiliar a supervisão e a direção da escola, também ministrar aulas de reforço, quando necessário. Do grupo desses profissionais, apenas dez são servidores efetivos, os demais – professores regentes de turma e professores de apoio pedagógico - são contratados, mas todos têm formação superior na área em que atuam. Há cinco funcionários que se encarregam da cozinha, limpeza e portaria, são todos servidores terceirizados. A Tabela 6 elucida sobre o quantitativo de funcionários na referida instituição e qual a função que cada um desempenha.

**Tabela 6 – Número de funcionário na Escola Municipal São José e a função que cada um desempenha**

| <b>Cargo</b>  | <b>Número de funcionários</b> |
|---|-------------------------------|
| Professor Regente de Turma                                    | 10                            |
| Professore de Apoio Pedagógico                                | 6                             |
| Supervisor  | 1                             |
| Diretor Pedagógico  | 1                             |
| Professor de Educação Física                                  | 2                             |
| Professor eventual  | 1                             |
| Estagiário  | 1                             |
| Funcionários terceirizados (cozinheiro, faxineiro e porteiro) | 5                             |

Fonte: elaborada pela autora a partir de levantamento do quadro de funcionários disponibilizado pela escola.

No que diz respeito à provisão de serviços bibliotecários, não há profissionais designados pelo município para desempenhar essa função na escola municipal em questão. A instituição não possui uma biblioteca própria, embora exista uma pertencente à rede estadual, que os alunos podem utilizar, porém o acesso a essa biblioteca requer autorização prévia da diretora da escola estadual e a sua utilização deve ser compartilhada com os demais alunos dos anos finais. Caso haja conflito de

horários, os alunos da rede estadual de ensino têm preferência no uso do espaço. O acervo presente na biblioteca encontra-se defasado devido ao fato de, ao municipalizar os anos iniciais do Ensino Fundamental, a escola doou todo o seu acervo relacionado a essa faixa etária a outras instituições estaduais do município.

Para ter acesso às sugestões de leitura, é previsto que o professor selecione os livros relacionados a cada obra específica na biblioteca da instituição, disponibilizando um exemplar para cada aluno conforme determinado pelo projeto literário que não foi concebido para atender às escolas que não possuem uma biblioteca com acervo disponível para essa prática. Na Escola Municipal "São José", por exemplo, a instituição pode, mediante acordo prévio, fazer uso do espaço da biblioteca para essa finalidade, contudo não há qualquer exemplar relacionado às sugestões de leitura disponível para empréstimo e não há um espaço reservado na biblioteca com obras específicas para atender aos alunos do 5º ano, seu público-alvo. Embora haja livros variados, eles são destinados aos alunos do Ensino Fundamental anos finais.

No ano de 2022, os livros pertencentes ao acervo da biblioteca, destinados aos alunos do Ensino Fundamental nos anos iniciais, foram doados para outras instituições. Exceto a obra "Emocionário, diga o que você sente", não há, atualmente, alguma obra citada no projeto disponível que atenda às necessidades dos alunos da Escola Municipal São José.

A bibliotecária, funcionária da Rede Estadual de Ensino, não tem conhecimento da existência do projeto de leitura no município e não se sente na obrigatoriedade de reorganizar as obras que possivelmente poderiam ser encaixadas na faixa etária dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais. Considerando a estrutura da escola, onde coexistem duas instituições distintas - uma municipal e outra estadual - a bibliotecária atende especificamente aos alunos da escola estadual, o que reflete na organização e disposição do acervo. Na biblioteca, destinada primariamente à escola estadual, não há disponibilidade de livros adequados para o Ensino Fundamental anos iniciais da rede municipal. Os materiais existentes abrangem essencialmente o Ensino Fundamental anos finais e o Ensino Médio, evidenciando a lacuna de obras compatíveis com o projeto de leitura proposto para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais

Conforme explanado na seção anterior, para colocar em prática o projeto “Leituras em Conexão”, a instituição encontra obstáculos devido à estrutura e ausência de ferramentas. Como os livros relacionados ao projeto não foram disponibilizados para a escola, uma possível solução para contornar esse impasse seria disponibilizar a leitura por meio de projeção, utilizando um retroprojektor e a Escola Municipal São José não dispõe de equipamentos tecnológicos para realizar essa atividade. Nesse caso, seria necessário solicitar apoio à instituição estadual e, caso não haja demanda por parte dos profissionais daquele setor, o município poderia utilizar os equipamentos disponíveis e seria responsabilidade do professor realizar a pesquisa e encontrar os materiais em formato digital (PDF) para realizar a projeção, uma vez que a SME não disponibilizou qualquer exemplar da obra em questão.

Outro ponto crucial acerca da intenção de reduzir a defasagem no âmbito da leitura e, simultaneamente, estabelecer um método uniforme de abordagem literária na rede municipal, consiste na falta de reflexão relacionada ao fato de que a literatura não é uma disciplina que necessite ser aplicada segundo um método específico. Com exceção de algumas situações, é incomum que uma criança pegue um livro imposto pelo professor e desfrute da leitura, mesmo sem compreender o que está sendo lido ou sem se envolver com a trama, tendo em vista que os eventos relacionados à escrita ultrapassam sua zona de conhecimento.

É necessário que a literatura seja objeto de reflexão, estudo e exposição em sala de aula, pois um aluno que lê, que se sente inserido no universo da escrita, terá prazer em ler, porém se for submetido a uma atividade que segue o modelo de uma escola meramente transmissora de informações, ele ficará frustrado e entenderá que aquela é mais uma tarefa enfadonha a que precisa se submeter. Em consequência, aguardará ansiosamente pelo término da atividade, impedindo-o de aprender algo relevante e perceberá que aquela ação é algo de que ele não gosta, gerando ainda mais aversão à apreciação literária e não favorecendo um contato mais positivo com a prática de ler.

A conexão com a literatura envolve refletir sobre o que significa ler, tanto no que se refere ao papel do aluno quanto ao do professor. Inspirando-me na visão de Larrosa (2017), compreendo que a leitura precisa ser vista não apenas como uma

prática interpretativa, mas como um processo em que o texto tem o poder de questionar, transformar e ressignificar o leitor:

Não é o leitor que dá a razão do texto, aquele que o interroga, o interpreta e o compreende, aquele que ilumina o texto ou que dele se apropria, mas é o texto que lê o leitor, o interroga e o coloca sob sua influência. Por último, o texto como origem de uma interpelação: a leitura seria um deixar dizer algo pelo texto, algo que alguém não sabe nem espera, algo que compromete o leitor e o coloca em questão, algo que afeta a totalidade de sua vida na medida em que o chama para ir mais além de si mesmo, para tornar-se outro (Larrosa, 2017, p.77).

Larrosa (2017) propõe uma visão da leitura como um processo em que o texto assume um papel ativo, deslocando o leitor de sua posição tradicional de intérprete ou controlador do sentido. Para o autor, não é o leitor quem domina o texto, mas o texto que, ao ser lido, provoca o leitor, questionando-o e afetando sua compreensão de si e do mundo. Desse modo, o projeto de leitura precisa estar voltado para os anseios e expectativas do aluno, a fim de que este se sinta inserido no processo e ocorra a interação com o que está lendo.

Ao abordar o problema relacionado ao uso de projetos como instrumento para reduzir a defasagem dos alunos e tornar o trabalho com leitura mais interessante e atraente ao alunado, é imprescindível considerar o papel do docente, pois antes de colocar qualquer ideia em prática, é fundamental que o professor seja orientado adequadamente.

No caso da instituição São José, tanto a aquisição de livros quanto a formação de profissionais para a realização de projetos de leitura foram inexistentes, desse modo faz-se necessário repensar essa metodologia e vislumbrar uma prática educativa que esteja em sintonia com a vivência social de cada aluno, em cada instituição, incluindo professores, alunos e coordenadores.

Em se tratando das propostas pedagógicas, a escola em questão tem, de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), construído no final de 2022, o objetivo de estabelecer um diálogo constante com as famílias, alunos, professores e toda a comunidade educacional, a fim de proporcionar aos educandos o acesso ao saber sistematizado. A missão estabelecida pela escola consiste em formar cidadãos conscientes, que possam compreender e criticar a realidade em que vivem, atuando

de forma a superar as desigualdades e respeitar o ser humano. Em outras palavras, a escola visa a educar seus alunos para a cidadania (EMSJ, 2022).

O PPP articula quanto à forma de avaliação interna dos alunos e, segundo o documento, os indicadores de aproveitamento escolar consistem em ferramentas que permitem avaliar os resultados alcançados pelos estudantes nos diversos componentes curriculares, permitindo identificar quais habilidades estão bem desenvolvidas pelos alunos e quais necessitam de aprimoramento, a fim de alcançar o melhor resultado possível no processo de ensino-aprendizagem. Dentre as ferramentas utilizadas para a mensuração do aproveitamento escolar, destacam-se as avaliações orais e escritas, que têm como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes e o trabalho em grupo, um importante indicador. Ele permite verificar a capacidade dos alunos em trabalhar em conjunto, fortalecendo habilidades colaborativas essenciais para a vida acadêmica e profissional e o PPP ressalta que essas ferramentas não são meramente instrumentos de atribuição de notas. São meios de identificar habilidades bem desenvolvidas e áreas que demandam aprimoramento. Ao adotar uma abordagem abrangente, o PPP busca avaliar o conhecimento adquirido e promover uma aprendizagem significativa, estimulando o desenvolvimento integral dos estudantes ao longo do processo educacional.

Contudo, é preciso fazer uma advertência importante antes da apresentação dos dados. Embora eles sejam essenciais para fundamentar esta pesquisa, é necessário reconhecê-los em sua dupla dimensão: como instrumentos para a melhoria da qualidade da educação, mas também como dispositivos que, muitas vezes, têm sido usados para transferir a responsabilidade pelo fracasso escolar aos professores e às escolas. Como aponta Luiz Carlos de Freitas (2013), os sistemas de avaliação em larga escala têm sido incorporados a políticas de responsabilização que se baseiam em uma lógica classificatória, ignorando as desigualdades estruturais que atravessam a escola pública. Segundo ele, os dados, quando descontextualizados, não explicam as causas dos baixos desempenhos — mas servem, muitas vezes, para justificar sanções ou reforçar o controle sobre o trabalho docente. Portanto, mesmo reconhecendo a importância dos indicadores educacionais, esta pesquisa os utiliza com a devida crítica, buscando compreender as condições concretas da aprendizagem e apontar caminhos para o

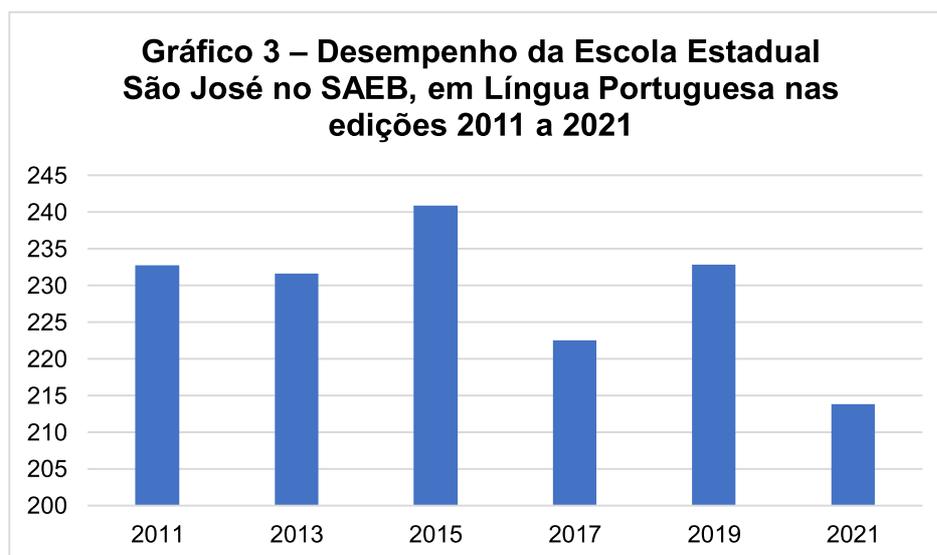
aperfeiçoamento do processo educativo, sem cair na armadilha da culpabilização individual.

Apesar dessas ressalvas, compreender os instrumentos e critérios que estruturam os indicadores de desempenho educacional é fundamental para analisar a realidade escolar de forma mais ampla. Afinal, os dados produzidos por essas avaliações não apenas influenciam as políticas públicas educacionais, como também moldam as expectativas sociais sobre o papel da escola e o desempenho dos estudantes. Nesse sentido, é necessário apresentar como esses indicadores são construídos, a começar pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), principal medida adotada nacionalmente para mensurar a qualidade da educação oferecida nas diferentes etapas de ensino.

O Ideb baseia-se nos resultados obtidos por meio de avaliações educacionais realizadas em diferentes níveis de ensino no Brasil. Em relação aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, são calculados a partir de dados da Prova Brasil, que mede o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática e a taxa de aprovação dos alunos, avaliando o fluxo escolar. Esses dados combinados proporcionam uma medida eficaz para monitorar o progresso da educação básica no Brasil.

O Ideb é calculado para diferentes etapas de ensino: para o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e para o Ensino Médio e é expresso em uma escala que vai de 0 a 10. O objetivo é que as escolas e sistemas de ensino busquem constantemente melhorar seus indicadores e, conseqüentemente, a qualidade da educação oferecida.

Ao examinar os resultados obtidos pela Escola Estadual São José no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), por exemplo, - cuja finalidade é avaliar em larga escala o rendimento dos estudantes na educação básica - no período de 2011 a 2021, quando estava sob a gestão estadual, é notável que a proficiência média não excedeu a média de 240, conforme mostra o Gráfico 3.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do SAEB, 2022

Esses valores sinalizam que a referida instituição de ensino, em relação ao desempenho de seus alunos, não conseguiu superar o nível 4, em um sistema de avaliação que, em relação à leitura, possui uma escala com 9 níveis no 5º ano do Ensino Fundamental. Nesse contexto, o valor 0 (zero) representa estudantes que ainda não demonstram as habilidades elementares esperadas para o respectivo estágio educacional, enquanto o valor 9 (nove), aqueles que alcançaram um nível avançado de proficiência, estando dentro do padrão de desempenho considerado adequado.

Os níveis de proficiência empregados na avaliação do desempenho dos alunos do 5º ano no Saeb, no domínio da Língua Portuguesa, representam uma categorização das competências e habilidade dos estudantes com base nos resultados obtidos nas avaliações, permitindo a classificação dos alunos em diferentes grupos de proficiência. Cada nível representa um conjunto de habilidades específicas associadas à leitura, escrita e compreensão de textos em português. Alunos que alcançam níveis mais elevados de proficiência demonstram um desempenho e compreensão superiores no idioma, enquanto aqueles situados em níveis inferiores podem requerer apoio adicional para o aprimoramento de suas competências na Língua Portuguesa.

O Quadro 3 fornece uma visão mais clara das escalas de proficiência usadas para avaliar o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa.

**Quadro 3 – Descrição do nível de proficiência em Língua Portuguesa dos alunos do 5º ano no SAEB**

| <b>NÍVEL</b>  | <b>HABILIDADES</b>  |
|---|---|
| <b>Nível 0</b><br>Desempenho menor que 125                        | O Saeb não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes do 5º ano com desempenho menor que 125 requerem atenção especial, pois ainda não demonstram habilidades muito elementares que deveriam apresentar nessa etapa escolar.  |
| <b>Nível 1</b><br>Desempenho maior ou igual a 125 e menor que 150 | Localizar informações explícitas em textos narrativos curtos, informativos e anúncios. Identificar o tema de um texto. Localizar elementos como o personagem principal. Estabelecer relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.   |
| <b>Nível 2</b><br>Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175 | Habilidades anteriormente citadas. Localizar informação explícita em contos. Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas. Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. Inferir características de personagem em fábulas. Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas.  |
| <b>Nível 3</b><br>Desempenho maior ou igual a 175 e menor que 200 | Habilidades anteriormente citadas. Localizar informação explícita em contos e reportagens. Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos. Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal.  |
| <b>Nível 4</b><br>Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225 | Habilidades anteriormente citadas. Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. Identificar assuntos comuns a duas reportagens. Identificar o efeito de humor em piadas. Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos. |
| <b>Nível 5</b><br>Desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250 | Habilidades anteriormente citadas. Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. Identificar assunto comum a cartas e poemas. Identificar informação explícita em letras de música e contos. Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. Inferir informação em poemas,   |

|   |   |
|---|---|
|   | reportagens e cartas. Diferenciar opinião de fato em reportagens. Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas.  |
| <b>Nível 6</b><br>Desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275 | Habilidades anteriormente citadas. Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens. Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos. Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos. Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas. Inferir informação em contos e reportagens. Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas.  |
| <b>Nível 7</b><br>Desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300 | Habilidades anteriormente citadas. Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. Identificar opinião em poemas e crônicas. Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em fábulas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas. Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. Interpretar efeito de humor em piadas e contos. Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos. |
| <b>Nível 8</b><br>Desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325 | Habilidades anteriormente citadas. Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor. Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens. Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes. Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas.   |
| <b>Nível 9</b><br>Desempenho maior ou igual que 325               | Habilidades anteriormente citadas. Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor.  |

Fonte: SAEB (2021)

Em 2021, último ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, sob a responsabilidade do Estado de Minas Gerais, a Escola Estadual São José obteve o seguinte resultado, conforme exposto no Gráfico 5.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do SAEB, 2021

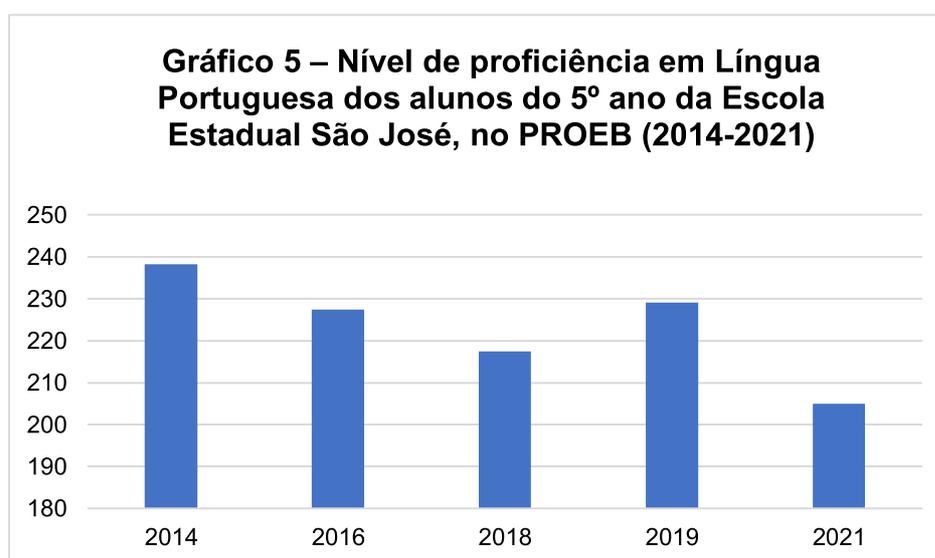
Ao analisar o gráfico, percebe-se que a maioria dos alunos dessa escola está no nível 4 de proficiência em leitura. Esse pode ser considerado um resultado razoavelmente satisfatório, uma vez que alunos nesse nível são capazes de ler, decodificar, interpretar e inferir informações de textos de forma adequada.

Ao analisar os números de forma geral, constata-se que há um percentual considerável de alunos situados nos níveis 0 a 3, significando que esses discentes não demonstram as habilidades essenciais necessárias para essa etapa de aprendizagem (nível 1), possuem algumas dessas habilidades, contudo ainda não dominam a capacidade de compreender a construção de sentido em textos literários e não literários, tanto no todo quanto em suas partes individuais. Eles não conseguem reconhecer ou identificar os elementos constituintes, composicionais e estilísticos que organizam o texto e contribuem para sua categorização em gêneros específicos (nível 1, 2 e 3).

A presença de um percentual considerável de alunos nos níveis 0 a 3 de proficiência em leitura pode gerar consequências negativas para o processo educacional e o desenvolvimento desses estudantes. Primeiramente, a falta de habilidades básicas de leitura pode dificultar o acesso ao currículo escolar, uma vez que muitas disciplinas exigem a compreensão de textos para o aprendizado de conceitos e a realização de tarefas, além disso a baixa proficiência em leitura pode influenciar negativamente o desempenho em avaliações padronizadas, limitando as oportunidades de progresso acadêmico e até mesmo a futura inserção no mercado

de trabalho e esses alunos podem se sentir desestimulados diante das dificuldades de leitura, gerando um ciclo de desinteresse pela aprendizagem.

Ainda analisando os resultados da escola São José, enquanto instituição sob responsabilidade do estado de Minas Gerais, nota-se uma semelhança entre o resultado obtido no Saeb com os números alcançados no Simave, sistema criado em 2000 pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Esse sistema realiza avaliações nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Em relação à rede municipal, os anos escolares avaliados são 2º e 5º do Ensino Fundamental, anos iniciais. O Gráfico 5 mostra a proficiência da Escola São José nas avaliações do Simave.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do SAEB, 2021

De acordo com o Gráfico 5, os alunos da Escola Estadual São José conseguiram, ao longo dos anos analisados, uma média de 223,4 na proficiência, classificando o resultado no padrão recomendado. Esses resultados obtidos por meio das avaliações formativas para medir a proficiência média dos alunos é classificado em padrões de proficiência, sendo eles: Baixo, Intermediário, Recomendado e Avançado. A proficiência média reflete o nível geral de habilidades dos alunos avaliados e é calculada com base nos resultados individuais de cada aluno e representa uma média ponderada das pontuações obtidas. O Quadro 4 fornece uma explicação mais detalhada de cada padrão de desempenho e suas

características relacionada aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, Anos Iniciais.

**Quadro 4 – Padrões de desempenho no Proeb para os 5º anos do Ensino Fundamental, Anos Iniciais**

| Etapa de escolaridade    | Padrões de desempenho |               |              |
|--------------------------|-----------------------|---------------|--------------|
|                          | Baixo                 | Intermediário | Recomendado  |
| <i>Língua Portuguesa</i> |                       |               |              |
| 5º ano EF                | até 175               | 175 a 200     | acima de 225 |
| <i>Matemática</i>        |                       |               |              |
| 5º ano EF                | até 175               | 175 a 225     | acima de 225 |

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Minas Gerais (2010).

Ao analisar o Gráfico 5 (p. 64) e o Quadro 3 acima, percebe-se que os alunos da escola São José, quando estavam sob a responsabilidade estadual, alcançaram o nível de proficiência intermediário. Para alcançar níveis superiores, é relevante abordar áreas específicas passíveis de aprimoramento, como a compreensão de inferências em textos de maior complexidade, a exploração de uma diversidade mais ampla de gêneros textuais para expandir a análise crítica, o aprofundamento na análise de elementos narrativos, tais como personagens, enredo e cenário em contos, e a melhoria na interpretação de recursos gráficos, como tirinhas, são considerações cruciais.

Esse contexto destaca a necessidade contínua de desenvolvimento, crescimento e progressão dos alunos em direção a níveis mais elevados de proficiência. Essas considerações são fundamentais para orientar futuras estratégias pedagógicas e intervenções educacionais visando ao aprimoramento consistente do desempenho acadêmico.

É necessário destacar que, durante o período de 2014 a 2019, o ensino era estritamente presencial, antecedendo a transição para o formato virtual. Essa observação ressalta as complexidades inerentes ao desenvolvimento das habilidades e competências na área de Língua Portuguesa, sinalizando a necessidade de direcionar um olhar mais atento a essa realidade. Os dados revelam um cenário desafiador que requer medidas específicas para abordar e melhorar o desempenho dos alunos nessa disciplina.

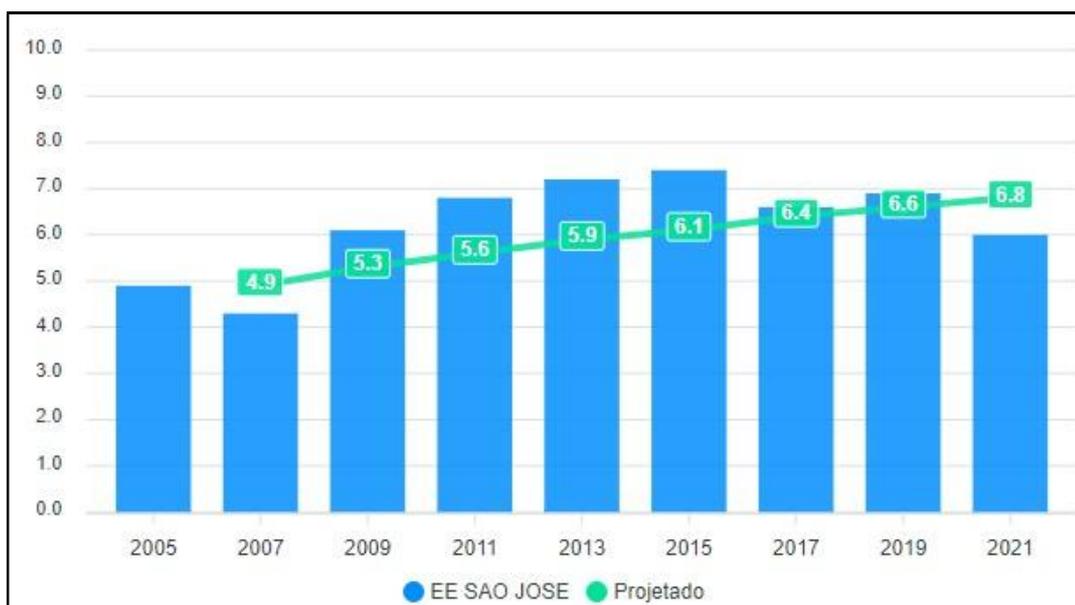
Baseado nos resultados de antes da municipalização, constata-se que os desafios relacionados às dificuldades existentes enquanto a instituição de ensino era de responsabilidade do estado de Minas Gerais, de certa forma foram repassados ao município e, que com a chegada da pandemia da COVID 19<sup>4</sup>, os desafios foram ainda mais ampliados.

Para corroborar com os dados da avaliação do Proeb, a seguir serão apresentados os resultados obtidos pela Escola Estadual São José no Ideb desde 2007, ano em que o indicador que mede a qualidade do ensino no Brasil foi criado. Esse instrumento combina dois conceitos fundamentais para avaliar a qualidade da educação básica: o fluxo escolar e seus resultados em avaliações do Simave. Esse índice é calculado utilizando informações sobre a taxa de aprovação escolar, coletadas no Censo Escolar, e as médias de desempenho obtidas no Saeb que, por sua vez, é um conjunto de avaliações externas que possibilita ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realizar uma análise da situação da educação básica no Brasil e identificar elementos que podem influenciar o desempenho dos estudantes. O Gráfico 6 mostra a evolução da Escola Estadual São José em relação às notas do Ideb ao longo do período de 2007 a 2021, apresentando cronologicamente o desempenho da escola ao longo desses anos.

### **Gráfico 6 - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) da Escola Estadual São José (2007 a 2021)**

---

<sup>4</sup> Para contextualização, a COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e foi declarada como uma pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020. Ela afetou o desempenho das escolas devido às medidas de isolamento social e ao fechamento temporário das instituições de ensino, o que impactou a continuidade da educação e a adaptação dos alunos e professores ao ensino remoto ou híbrido. Isso resultou em desafios adicionais para o processo da aprendizagem dos alunos.



Fonte: IDEB, 2021.

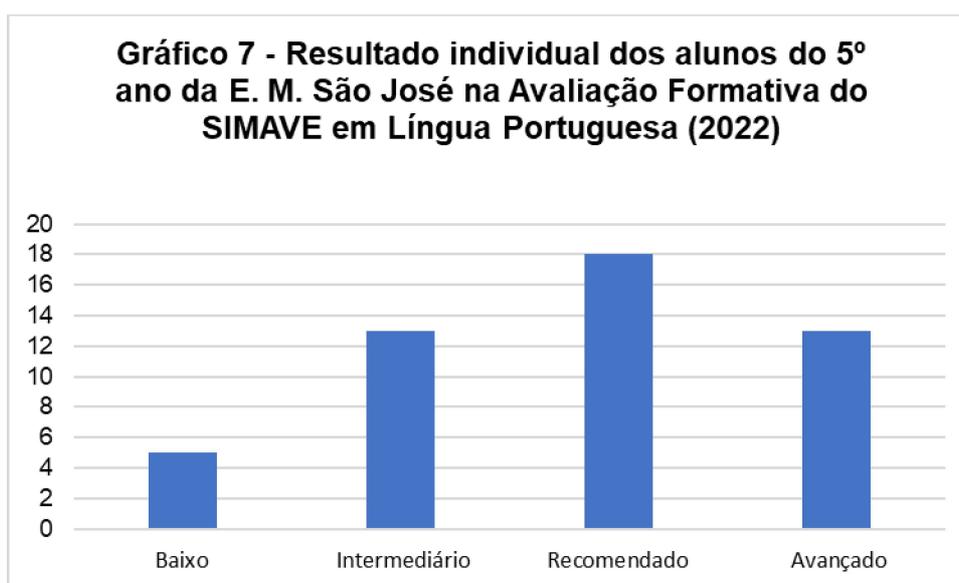
Os dados revelaram que, contrariando a trajetória dos últimos 12 anos (2007-2019), a instituição não atingiu a meta projetada em 2021. A discrepância expressiva em relação aos padrões estabelecidos é preocupante, pois sugere uma possível influência de mudanças significativas durante o ano mencionado. Essa alteração foi, em grande parte, resultado da pandemia, que levou os alunos a assistirem às aulas em casa. A adaptação para um ambiente de aprendizado remoto, decorrente das restrições impostas pela pandemia, certamente prejudicou o desempenho geral da instituição. A transição repentina para um modelo de ensino à distância pode ter afetado diversos aspectos, desde o engajamento dos alunos até a eficácia das metodologias de ensino aplicadas.

No ano subsequente, em 2022, a instituição passou por um processo de municipalização, transferindo sua responsabilidade do âmbito estadual para a esfera municipal, agora sob a tutela do Município de Ubá. Fato é que essa mudança implicou na transição dos desafios enfrentados pela escola, herdados da defasagem educacional resultante dos impactos remanescentes da pandemia e, embora não haja uma linha do tempo disponível para analisar as estimativas de sucesso ou insucesso, é possível, ao menos, examinar os resultados do Simave referentes ao ano de 2022.

Em relação ao progresso dos estudantes nas avaliações externas de 2022, apresenta-se a tabela a seguir, que ilustra os resultados alcançados pelos alunos

matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, nas avaliações formativas do Simave em Língua Portuguesa. Essas avaliações são anuais e têm o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos em relação aos conteúdos e habilidades específicos da disciplina de Língua Portuguesa, fornecer informações úteis para o planejamento de aulas e aprimoramento do ensino, orientando professores e gestores escolares, além de contribuir para o aprimoramento das políticas educacionais no estado, auxiliando na tomada de decisões. As avaliações somativas são aplicadas a estudantes de diferentes séries e níveis de ensino: o 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio.

No que diz respeito à taxa de participação, dos 51 alunos que estavam matriculados, 49 foram efetivamente avaliados, conforme dados do Simave em 2023. No que concerne ao desempenho, o gráfico 7 oferece uma representação visual detalhada:



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) (2023).

Com base nas análises representadas no gráfico 7, observa-se que, dos 49 alunos avaliados, 37% não alcançaram o patamar recomendado nas habilidades de Língua Portuguesa. Essa parcela dos estudantes ainda não atingiu a proficiência esperada, indicando áreas de desafio a serem endereçadas. Embora 27% tenham sido classificados no nível avançado, evidenciando um quarto da turma com proficiência adequada, ressalta-se que há uma significativa porcentagem de alunos

que requerem suporte adicional para atingir o nível esperado de habilidades na disciplina.

Restringir a análise apenas ao resultado final revela-se superficial, uma vez que as avaliações formativas do SIMAVE são estruturadas com base em habilidades específicas. Essas avaliações permitem a identificação das áreas em que os estudantes enfrentam maiores desafios, possibilitando assim direcionar o trabalho pedagógico de forma mais precisa. No caso da avaliação do 5º ano do Ensino Fundamental em 2022, foram examinadas 16 habilidades distintas.

É válido ressaltar que habilidade, conforme definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), consiste na capacidade de mobilizar, de maneira integrada, conhecimentos (conceituais e procedimentais), atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do mundo do trabalho e do exercício da cidadania. As habilidades explicitam o que se espera que os estudantes sejam capazes de demonstrar ao longo do processo educativo, expressando, de forma mais específica, as competências gerais e específicas previstas para cada área do conhecimento. Elas se organizam por componentes curriculares, unidades temáticas e objetos de conhecimento, articulando-se às etapas de ensino e à progressão da aprendizagem.

Dessa forma, as 16 habilidades analisadas na avaliação permitem uma leitura mais aprofundada sobre o desempenho dos estudantes em aspectos específicos da aprendizagem. A seguir, são apresentadas as habilidades avaliadas no SIMAVE de Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental em 2022:

**Quadro 5 – Habilidades avaliadas no SIMAVE de Língua Portuguesa, 5º ano  
(2022)**

| <b>Habilidades e descritores</b> | <b>Descrição da habilidade</b>  |
|----------------------------------|---|
| H 01 (D07)                       | Identificar a função de textos de diferentes gêneros.   |
| H 02 (D06)                       | Identificar o gênero de um texto.   |
| H 03 (D09)                       | Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema. |
| H 04 (D02)                       | Localizar informações explícitas em um texto.   |
| H 05 (D04)                       | Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto.  |
| H 06 (D03)                       | Inferir informações em um texto.  |
| H 07 (D19)                       | Identificar efeitos de humor em textos variados.  |
| H 08 (D20)                       | Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e                                     |

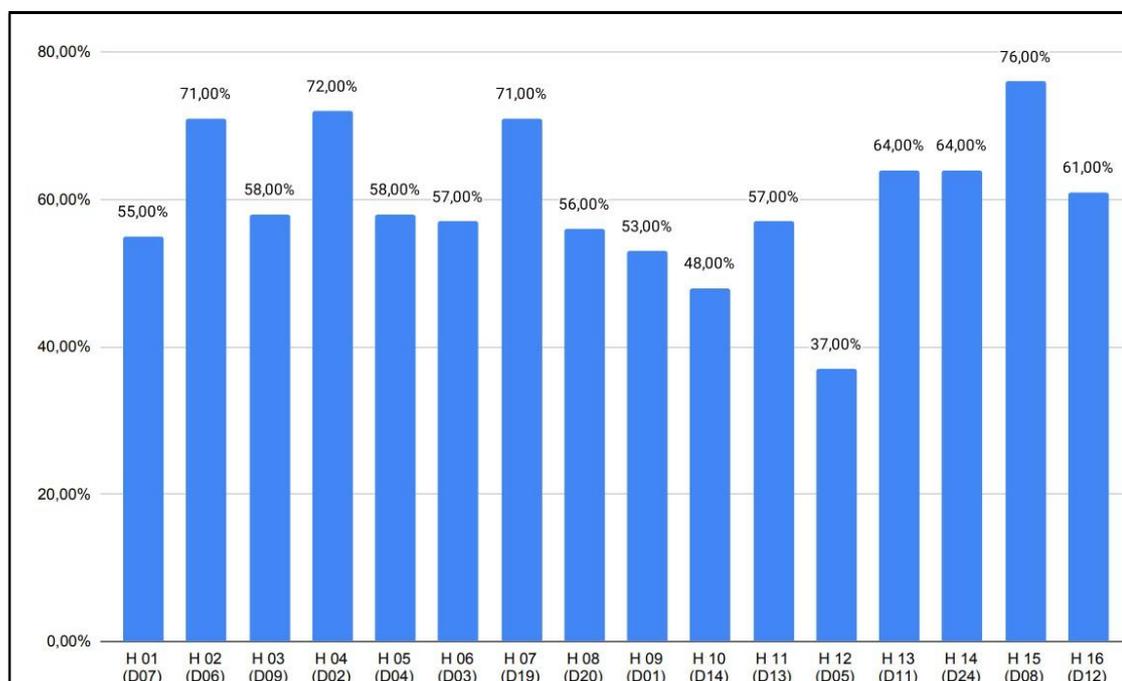
|            |   |
|------------|---|
|            | de outras notações.   |
| H 09 (D01) | Identificar o tema ou o sentido global de um texto.                                       |
| H 10 (D14) | Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.          |
| H 11 (D13) | Estabelecer relações entre partes de um texto, as quais contribuem para sua continuidade. |
| H 12 (D05) | Distinguir um fato de uma opinião em um texto.  |
| H 13 (D11) | Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto.                                |
| H 14 (D24) | Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. |
| H 15 (D08) | Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.                              |
| H 16 (D12) | Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.          |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) (2023).

As 16 habilidades avaliadas no PROEB de Língua Portuguesa em 2022 se referem às competências que os alunos foram testados para demonstrar ao ler e interpretar textos. Espera-se que os alunos desenvolvam a capacidade de compreensão, interpretação e análise de textos de diferentes gêneros e formatos. Essas habilidades visam a aprimorar a capacidade dos estudantes de identificar informações explícitas e implícitas nos textos, entender estruturas narrativas, reconhecer elementos linguísticos e contextuais, interpretar significados e inferir informações a partir do contexto apresentado. Ao praticar essas habilidades, os alunos podem aprimorar sua competência em compreender e se expressar de maneira mais eficaz por meio da leitura e interpretação de textos diversos.

Na Escola Municipal São José, os alunos obtiveram um índice total de acerto de 60% nas habilidades avaliadas pelo Proeb em Língua Portuguesa em 2022, no entanto, uma análise mais detalhada evidencia que, ao examinar individualmente cada uma dessas habilidades, é possível identificar lacunas no domínio de certos conhecimentos, indicando áreas que ainda não foram completamente consolidadas, além disso há habilidades que demonstram um processo de defasagem em seu desenvolvimento, como demonstra o Gráfico 8, apresentado abaixo.

**Gráfico 8 – Desempenho por habilidade na avaliação do SIMAVE de Língua Portuguesa dos alunos do 5º ano da Escola Municipal São José, em 2022**



Fonte: SIMAVE, 2022.

Conforme as informações elencadas no Gráfico 8, a turma do 5º ano da Escola Municipal São José enfrenta desafios específicos em algumas habilidades avaliadas no Simave em Língua Portuguesa. A análise revela que não alcançaram a média esperada em diversas competências.

Em relação ao procedimento de leitura, por exemplo, no descritor 1 (D01), que consiste em identificar o tema ou sentido global de um texto, 53% dos alunos obtiveram resultado satisfatório. Essa habilidade prova que os discentes leram e compreenderam o assunto que está exposto ali, entretanto se 47% não tiveram resultado satisfatório, significa que eles leram, mas não compreenderam o assunto, em outras palavras, há dificuldade relacionada à leitura.

Em relação à escrita, no descritor 20 (D20 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações), observou-se que a turma ficou abaixo de 60%. Se um aluno possui dificuldade de reconhecer o impacto que a pontuação e outras notações têm no sentido de um texto, isso pode diminuir sua capacidade de compreender o texto, já que a pontuação ajuda a organizar frases, indicando pausas e conexões entre ideias. A interpretação do texto pode ficar limitada (D01), pois a pontuação frequentemente altera o significado das frases, e não entender isso pode levar a interpretações equivocadas. Escrever é um desafio,

uma vez que a falta de compreensão sobre como usar corretamente a pontuação pode tornar a comunicação menos clara e isso pode se refletir na comunicação oral, pois a pontuação influencia a entonação ao falar, e a falta de compreensão pode dificultar a transmissão clara de informações. Adicionalmente, a conexão entre pontuação e estruturas gramaticais pode ser perdida, dificultando a aplicação correta das regras gramaticais.

O ponto mais preocupante refere-se ao descritor 14 (D14 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa). Quando um aluno encontra dificuldades em identificar o conflito principal e os elementos essenciais de uma história, afetando profundamente a compreensão do enredo. A falta de percepção desse conflito central limita a interpretação dos personagens e eventos, prejudicando a análise crítica da narrativa, e essa dificuldade prejudica diretamente sua habilidade de escrever histórias coerentes e detalhadas, comprometendo a interpretação de textos literários. Superar essas barreiras demanda prática na identificação de elementos narrativos, desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e orientação para compreender como o conflito impulsiona o desenvolvimento de uma história. É necessário ressaltar que a falta de hábito na leitura contribui para essas dificuldades, porque a ausência de prática na imersão literária pode limitar a familiaridade com a estrutura das histórias e a compreensão dos elementos fundamentais.

Em relação ao procedimento de leitura, no descritor 1 (D01 - Identificar o tema ou sentido global de um texto), 53% dos alunos alcançaram um resultado satisfatório, mostrando que a maioria compreendeu o assunto apresentado, no entanto os 47% que não obtiveram resultado satisfatório indicam uma dificuldade relacionada à compreensão durante a leitura.

No descritor 20 (D20 - Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações), a turma obteve um desempenho abaixo de 60%. Se um aluno tem dificuldade em reconhecer como a pontuação e outras notações influenciam o sentido do texto, o que pode prejudicar sua compreensão, uma vez que esses elementos organizam frases, indicam pausas e conexões entre ideias. Essa dificuldade pode limitar a interpretação do texto, pois a pontuação frequentemente altera o significado das frases, levando a interpretações equivocadas e pode refletir na escrita, tornando a comunicação menos clara, tanto

na expressão escrita quanto na oral, afetando a transmissão de informações e a falta de conexão entre a pontuação e as estruturas gramaticais dificulta a aplicação correta das regras gramaticais.

Outro resultado preocupante refere-se ao descritor 14 (D14 - Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa). Quando um aluno enfrenta dificuldades para identificar o conflito principal e os elementos essenciais de uma história, a compreensão do enredo é afetada profundamente. A ausência de percepção desse conflito central limita a interpretação dos personagens e eventos, comprometendo a análise crítica da narrativa influenciando diretamente a habilidade de escrever histórias coerentes e detalhadas e prejudica a interpretação de textos literários. Superar essas barreiras requer prática na identificação de elementos narrativos, desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e orientação para compreender como o conflito impulsiona o desenvolvimento da história. A falta de hábito na leitura contribui para essas dificuldades, pois limita a familiaridade com a estrutura das histórias e a compreensão dos elementos fundamentais.

Para aprimorar o desempenho, é crucial desenvolver algumas áreas específicas. A capacidade de distinguir um fato de uma opinião em um texto é fundamental para a compreensão crítica, enquanto identificar o tema global é essencial para a interpretação central de um texto e estabelecer relações entre partes do texto contribui para uma compreensão mais completa e linear da narrativa. Reconhecer diferentes abordagens ao comparar textos sobre o mesmo tema e entender o efeito de sentido da pontuação e de outras notações são habilidades que enriquecem a interpretação.

Para melhorar, os alunos podem se beneficiar de estratégias específicas, por exemplo a prática de leitura variada, discussões em sala de aula sobre diferentes pontos de vista e exercícios que promovam a análise textual aprofundada podem fortalecer a habilidade de inferir informações, tanto explícitas quanto implícitas. Incentivar a análise crítica de textos diversos também pode ajudar na distinção entre fatos e opiniões.

Uma abordagem mais intensiva para desenvolver habilidades de compreensão textual, como identificação de elementos narrativos e temas principais, pode ser implementada, podendo incluir atividades de análise de narrativas, discussões sobre estrutura textual e prática constante de interpretação de textos

variados. A intervenção pedagógica voltada para essas habilidades, por meio de estratégias direcionadas e práticas específicas, tornou-se uma ferramenta fundamental para elevar o desempenho dos alunos nessas competências, promovendo uma compreensão mais sólida e abrangente da Língua Portuguesa.

Com o objetivo de diminuir as defasagens mais pontuais elencadas pelo resultado do SIMAVE, para o ano de 2023, foram implementadas alterações significativas com o objetivo de superar as deficiências observadas. Reconhecendo a necessidade fundamental de fortalecer a leitura e a interpretação textual, foi prioritário avaliar se os alunos conseguiam ler e compreender informações por conta própria, posteriormente era essencial verificar se podiam expressar oralmente um resumo do enredo lido.

Essas mudanças precisavam ser equilibradas com as diretrizes e cronogramas dos projetos fornecidos pela Secretaria Municipal de Ubá. Embora seja importante promover a autonomia pedagógica, as instituições de ensino muitas vezes operam dentro dos parâmetros estabelecidos pelos órgãos superiores, a escola precisava ajustar suas estratégias de ensino para alinhar-se aos padrões e demandas impostos pelo calendário de projetos educacionais estipulado pela Secretaria Municipal. Na Escola Municipal “São José”, por exemplo, os projetos para o ano de 2023 já estavam previamente estabelecidos pela SME desde o início do ano letivo. O Quadro 6, apresentado na página a seguir, dispõe a lista dos projetos executados na instituição durante esse ano.

**Quadro 6: Projetos pedagógicos desenvolvidos na Escola Municipal São José (2023)**

| <b>Projeto</b>        | <b>Objetivo</b>  | <b>Disciplinas</b>                            |
|-----------------------|--|---|
| Leituras em conexão   | Desenvolver a leitura e escrita, e utilizá-las como ferramenta para desenvolver habilidades socioemocionais  | Língua Portuguesa, Educação Física, Artes     |
| Sarau literário       | Proporcionar aos leitores de diferentes níveis acesso a gêneros variados e contribuir para que os alunos conheçam e utilizem elementos constitutivos da linguagem de forma reflexiva | Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes |
| Paz nas escolas       | Promover na escola um ambiente de respeito para que a diferença não seja tratada na óptica da exclusão, do desrespeito e da violência  | Interdisciplinar                              |
| Intervenção de Língua | Permitir identificar eventuais dificuldades ou lacunas no aprendizado dos alunos, a fim de   | Língua Portuguesa                             |

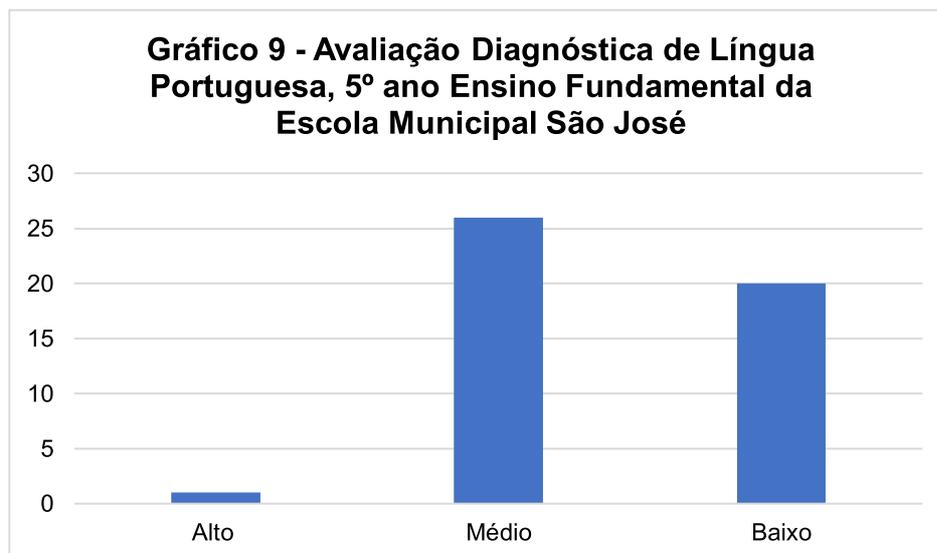
|                           |   |            |
|---------------------------|---|------------|
| Portuguesa                | adaptar metodologia de ensino e reforçar alguns conceitos específicos.  |            |
| Intervenção de Matemática | Rever e fortalecer as bases necessárias para a construção de novos conhecimentos, além de desenvolver a capacidade de aplicar esses conhecimentos em situações práticas do dia a dia. | Matemática |

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das determinações pedagógicas da SME de Ubá (2023)

Cada um dos projetos foi criado para uma finalidade específica: o “Leituras em conexão” e “Sarau Literário” visavam a explorar o universo literário e trazer para dentro da sala de aula a magia e o encantamento da literatura a partir de gêneros variados. Já o projeto “Paz nas escolas” surgiu a partir da necessidade de combater as *fakes news* que circularam nas redes sociais a partir de abril um momento de trabalhar a empatia e os laços de amizade e respeito nas escolas. Em relação às intervenções, a prática foi voltada para a revisão de conteúdos voltados aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática a fim de que os alunos recuperassem as competências e habilidades que se mostraram inferiores nas avaliações externas e nas avaliações diagnósticas promovidas pela própria SME. Era, portanto, projetos obrigatórios para toda a rede do município.

Ainda sobre as intervenções, o material foi produzido pela SME em formato de lições e, pelo menos duas vezes na semana, os professores eram obrigados a disponibilizar para os alunos. A justificativa dada pela Secretaria Municipal foi de que, além das avaliações externas, os índices apurados nas avaliações internas também não estavam adequados no que diz respeito à leitura e interpretação de texto e que, por esse motivo, apenas o que o material didático tradicional, como os livros, por si só não seria suficiente para suprir as deficiências identificadas (SME/Ubá, 2023).

Os números apresentados no Gráfico 9 referem-se exclusivamente às turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, nos Anos Iniciais da Escola Municipal São José.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela SME de Ubá (2023)

Os dados foram o resultado de uma avaliação de Língua Portuguesa, composta por 15 questões objetivas que observava algumas habilidades. As principais foram: localizar informações explícitas no texto (SME05LP01), inferir o sentido de uma palavra ou expressão no texto (SME05LP02), inferir uma informação implícita no texto (SME05LP03), identificar a ideia central de um texto, demonstrando compreensão global (SME05LP06), identificar a finalidade de um texto de diferentes gêneros (SME05LP08), reconhecer o gênero de um texto (SME05LP09), identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados (SME05LP16), identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações (SME05LP17). Os resultados indicaram que, assim como nas demais instituições educacionais do município, a habilidade relacionada ao conhecimento em relação à linguagem ainda era uma preocupação significativa. De acordo com o gráfico 10 (p. 77), observou-se que o resultado era particularmente preocupante, considerando que se tratava de turmas do último ano do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais. Se cerca de 40% das crianças apresentaram baixo desempenho nas habilidades analisadas, isso implicava que elas ainda não leem, nem escrevem com autonomia e, nessa fase, elas necessitariam estarem letradas.

Esse cenário evidencia a urgência de se repensar o modo como os processos de alfabetização e letramento vêm sendo conduzidos nas escolas. O conceito de letramento, de acordo com Magda Soares (2004), é central para compreender os desafios enfrentados no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo

a autora, alfabetização e letramento são processos interdependentes e indissociáveis. A alfabetização diz respeito à aquisição do sistema de escrita alfabética; o letramento, por sua vez, refere-se ao desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em práticas sociais de leitura e escrita. Portanto, não se trata apenas de aprender a decodificar e codificar palavras, mas de inserir-se no mundo da cultura escrita com senso de propósito, função e significado.

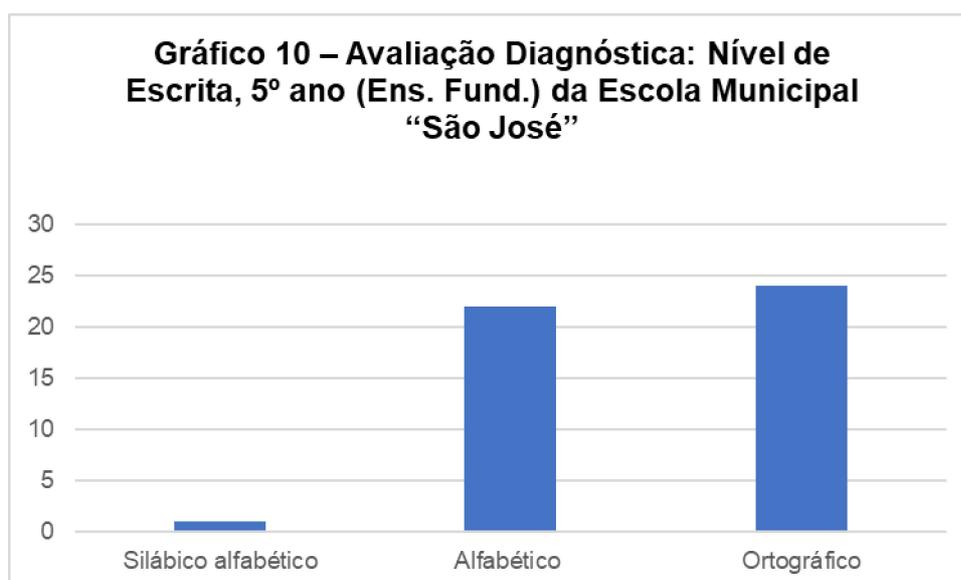
Ainda de acordo com Soares (2004), a concepção tradicional de alfabetização – pautada na memorização de letras, sílabas e palavras – fracassa ao não considerar o contexto real em que a linguagem escrita é utilizada. Ao dissociar alfabetização e letramento, corre-se o risco de formar alunos que até conseguem ler em voz alta, mas que não compreendem o que leem, nem sabem aplicar a leitura em sua vida cotidiana. Isso torna o ensino da leitura um processo vazio, sem aplicação social, afastando o aluno da função principal da linguagem escrita: a comunicação, a reflexão, a interpretação do mundo.

Nesse sentido, os dados revelam mais do que um simples déficit de aprendizagem; eles mostram uma falha estrutural: a ausência de práticas pedagógicas que promovam o letramento desde os primeiros anos escolares. O que está em jogo é o direito à educação de qualidade, que não se esgota na decodificação, mas avança rumo à formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar sua realidade por meio da linguagem.

Conforme enfatiza Bozza (2011), o letramento é uma via essencial para a aquisição de conhecimento e para a capacidade de compreender e impactar o mundo ao nosso redor. Quando a educação não assegura, ao menos em sua base, a alfabetização e o letramento, ela corre o risco de perpetuar desigualdades e manter a sociedade em estruturas hierárquicas e injustas. A educação é a chave para preparar indivíduos a entenderem, questionarem e transformarem a realidade em que vivem. Portanto, garantir o acesso igualitário a uma educação de qualidade, que promova o letramento, é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e pensante. É um chamado para ação coletiva, visando à transformação de sistemas educacionais em agentes de igualdade e progresso social.

Nesse cenário, os dados revelados pelo Gráfico 10 — constante na página seguinte — reforçam o alerta. O gráfico apresenta informações sobre o nível de escrita dos alunos do 5º ano da Escola Municipal “São José”, evidenciando que ainda há um percurso significativo a ser trilhado até que esses estudantes desenvolvam uma escrita expressiva e autônoma. Tais resultados reafirmam a urgência de práticas pedagógicas que promovam não apenas o domínio técnico da escrita, mas, sobretudo, o letramento como instrumento de participação social e emancipação. É um chamado para ação coletiva, visando à transformação de sistemas educacionais em agentes de igualdade e progresso social.

Reforçando a relevância desse contexto, o Gráfico 10, constante na página a seguir apresenta dados relacionados ao nível de escrita dos alunos do 5º ano da Escola Municipal “São José”, mostrando que havia um caminho acentuado para se percorrer até que esses alunos conseguissem escrever com expressividade.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pela SME de Ubá (2023)

O gráfico indica que havia uma média de 50% dos alunos com acentuados erros no que se referia a desvios fonéticos na escrita, o que gerava uma defasagem na habilidade de escrita, interferindo diretamente na compreensão do sistema sonoro da linguagem, o que poderia prejudicar o desenvolvimento da leitura e escrita dos estudantes.

Os dados mostraram a importância da implementação imediata de projetos direcionados a diminuir essa defasagem antes que os alunos completassem essa

fase de estudos, caso contrário, a superação das dificuldades seria mais desafiadora à medida que progredissem para o Ensino Fundamental nos anos finais. Sobre esse aspecto, uma média de 50% dos alunos apresentava erros acentuados relacionados a desvios fonéticos na escrita, resultando em um déficit significativo na habilidade de produção textual. Essa defasagem tinha prejudicava a compreensão do sistema sonoro da língua, prejudicando consideravelmente o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos estudantes. A intervenção precoce era necessária para obter uma base sólida na linguagem e na escrita, preparando-os para um percurso educacional mais sólido e bem-sucedido.

Em síntese, os desafios identificados neste estudo na Escola Municipal "São José" revelaram áreas críticas no ensino de Língua Portuguesa e Literatura. A lacuna na formação de leitores proficientes, evidenciada pela baixa habilidade de compreensão de textos e pela escassez de práticas literárias enraizadas no ambiente educacional, destacou-se como um ponto crucial. A implementação limitada e superficial do projeto de leitura "Leituras em Conexão" apresentou falhas estruturais, como a ausência de instrução adequada aos professores e a indisponibilidade de obras literárias alinhadas com as necessidades dos alunos do Ensino Fundamental. A carência na infraestrutura da biblioteca escolar, aliada à desatualização do acervo, impedia o acesso a materiais educativos para o desenvolvimento adequado das habilidades de leitura e escrita.

A partir do exposto, foi possível observar que havia obstáculos na relação entre a formação do leitor proficiente dessa escola e a inserção da prática literária como ferramenta pedagógica para promoção da literatura, logo os eixos de análises centrais foram os seguintes:

**Elemento crítico 1 – Restrições na integração do uso de textos literários para criar leitores ativos e aprimorar a proficiência leitora dos alunos, devido à escassez de espaço e recursos pedagógicos adequados.** A conexão entre a formação de leitores na escola e a utilização da prática literária para incentivar a leitura enfrentava obstáculos. Entre os desafios, destacava-se a falta de espaço e de ferramentas pedagógicas necessárias para incorporar de forma eficaz a literatura como um elemento no desenvolvimento da autonomia do aluno enquanto leitor proficiente.

**Elemento crítico 2 – A natureza impositiva do projeto literário e do planejamento pedagógico.** Um problema que afetava a educação em Ubá era a imposição de conteúdo e projetos, uma vez que o planejamento pedagógico era uniforme em toda a rede municipal, independentemente do perfil da escola. No que diz respeito ao projeto de leitura, sua implementação ocorreu sem a devida capacitação dos professores para conduzi-lo de maneira adequada, uma vez que a falta de ênfase na capacitação docente poderia prejudicar a eficácia do projeto literário e, conseqüentemente, a promoção do interesse pela leitura entre os estudantes.

**Elemento crítico 3 - Desafios na formação literária: a ausência de hábito de leitura entre professores do Ensino Fundamental, Anos Iniciais.** A ausência de hábito de leitura entre os professores do EF representava um obstáculo significativo ao tentar utilizar a literatura para incentivar a leitura por prazer, porque os educadores desempenham um papel importante na promoção da leitura e no desenvolvimento das habilidades literárias dos alunos, no entanto se eles próprios não tinham o costume de ler, poderiam enfrentar dificuldades para selecionar e apresentar obras literárias relevantes e estimulantes aos estudantes. A falta de familiaridade com a diversidade de gêneros, estilos e autores poderia limitar a capacidade dos professores de proporcionar experiências de leitura enriquecedoras e contextualizadas, comprometendo o desenvolvimento da competência literária dos alunos.

Esses eixos de análise delinearam os desafios-chave a serem explorados para compreender e solucionar as lacunas educacionais presentes nessa escola.

### **3 ANÁLISE DOS DESAFIOS DA PRÁTICA DE USAR TEXTOS LITERÁRIOS COMO INCENTIVO À LEITURA NA ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOSÉ**

Este capítulo tem a função de analisar os desafios relacionados à prática de usar textos literários com incentivo à leitura na Escola Municipal São José. Para isso, o capítulo está organizado em duas seções: seção 3.1 Eixos de Análise à Luz dos Referenciais Teóricos e seção 3.2 Delineamento Metodológico e Instrumentos de Pesquisa. A seção 3.1 é composta de quatro subseções que se desenvolvem a partir de uma seleção de autores que abordam os temas relacionados aos elementos críticos da pesquisa. A subseção 3.1.1 aborda os “Desafios infraestruturais na Escola Municipal São José: desafios na integração dos textos literários como instrumento de estímulo à leitura deleite”. A subseção 3.1.2 trata dos “Desafios na execução do projeto de leitura em Ubá: a importância da capacitação o docente para o sucesso da iniciativa literária na Escola Municipal São José”. A subseção 3.1.3, por sua vez, explana sobre a “Carência de ferramentas pedagógicas: dificuldade para incorporar efetivamente a leitura de textos literários na formação do leitor proficiente”. A subseção 3.1.4 aborda sobre os “Desafios na formação literária: a ausência de hábito de leitura entre professores do Ensino Fundamental, Anos Iniciais”. A seção 3.1.5, por fim, discute “A natureza impositiva do planejamento pedagógico em Ubá”.

A seção 3.2 aborda os fundamentos metodológicos, apresentando a abordagem e os instrumentos utilizados para coletar dados que sustentaram este estudo. Nessa seção, é apresentada a proposta metodológica que direciona a pesquisa diretamente à escola objeto de estudo, visando compreender o problema identificado de maneira aprofundada.

#### **3.1 REFERENCIAL TEÓRICO**

Esta seção é composta de cinco subseções que se desenvolvem a partir de uma seleção de autores que se dedicam ao estudo dos temas relacionados aos elementos críticos da presente pesquisa. A subseção 3.1.1 aborda os Desafios infraestruturais na Escola Municipal São José: desafios na integração dos textos

literários como instrumento de estímulo à leitura deleite. A subseção 3.1.2 trata da Carência de ferramentas pedagógicas: dificuldade para incorporar efetivamente a leitura de textos literários na formação do leitor proficiente. A subseção 3.1.3, por sua vez, explana sobre Desafios na execução do projeto de leitura em Ubá: a importância da capacitação do docente para o sucesso da iniciativa literária na Escola Municipal São José. A subseção 3.1.4 aborda sobre os Desafios na formação literária: a ausência de hábito de leitura entre professores do Ensino Fundamental, Anos Iniciais. A seção 3.1.5, por fim, discute a natureza impositiva do planejamento pedagógico em Ubá.

### 3.1.1 Deficiência na infraestrutura educacional: impactos da ausência de biblioteca adequada para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental

*A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.*

*Antônio Candido*

Não é raro encontrar pesquisas que reiteram os inúmeros benefícios que a leitura proporciona para a qualidade de vida. Independentemente do tipo de texto escolhido para ler, o hábito de leitura contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, a ampliação do vocabulário e o aprimoramento da escrita, no entanto, ao deixar de praticar a leitura, as pessoas perdem a oportunidade de se familiarizarem com uma variedade de temas e saberes que esse hábito poderia proporcionar. Sob essa perspectiva, Cosson afirma que

O nosso corpo é a soma de vários outros corpos. Ao corpo físico, somam-se um corpo linguagem, um corpo sentimento, um corpo imaginário, um corpo profissional e assim por diante. Somos a mistura de todos esses corpos, e é essa mistura que nos faz humanos. As diferenças que temos em relação aos outros devem-se à maneira que exercitamos esses diferentes corpos. Do mesmo modo que atrofiaremos o nosso corpo físico se não o exercitarmos, também atrofiaremos nossos outros corpos por falta de atividade. (Cosson, 2006, p. 15).

Dentro desse contexto, a literatura se revela como uma ferramenta instrutiva de grande relevância, pois por meio dos textos que apresenta, proporciona

conhecimentos que resultam em aprendizado significativo. Contudo, para que a literatura exerça seu papel de forma justa e efetiva, é imprescindível que ela alcance todos os segmentos da sociedade, independentemente de classe social ou tipo de instituição educacional. Em uma sociedade que almeja estabelecer a igualdade de oportunidades, é fundamental que todos tenham acesso à literatura, permitindo, dessa forma, que cada indivíduo possa elevar seus níveis de conhecimento e experiência (Cândido, 2014).

A literatura na escola fortalece a formação acadêmica dos estudantes e contribui para o desenvolvimento de sua identidade, empatia e senso crítico, preparando-os para enfrentar os desafios da vida de forma mais consciente e reflexiva, porém para formar leitores capazes de vivenciar a experiência humanizadora que a literatura proporciona, não basta apenas ler. Cosson (2006) afirma que

A leitura simples é apenas mais uma forma determinada de leitura, porque esconde sob aparência de simplicidade todas as implicações contidas no ato de ler e de ser letrado. É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação de hábito de leitura, ou porque seja prazerosa, mas sim e, sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (Cosson, 2006, p. 29).

A leitura literária é um processo educativo indispensável que contribuiu para a formação dos estudantes relacionado à cultura e familiaridade com a palavra, contudo, para formar leitores capazes de vivenciar plenamente a experiência humanizadora proporcionada pela literatura, é necessário ir além da simples leitura, como ressaltado por Cosson (2006). O letramento literário desempenha um papel fundamental nesse processo, fornecendo os instrumentos necessários para compreender e articular com proficiência o mundo por meio da linguagem.

É importante que as escolas estejam equipadas com obras que agucem a curiosidade e o desejo de ler, especialmente entre os alunos do Ensino Fundamental, Anos Iniciais. Nesse sentido, um espaço destinado à organização dos livros contribui para incentivar a prática e estimular o hábito de leitura e proporcionar oportunidades para explorar diferentes gêneros, estilos e temas, enriquecendo assim sua formação literária e intelectual.

A biblioteca é base para alunos e professores, é um espaço dedicado à leitura, ao aprendizado e ao estímulo à criatividade, além de desempenhar um papel relevante na promoção de políticas culturais. Conforme argumenta Ferraz (2008, p. 02), “é dentro desse ambiente que os estudantes têm a oportunidade de explorar outros universos por meio da magia da leitura, uma vez que os livros desempenham um papel fundamental na formação cultural das pessoas”. Por meio da leitura, indivíduos ampliam sua compreensão do mundo e adquirem conhecimento sobre uma variedade de temas. Ter bibliotecas escolares bem abastecidas é uma medida essencial para promover o acesso igualitário à literatura e permitir que todos os estudantes possam desfrutar dos benefícios educacionais e culturais que ela proporciona, porque contribui para assegurar a qualidade do ensino. A relevância da biblioteca para a educação reside na sua relação com o ambiente educacional. Enquanto a escola desempenha um papel fundamental na instrução formal, a biblioteca complementa esse processo.

Conforme enfatizado por Silva (1986), o ensino e a biblioteca não são entidades isoladas, mas complementares. Uma escola desprovida de biblioteca é um instrumento incompleto, e uma biblioteca sem suporte ao ensino, sem estímulo à leitura e sem uma organização adequada, torna-se um recurso pouco utilizado e incerto. É preocupante constatar que a maioria das escolas públicas brasileiras carece de uma biblioteca adequada e aquelas que possuem frequentemente se encontram em condições precárias, tanto em termos de organização quanto de atualização do acervo (Soares, 2007).

Diante do exposto, torna-se fundamental que uma escola que queira inserir os alunos em um universo cultural mais amplo, além de usar a prática literária como ferramenta pedagógica na formação de leitores proficientes, precisa de um espaço para fazê-lo e, além de fornecer recursos de apoio, a instituição também incentiva a leitura, o aprendizado e o enriquecimento cultural dos alunos, promovendo uma educação de qualidade.

Nesse contexto, apesar de não ser o único fator determinante, é essencial que medidas relacionadas à existência e utilização de biblioteca escolar sejam adotadas para aprimorar e fortalecer esses recursos essenciais, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de explorar, aprender e crescer por meio do vasto universo da leitura e do conhecimento. Esse cenário reflete diretamente nos

desafios enfrentados na execução do projeto de leitura em Ubá, especialmente na Escola Municipal São José.

A seção 3.1.2, aborda a importância da qualificação docente para o êxito da iniciativa literária, fornecendo uma análise aprofundada sobre como a ausência dessa preparação, aliada à falta de espaço adequado, pode influenciar diretamente na qualidade e eficácia do projeto literário.

### 3.1.2 Desafios na execução do projeto de leitura em Ubá: a importância da capacitação do docente para o sucesso da iniciativa literária na Escola Municipal São José

A busca pela efetivação da educação para a cidadania é um compromisso constante no contexto educacional contemporâneo, nesse sentido, duas iniciativas surgem como pilares fundamentais: a inserção da literatura nos documentos que regem a educação e o aprimoramento das bibliotecas escolares. Essas ações estão conectadas ao desafio imposto às escolas pela LDB (Brasil, 1996). Paralelamente, a formação do professor-leitor surge como um elemento fundamental para alcançar esse objetivo delineado pela Lei. Nesta seção, será explorado como a capacitação do docente se configura como um fator determinante para o sucesso da iniciativa literária, destacando seu papel na promoção da leitura e no desenvolvimento dos alunos como cidadãos conscientes e críticos.

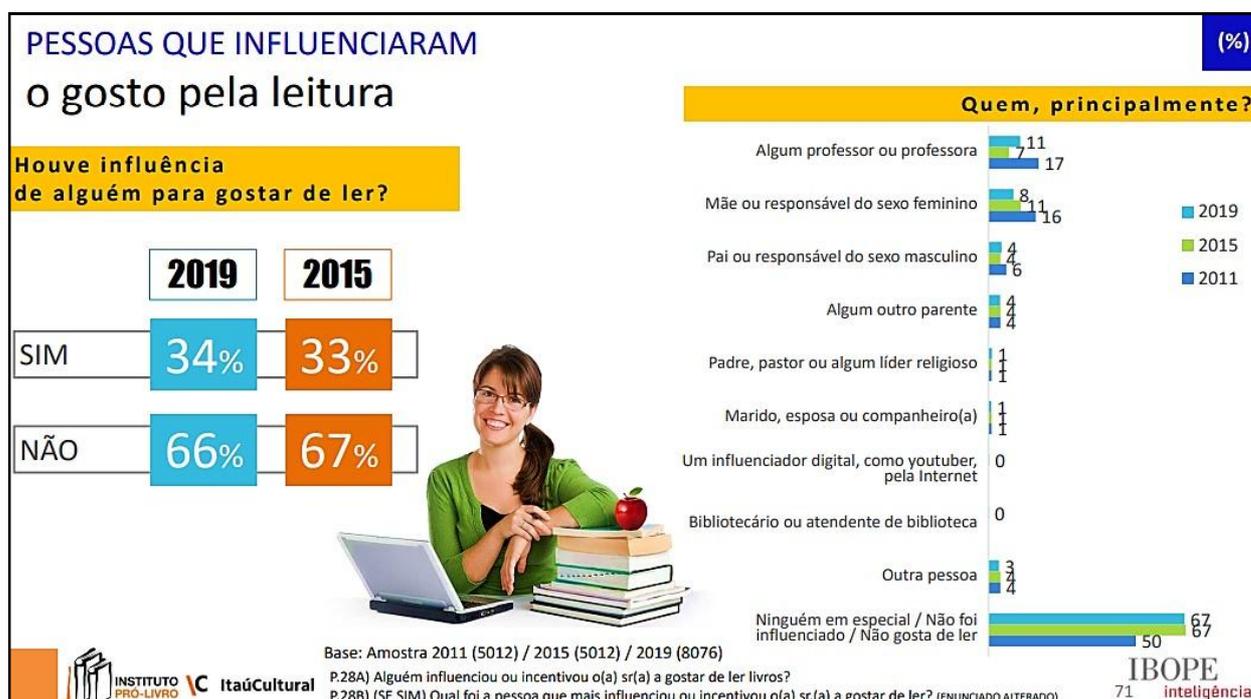
No contexto do projeto de leitura em Ubá, a importância da capacitação do docente para o sucesso da iniciativa literária na Escola Municipal São José torna-se ainda mais evidente diante do compromisso contínuo com a educação para a cidadania. Essa abordagem reflete a necessidade de inserir a literatura nos documentos que regem a educação e aprimorar as bibliotecas escolares e reconhece o papel relevante dos professores como agentes influentes na promoção da leitura e no desenvolvimento de alunos conscientes e críticos. Nesse sentido, o Instituto Pró-Livro<sup>5</sup> (IPL), em sua missão de transformar o Brasil em um país leitor, conduz pesquisas como o "Retratos da Leitura no Brasil" em parceria com o "Ibope

---

<sup>5</sup> O Instituto Pró-Livro (IPL) é uma Oscip sem fins lucrativos, criado em 2006 por entidades do livro (Abrelivros, CBL e Snel) para incentivar a leitura no Brasil. Surgiu como resposta à preocupação com os baixos índices de leitura e letramento, especialmente entre os jovens. Promove pesquisas e ações para ampliar o acesso ao livro, destacando-se a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, o mais abrangente estudo sobre o comportamento leitor no país, que orienta políticas públicas e iniciativas para a melhoria da educação e do desenvolvimento social.

Inteligência”. Essas iniciativas objetivam avaliar os impactos da leitura e orientar políticas públicas para melhorar os indicadores de leitura e acesso ao livro. O Quadro 7 mostra quais foram os resultados dessa pesquisa, ocorridas em 2011, 2015 e 2019.

### Quadro 7 – Resultado da pesquisa do Instituto Pró-livro sobre a influência do professor no gosto pela leitura (2011, 2015 e 2019)



Fonte: Instituto Pró-livro, 2019.

No Quadro 7 observa-se o papel fundamental dos professores como influenciadores da leitura literária, evidenciando que um terço dos entrevistados apontou que houve influência de alguém em seu gosto pela leitura e, em média, 13% dessas influências foram de professores.

Ressaltando a importância de um professor como agente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)<sup>6</sup> de Língua Portuguesa, direcionados ao Ensino

<sup>6</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são parâmetros separados por disciplinas elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias por lei. Elas têm o propósito de subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de Educação. Os PCNs foram criados em 1997 e funcionaram como referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular da escola até a definição das diretrizes curriculares.

Fundamental, Anos Iniciais, destacam a relevância de integrar o trabalho com textos literários às atividades cotidianas, reconhecendo-os como uma forma específica de conhecimento (Brasil, 1997, p. 29). Destacam ainda que o ensino da literatura e da leitura literária requer o reconhecimento das singularidades e das características composicionais que distinguem essa forma de escrita. Essa abordagem visa a evitar equívocos comuns na escola, como a utilização dos textos literários apenas como veículos para ensinar boas maneiras, hábitos de higiene, deveres cívicos, questões gramaticais ou para promover um prazer superficial na leitura. Tais abordagens descontextualizadas pouco contribuem para a formação de leitores capazes de compreender as nuances, particularidades, significados, extensão e profundidade das construções literárias.

É essencial que os professores possuam formação adequada para desempenhar essa função de maneira eficaz, proporcionando aos alunos uma experiência significativa com a literatura e estimulando o desenvolvimento de habilidades críticas e interpretativas. Para isso, é relevante que educadores desempenhem o papel de mediador e leitor apaixonado, dessa forma ele tem o poder, por meio de suas experiências de leitura, de contagiar os alunos com sua paixão e seu vasto repertório de leitura (Cosson, 2015).

Torna-se, portanto, imperioso que os professores tenham construído previamente seu repertório de leitura literária, ou seja, leitores de literatura. Coelho (1976) vai além, ao afirmar que a formação do leitor é o objetivo maior do ensino da literatura:

No meu entender, tanto no liceu como nas Faculdades de Letras, às disciplinas literárias, compete uma função mais formativa do que informativa; devem, acima de tudo, ensinar a ler e despertar nos alunos a fome da leitura. (Coelho, 1976, p. 58).

Ao afirmar que os cursos de formação precisam concentrar suas atenções não em apenas na transmissão de informações, mas principalmente em ensinar a arte da leitura e instigar nos alunos o desejo voraz pela descoberta por meio dos livros, Coelho demonstra preocupação com o processo de formação dos professores.

A essa visão, Cosson (2006) acrescenta a necessidade de realizar a leitura efetiva dos textos e não apenas o que é relevante para encaixar na disciplina ou assunto que o professor está trabalhando naquele momento de aula, porém para que isso ocorra, é necessário que o professor se coloque em segundo plano, estando presente quando necessário, mas ausente, estando atento à mediação na medida certa.

Na próxima seção, será abordada a análise teórica das dificuldades e desafios enfrentados na formação literária dos educadores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Será explorado como a falta de hábito de leitura entre esses professores pode afetar a eficácia da mediação literária e a capacidade de fomentar o interesse pela leitura entre os alunos, baseando-se em conceitos e estudos do referencial teórico relevante para entender esse fenômeno.

### 3.1.3 Desafios na formação literária: a ausência de hábito de leitura entre professores do Ensino Fundamental, Anos Iniciais.

No contexto educacional contemporâneo, a leitura é reconhecida como uma ferramenta essencial no desenvolvimento dos alunos, proporcionando uma série de benefícios tanto intelectuais quanto emocionais. Por meio da leitura, os estudantes são estimulados a analisar a sociedade, refletir sobre seu cotidiano e ampliar sua visão sobre o mundo e, como elemento fundamental do conhecimento, a leitura serve de base para interpretações e permite que o leitor compreenda melhor o mundo ao seu redor e as pessoas que o habitam. É por meio dos textos que é possível adquirir informações, além de questionar ideias e opiniões apresentadas pelos autores a fim de formar os próprios conceitos e reflexões.

É importante ainda fazer uma distinção sobre saber ler e se tornar um leitor. Saber ler envolve entender a mensagem escrita, decifrar as palavras e sílabas que compõem o texto. Por outro lado, ser um leitor implica em aprender a compreender, interpretar e se envolver com o pensamento do autor, compartilhando suas ideias e perspectivas, concordando ou discordando do que é apresentado.

Logo, a leitura vai além de simplesmente decodificar o texto, permite ao leitor entrar em contato com o significado do texto, aplicando seu conhecimento prévio e experiências pessoais. Isso significa que diferentes leitores podem interpretar e

compreender o mesmo texto de maneiras diversas, pois cada um interage com o texto de forma única. Em outras palavras, é um processo mais complexo, diferente de ações que o indivíduo aprende instintivamente. Aguiar afirma que

A leitura, embora ação corriqueira nos dias de hoje, sobretudo nas regiões urbanas, não é natural. Não lemos, comemos, respiramos ou dormimos. Para tanto, precisamos aprender o código escrito, socialmente aceito e a ter domínio sobre ele em todas as suas modalidades, quer práticas (como propagandas, receitas, notícias, informações, anotações) quer estéticas (como narrativas e poemas). (Aguiar, 1996, p. 104).

Em outras palavras, embora a leitura seja uma atividade comum na sociedade contemporânea, ela não é inata. Como mencionado por Aguiar (1996), a leitura que precisa ser aprendida e dominada em suas diversas modalidades. Nesse sentido, o professor desempenha um papel fundamental não apenas como transmissor de conhecimento, mas também como modelo inspirador e facilitador do processo de leitura dos alunos.

A escola, de acordo com Cosson (2006), tem um papel relevante no desenvolvimento dessa ação e é através da literatura que um leitor pode se deslumbrar diante de um texto e, a partir dali se tornar um apreciador da arte de ler. Por isso é relevante que, em um ambiente educacional, é necessário que educadores saibam selecionar as obras com sabedoria. Quando se priorizam textos jornalísticos em detrimento da literatura, a presença dos livros literários na escola fica em segundo plano. Cosson defende que ninguém nasce um leitor e que é responsabilidade da escola formar leitores, ensinando-os a ler e interpretar textos, enfatizando que

A Literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada é mais que um conhecimento a ser reelaborada, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. (Cosson, 2006, p. 17).

Cosson reforça que os textos literários permitem aos indivíduos ampliar sua compreensão e expressão pessoal ao integrar novas experiências e pontos de vista, enriquecendo assim sua identidade. Esse processo inclui fazer previsões sobre o conteúdo, decifrar o texto e compreendê-lo com base no repertório do aluno, envolvendo etapas de compreensão, interpretação e extrapolação. Para que isso ocorra de forma eficaz, é essencial que a obra literária esteja acessível aos

estudantes e que haja a presença de um professor com hábito de leitura. Um educador que lê regularmente não só modela práticas de leitura eficazes, mas também atua como mediador e facilitador, enriquecendo o processo de formação literária e estimulando o gosto pela leitura nos alunos.

Em um ambiente em que a compreensão do texto vai além da mera decodificação das palavras, é essencial que o professor tenha domínio sobre diferentes tipos de textos. Ele deve não apenas transmitir as habilidades básicas de leitura, mas também estimular o pensamento crítico, a interpretação reflexiva e a apreciação estética dos textos, dessa forma se coloca como um modelo para os alunos, demonstrando o valor e a importância do ato de ler. A importância de um professor que possui o hábito de leitura é destacada quando se considera que, segundo Machado (Nova Escola, 2001, p. 21), “dois fatores contribuem para que a criança se interesse pela leitura: curiosidade e exemplo”. É fundamental que o professor mostre seu próprio interesse pela leitura. Ensinar a ler e escrever continua sendo uma função primordial das escolas e deve ocorrer de forma natural, integrada à realidade dos alunos. A principal função do educador é fomentar o entusiasmo pela leitura e ajudar os alunos a se sentirem realizados com o que leem.

Um professor que lê regularmente não apenas inspira seus alunos com sua própria paixão pela leitura, mas também oferece um modelo prático de engajamento com os textos entusiasmo crucial na fase inicial da leitura, ajudando a despertar a curiosidade e o prazer pelo ato de ler. Assim como a presença dos pais é fundamental para ensinar as primeiras habilidades motoras, o papel do professor na formação de leitores é igualmente significativo. Deve-se conduzir o processo com amor, serenidade e, acima de tudo, demonstrar gradualmente a importância da leitura para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos alunos.

O papel do professor que lê regularmente, portanto é fundamental para inspirar e engajar os alunos no processo de leitura, especialmente nas fases iniciais, ao atuar como um modelo de entusiasmo e dedicação. O compromisso com a leitura desperta a curiosidade e o prazer pelo ato de ler e contribui significativamente para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos alunos. Para isso, é relevante que o professor seja um leitor, e que o planejamento pedagógico seja flexível e adaptável porque o planejamento rígido e impositivo pode limitar a

capacidade dos educadores de implementar estratégias personalizadas e criativas que aproveitem ao máximo seu próprio entusiasmo pela leitura.

Na próxima seção, examino os desafios associados a um planejamento pedagógico de caráter impositivo, discutindo como tais imposições podem prejudicar a eficácia do ensino e a autonomia dos professores.

#### 3.1.4 A natureza impositiva do planejamento pedagógico em Ubá.

O planejamento pedagógico é uma ação reconhecida, no âmbito escolar, como um elemento fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. A partir dele, os professores organizam e estruturam os conteúdos a ser ensinados de forma coerente e sequencial, a fim de garantir uma progressão adequada no aprendizado dos alunos, considerando as características individuais e as necessidades específicas dos alunos, garantindo que o ensino seja mais eficaz e inclusivo voltadas para a realidade dos estudantes, tornando a ação de ensinar mais prazerosa e o aprendizado mais eficaz. Moretto (2007, p. 100) vai além e explana que quando surge o questionamento sobre a importância do planejar, a resposta é óbvia.

A questão porque planejar parece ter resposta óbvia; planeja-se porque “não há ventos favoráveis para quem não sabe para onde navega”. Na prática, no entanto a questão do planejamento no contexto escolar não parece ter a importância que deveria ter. Há quem pense que tudo já está planejado nos livros-texto ou nos materiais adotados como apoio ao professor. Há, ainda, quem pense que sua experiência como professora seja suficiente para ministrar suas aulas com eficiência. (Moretto, 2007, p. 100).

De acordo com Moretto, o planejamento é fundamental no ambiente educacional porque permite aos docentes selecionar a melhor abordagem para os conteúdos, considerando o perfil da turma específica. É por meio desse processo que os professores podem avaliar se uma determinada turma, como a do 5º ano está pronta para aprender sobre gêneros textuais mais complexos, como o artigo de opinião. Se os alunos ainda estão no estágio inicial de aprendizado da leitura, qual seria o sentido de ensinar esse gênero? O planejamento possibilita uma adaptação precisa do ensino às necessidades e capacidades dos estudantes.

O Artigo 13 do Estatuto do Servidor, promulgado em 1977, quando aborda sobre as atribuições específicas do professor, deixa claro há o momento de ministrar e outro de planejar, ou seja, dois módulos de trabalho. O primeiro refere-se à regência direta de atividades, área de estudo ou disciplina, refletindo a condução prática das aulas e a transmissão dos conteúdos aos discentes. O segundo, por sua vez, diz respeito às atividades relacionadas ao funcionamento operacional da instituição educativa e ao progresso do processo educacional. Nesse contexto, incluem-se a elaboração de programas e planos de trabalho, o monitoramento e avaliação do desempenho acadêmico, a adoção de estratégias de intervenção para estudantes em situação de defasagem (Brasil, 1977, p. 3).

Ao considerar o planejamento pedagógico e investigar a realidade dos profissionais de educação no município de Ubá, é crucial destacar a jornada de trabalho dos educadores. O Decreto n.º 2.939, de 12 de abril de 1991, estabelece que

Art. 2º a partir de 1º de maio de 1991, será de:

I – 25 (vinte e cinco) horas a jornada semanal de trabalho dos servidores públicos do Município de Ubá que exerce, a função de professor regente de uma turma em escola municipal. (Ubá, 1991 p.1)

Esse cenário sublinha a importância de que os professores tenham tempo suficiente disponível para o planejamento pedagógico. Uma jornada de trabalho que permite aos educadores dedicar tempo ao planejamento é fundamental para a implementação eficaz de estratégias educacionais e o planejamento cuidadoso e bem estruturado é essencial para a criação de atividades educativas significativas e adaptadas às necessidades dos alunos.

A carência de tempo para a elaboração de um planejamento detalhado pode comprometer a qualidade do ensino e a motivação dos profissionais, portanto garantir que os professores disponham de tempo adequado para o planejamento é crucial para assegurar a eficácia das práticas pedagógicas e o sucesso dos processos de ensino-aprendizagem.

### 3.2 METODOLOGIA

Nesta seção foram delineados os métodos e instrumentos empregados na pesquisa de campo, responsáveis por viabilizar a coleta de dados para análise da eficácia da Escola Municipal São José na promoção da formação de leitores. A coleta e análise dos dados adotaram uma abordagem qualitativa.

A abordagem qualitativa proporcionou a ao pesquisador uma maior facilidade na construção do conhecimento, como afirma Minayo (2001):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 57).

Como instrumento de pesquisa, foram utilizados o questionário e a entrevista, pois, segundo Minayo (2001), esse tipo de pesquisa permite uma análise mais profunda no universo dos participantes, possibilitando a compreensão de seus significados, percepções e experiências. O questionário é uma ferramenta útil para obter uma melhor percepção das opiniões e características dos respondentes, enquanto a entrevista permite uma interação mais direta e aprofundada, possibilitando explorar o assunto de forma mais aprofundada.

A adoção de questionários e entrevistas como instrumentos de pesquisa justificou-se pela necessidade de obter uma visão mais detalhada sobre as práticas pedagógicas no Ensino Fundamental I e a inserção da prática literária na promoção da leitura. O questionário, composto por 23 perguntas objetivas e 3 dissertativas, permitiu coletar dados quantitativos e qualitativos a fim de garantir uma análise comparativa das respostas das professoras regentes. Já as entrevistas, estruturadas com 9 perguntas, tiveram como objetivo aprofundar a compreensão do contexto educacional por meio da visão institucional das gestoras, possibilitando a identificação de desafios e perspectivas que não poderiam ser plenamente captadas apenas pelo questionário. As entrevistas foram realizadas presencialmente, em ambiente escolar, e contaram com gravação de áudio mediante consentimento das participantes, a fim de facilitar o processo de transcrição e análise das falas

posteriormente. Dessa forma, a combinação dos dois instrumentos assegurou uma abordagem mais completa e detalhada da realidade investigada.

No caso da Escola Municipal São José, a aplicação desses instrumentos foi fundamental para capturar as percepções dos professores, da diretora e supervisora sobre a promoção da formação de leitores. Por meio das respostas fornecidas nos questionários e das narrativas obtidas nas entrevistas, foi possível identificar padrões, tendências e pontos de vista diversos, enriquecendo a análise qualitativa dos dados.

A escolha por uma abordagem qualitativa está associada com os objetivos da pesquisa, uma vez que busca compreender melhor os processos educacionais, as percepções dos envolvidos que direta ou indiretamente influenciam na formação de leitores. Ao adotar essa perspectiva, a pesquisa propôs-se a explorar e interpretar as complexidades e particularidades do fenômeno estudado, indo além da simples mensuração de variáveis, conforme destacado por Minayo (2001).

Para detalhar a metodologia adotada, o Quadro 8 apresenta uma visão geral dos instrumentos de pesquisa utilizados, dos participantes envolvidos e dos critérios de escolha estabelecidos. Essa organização sistemática visa esclarecer como os dados serão coletados e analisados, garantindo a validade da pesquisa.

**Quadro 8 - Instrumentos de pesquisa, participantes e critérios de escolha**

| <b>Instrumento de pesquisa</b> | <b>Participantes</b>  | <b>Crítérios de escolha dos participantes</b>  |
|--------------------------------|---|--|
| Questionário                   | Professoras regentes do Ensino Fundamental, Anos Iniciais da escola | São as principais envolvidas no processo de elaboração e aplicação do planejamento.  |
| Entrevista                     | Diretora  | Por ser a gestora da instituição, ela é a pessoa responsável pelo funcionamento da escola no que diz respeito às ações pedagógicas.  |
| Entrevista                     | Supervisora   | É a pessoa que conduz as reuniões relacionadas ao “repasso” do planejamento enviado pela SME e também a responsável pelo auxílio aos professores na elaboração e execução das aulas. |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Neste capítulo, foram analisados os desafios relacionados à prática literária na formação dos leitores na Escola Municipal São José, com base nos referenciais teóricos selecionados. Os tópicos abordados incluíram questões infraestruturais, a relevância da capacitação docente, a carência de ferramentas pedagógicas, a ausência de hábito de leitura entre os professores e a natureza impositiva do planejamento pedagógico.

Na próxima seção, serão explorados os dados coletados por meio das entrevistas e questionários aplicados em campo a fim de aprofundar o entendimento sobre os desafios discutidos neste capítulo, considerando as percepções e experiências dos sujeitos envolvidos no contexto escolar.

### 3.3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS: PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Esta seção apresenta os resultados da pesquisa realizada em uma escola municipal que serviu como base de investigação para esta dissertação. Para compreender as práticas pedagógicas no Ensino Fundamental I, envolvendo professores regentes do 1º ao 5º ano, foi adotada uma abordagem mista, combinando entrevistas e aplicação de questionários.

Ao todo, participaram 11 profissionais da educação. Desses, 9 responderam a um questionário que abordava questões sobre suas práticas pedagógicas relacionadas às diretrizes educacionais do município de Ubá. Todas as participantes dessa etapa são professoras regentes, diretamente envolvidas no cotidiano da sala de aula e foram realizadas entrevistas individuais com duas gestoras da escola: a supervisora pedagógica e a diretora.

As entrevistas buscaram aprofundar a análise, fornecendo uma visão institucional sobre os desafios e possibilidades relacionados ao tema central da pesquisa, que consiste em discutir a relação dos alunos com a leitura de textos literários em uma escola municipal de Ubá e a inserção da prática literária na promoção da leitura.

A primeira pergunta da entrevista foi “Qual é a sua opinião sobre o projeto literário ‘Leitura em conexão’”? A diretora destacou seu entusiasmo com a proposta, e afirmou:

É um projeto muito interessante, pois ele tem como objetivo alfabetizar através do prazer em ler. É um poder fazer parte desse mundo de fantasia que só os livros podem proporcionar, principalmente às crianças (Diretora, entrevista, 2024).

De fato, quando a diretora afirma que por meio do livro literário, a criança acessa um mundo de fantasia, ela, involuntariamente concorda com as ideias de Britto (2003) quando ele afirma que

Promover literatura, promover leitura enquanto ação política ação política significa que estamos interessados não em promover a leitura em si, mas sim em promover um conjunto de valores e comportamentos humanos dignos, necessários para a própria condição humana, e que estão, de alguma maneira muito importante, expressos e fundamentados no texto e na arte literária. (Britto, 2003, p. 112)

Embora a diretora tenha destacado que o projeto “Leitura em Conexão” tem como objetivo alfabetizar através do prazer em ler, essa afirmação é questionável, uma vez que o propósito principal de utilizar textos literários não é propriamente a alfabetização, mas o estímulo ao gosto pela leitura e ao desenvolvimento de valores e comportamentos humanos, como apontado por Britto (2003). A alfabetização pode até surgir como uma consequência dessa prática, mas o aspecto central está na promoção da leitura literária como uma experiência estética e formadora, capaz de conectar os alunos a um universo de significados e valores essenciais à condição humana.

A supervisora, por sua vez, reconheceu a importância do projeto, mas ressaltou os desafios enfrentados para sua implementação:

O projeto “Leitura em conexão” é uma iniciativa muito importante para incentivar a leitura entre os nossos alunos, especialmente considerando as limitações que enfrentamos. Apesar de não termos uma biblioteca física, temos tentado criar um ambiente de leitura acolhedor utilizando o espaço que temos disponível. No entanto, a falta de um acervo mais completo e de um espaço dedicado exclusivamente à leitura acaba sendo um desafio. Acreditamos que, com mais recursos e apoio, poderíamos ampliar as ações do projeto e alcançar resultados ainda mais significativos (Supervisora, entrevista, 2024).

As opiniões da diretora e da supervisora sobre o projeto “Leitura em Conexão” apresentam abordagens diferentes, mas se complementam. A diretora destaca o

potencial do projeto, associando a leitura ao processo de alfabetização por meio do prazer e da fantasia. Sua visão valoriza o papel da leitura em estimular a imaginação das crianças, no entanto ela não considerou as condições necessárias para que a leitura contribua efetivamente para a alfabetização, que envolve práticas mais amplas.

A supervisora, por sua vez, oferece uma análise mais prática, reconhecendo a importância do projeto para incentivar o hábito de ler, mas apontando desafios como a ausência de uma biblioteca física e de um acervo adequado. Ela destaca a necessidade de recursos e de um ambiente apropriado para alcançar melhores resultados, sem equiparar a leitura diretamente à alfabetização. Essas perspectivas contrastam o otimismo da diretora com a visão mais objetiva da supervisora, que relaciona as metas do projeto às condições existentes. Embora ambas avaliem o projeto como uma ação positiva, a supervisora apresenta uma análise mais concernente às condições da EMSJ.

Outra pergunta realizada pelas gestoras foi: “Para colocar em prática o projeto, é necessário que a escola possua espaço e recursos pedagógicos adequados. A instituição municipal São José possui tudo de que uma escola precisa para realizar uma implementação eficaz da literatura como ferramenta educacional?”. A diretora destacou que a instituição criou um momento específico, durante um dia da semana, para que os alunos pudessem dedicar-se à leitura em diferentes espaços da escola. Esse "momento mágico", segundo ela, permite que os estudantes explorem histórias e desenvolvam o prazer pela leitura, seja dentro da sala de aula ou em outros ambientes disponíveis. No entanto, ela não especificou quais seriam esses espaços, mencionando apenas que as atividades podem acontecer em diferentes locais da escola.

Quanto à supervisora, ela apresentou uma visão mais realista, destacando que a escola enfrenta limitações significativas de infraestrutura, o que afeta diretamente a execução do projeto:

Infelizmente, as condições da nossa escola apresentam alguns desafios para a implementação completa do projeto. A falta de um espaço físico dedicado à biblioteca e de recursos tecnológicos como computadores, somada ao acervo limitado, impacta diretamente a nossa capacidade de oferecer atividades diversificadas de leitura (Supervisora, entrevista, 2024).

A partir da observação da supervisora, verificamos que a Escola Municipal São José não dispõe de um espaço dedicado exclusivamente às atividades de leitura, como uma biblioteca adequada. Esse espaço é primordial, pois representa um momento em que o aluno não precisa assumir o papel de estudante. É uma oportunidade para relaxar, afastar-se um pouco da dinâmica aluno-professor, sem pressões, e simplesmente desfrutar do texto.

Sob essa perspectiva, Silva (1999) afirma que

Ao ler, o aluno poderia relaxar...músculos...postura...raciocínio. Poderia abandonar a lógica e a linearidade impostas pela escola ao modo de pensar e conhecer. [...], poderia deixar de ouvir o mestre, que tudo pode e tudo sabe para ouvir a si mesmo e aí acreditar que também sabe e que também pode... errar... parar de ler... discordar... não gostar... misturar ... imaginar e sonhar. [...], sair do anonimato, da situação de massa a que fica submetido na escola, para recuperar o pessoal e nele o coletivo. Abandonar a condição de aluno [...] para existir como pessoa e como leitor. Sair do compromisso, da obrigação, da 'atividade', escapando assim ao controle, à avaliação e à autoridade (Silva, 1999, p. 23).

Ainda usando as ideias de Silva (1999), percebemos que a leitura permite ao aluno relaxar e se libertar das pressões escolares, promovendo a autodescoberta e a criatividade, contudo, para isso, é necessário um espaço adequado para que ele possa ouvir a si mesmo, distantes das obrigações e do controle da escola. A falta de um ambiente específico para essa atividade compromete a qualidade da experiência de leitura.

Ao analisar as respostas das gestoras, constatou-se que a visão da supervisora é mais realista e detalhada em relação às condições da escola, enquanto a percepção da diretora revelou-se mais idealizada em alguns pontos.

Em resposta à pergunta “Qual é a sua opinião sobre o planejamento que a SME disponibiliza para a rede municipal?”, a diretora o descreveu como “bem elaborado, alinhado à BNCC e com o propósito de oferecer um ensino de qualidade”. Já a supervisora destacou que, embora o planejamento da SME ofereça diretrizes iniciais, ele não contempla as adaptações necessárias à realidade da escola, o que limita sua aplicabilidade:

O planejamento da SME apresenta um bom ponto de partida para as escolas, oferecendo um conjunto de diretrizes claras e coerentes. No entanto, observamos que há uma necessidade de maior flexibilidade para que as escolas possam adaptar as atividades às suas

realidades específicas. Além disso, a falta de recursos suficientes para a implementação de todas as ações propostas é um desafio a ser superado (Diretora, entrevista, 2024).

Mais uma vez, observamos que, enquanto a diretora enfatiza a qualidade técnica e a coerência com a BNCC, valorizando o planejamento como uma base para o ensino, a supervisora aponta a necessidade de adaptações para atender às particularidades da escola.

Outro aspecto observado foi a organização das reuniões pedagógicas para discutir as estratégias de execução do projeto. Para responder à pergunta “Como são feitas as reuniões como os professores para montar as estratégias de execução do projeto “Leitura em conexão”?”, a diretora afirmou que essas reuniões ocorrem no contraturno e que incluem espaço para debates e troca de ideias entre os professores:

As reuniões são feitas no extra turno na própria escola e tem como objetivo fazer o repasse do que foi solicitado pela secretaria de educação, mas ao mesmo tempo, abrimos um espaço para que todos os educadores consigam dar a sua opinião para um bom trabalho e também tirar as suas dúvidas (Diretora, entrevista, 2024).

Entretanto, as reuniões realizadas no contraturno, destinadas ao repasse das orientações da Secretaria de Educação, possuem duração limitada — aproximadamente 40 minutos — o que se revela insuficiente até mesmo para a realização completa do repasse. Conseqüentemente, a participação efetiva dos professores, no sentido de expressarem suas opiniões e contribuírem com sugestões, torna-se bastante restrita. Sobre esse mesmo tema, a supervisora expos a seguinte fala:

As reuniões para o projeto 'Leitura em Conexão' são realizadas bimestralmente, durante o repasse do planejamento, e contam com a participação do professor e o supervisor pedagógico. Durante as reuniões, discutimos as atividades a serem realizadas, trocando experiências. As reuniões são importantes, mas poderiam ser mais frequentes e com uma duração maior. Além disso, os recursos disponíveis são limitados, o que dificulta a implementação de algumas das estratégias propostas (Supervisora, entrevista, 2024).

De acordo com ela, foram realizadas reuniões bimestrais durante o repasse, ou seja, durante o replicar – resumidamente - sobre o que a SME orientou em reunião com os supervisores sobre o currículo bimestral, além de dar orientações

sobre os projetos do planejamento, contudo verificamos que, na prática, as reuniões são breves, concentradas apenas no repasse de informações da SME e sem a efetiva participação dos docentes na construção das estratégias, o que compromete o objetivo de colaboração e aprimoramento do projeto.

Em resposta à pergunta “Qual a sua opinião sobre o tempo disponível para os professores elaborarem as atividades relacionadas ao projeto literário?” a supervisora enfatizou que essa limitação gera sobrecarga e afeta negativamente a qualidade do trabalho, enquanto a diretora também reconheceu que o tempo disponível não é suficiente para um planejamento adequado.

Por fim, as duas concordam que as ações realizadas no âmbito do projeto têm surtido efeitos positivos no letramento dos alunos. A supervisora destacou que essas iniciativas ampliam o vocabulário, fortalecem a imaginação e desenvolvem habilidades de escrita e pensamento crítico. A diretora corroborou, afirmando que o projeto tem incentivado o hábito de leitura e contribuído para a compreensão textual e a aprendizagem em outras disciplinas, entretanto as limitações estruturais da escola continuam sendo um entrave significativo para a ampliação dos resultados positivos.

Essas concepções contrastam com as ideias de Silva (1985, p.17), que alerta para os equívocos comuns ao se restringir a leitura à mera decodificação de palavras, à entonação oral eloquente ou à identificação de aspectos referenciais do texto. Para o autor, essas práticas reduzem a leitura a um ritual superficial, comprometendo a compreensão como um processo mais profundo, que envolve a construção de significados pelo leitor em relação ao texto lido. Embora o projeto tenha contribuído para o desenvolvimento de habilidades importantes, como vocabulário, escrita e imaginação, é fundamental que as ações pedagógicas também busquem superar a visão limitada de leitura, ampliando-a para incluir uma interação crítica e significativa entre leitor e texto.

Além das perspectivas das gestoras, também foram analisadas as respostas das professoras regentes ao questionário. As respostas dessas profissionais, que atuam diretamente com os alunos, oferecem uma visão sobre os desafios enfrentados na rotina pedagógica, bem como sobre as práticas do projeto literário em sala de aula. A seguir, serão discutidos os principais aspectos levantados a partir das informações obtidas.

O questionário foi estruturado em cinco partes: Formação e Experiência Profissional, Espaço e Ferramentas Pedagógicas na EMSJ, Projeto Literário “Leituras em Conexão”, Práticas Pedagógicas e, por fim três questões discursivas para as professoras pudessem expressar subjetivamente suas apreciações sobre o projeto literário, a rotina de trabalho e a estrutura da escola.

Na primeira parte, foram abordadas questões relacionadas à formação acadêmica, vínculo com a escola, série escolar em que leciona, experiência anterior na série atual e tempo de atuação como docente no Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Entre as docentes, oito possuem graduação em Pedagogia. Quanto ao vínculo com a escola, seis são efetivas e três contratadas, embora exista um concurso em vigência que poderia suprir as vagas atualmente ocupadas por contratos. Em relação à experiência na série atual, seis profissionais permanecem atuando na mesma série. Sobre o tempo das docentes lecionando no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, o gráfico a seguir apresenta uma visão clara sobre a duração da atuação de cada uma.

**Gráfico 11 – Tempo de experiência das docentes no Ensino Fundamental na Escola Municipal São José**



Fonte: Produzido pela autora com base nos dados coletados do questionário (2024)

Conforme pode ser observado, esses dados mostram que a maioria das docentes possui uma experiência consolidada, enquanto uma parte menor do grupo tem menos tempo de atuação na área.

Em relação ao espaço e às ferramentas pedagógicas presentes na EMSJ, foi perguntado às docentes se a presença de uma escola bem equipada contribui para melhorar a experiência educacional dos alunos. Todas as entrevistadas concordaram que uma escola bem equipada melhora a experiência educacional dos alunos. Outra questão levantada foi se a falta de recursos na EMSJ representa um dos principais obstáculos para o incentivo à leitura. Oito delas destacaram que esse é um dos principais obstáculos para o incentivo à leitura.

Em relação à pergunta: “A falta de livros adequados influencia o suporte aos alunos com dificuldades de leitura?”, as docentes foram unânimes em afirmar que o acesso a livros literários, tanto dentro quanto fora da sala de aula, pode estimular o hábito de leitura entre os alunos. Cândido (2004, p.186) afirma que:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita, sob pena de mutilar a personalidade, pois, ao dar forma aos sentimentos e à visão de mundo, a leitura nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza.

Dessa forma, torna-se imperativo que a escola disponha de livros literários em abundância, pois estes são ferramentas essenciais nas instituições educacionais.

Em relação ao Projeto literário “Leituras em Conexão”, foi feita a seguinte pergunta: “O projeto literário foi democrático quanto à sua elaboração, ou seja, houve uma consulta aos regentes quanto à eficácia da ferramenta?”. Seis das nove professoras discordaram, mostrando que, em uma instituição como a EMSJ, a colaboração na criação de projetos pedagógicos é essencial para garantir que as ferramentas adotadas sejam eficazes e atendam de fato às demandas educacionais.

Sobre a opinião das docentes quanto à implantação do projeto literário, ou seja, houve um investimento em formação dos professores (cursos, palestras, entre outros), oito apontaram a ausência de planejamento pedagógico por parte da SME (Secretaria Municipal de Educação), o que incluiu a falta de formação adequada para os professores implementarem as diretrizes do projeto com segurança.

As docentes destacaram a necessidade de uma boa formação para executar o projeto, mas apenas duas delas concordaram parcialmente que a SME se preocupou em fornecer essa preparação. Por conseguinte, ao perguntar se o projeto

literário foi impositivo, a maioria considerou que sim, apontando que ele não considerou a realidade de cada escola.

Ao abordar se há tempo adequado para discutir, planejar e executar as ações do projeto literário, sem comprometer a qualidade e sem pressa, foi avaliado que o tempo de orientação oferecido pela supervisora é insuficiente para transmitir as diretrizes adequadas às professoras. Como resultado, não há tempo suficiente para planejar as ações do projeto dentro da carga horária disponível, o que gera dificuldades na execução sem atropelos.

Sobre as práticas pedagógicas, foi perguntado às professoras se elas têm o hábito de ler livros literários, se rotina de trabalho atual permitem que tenham tempo para ler um livro por prazer e se elas consideram que uma profissional da educação que tem hábitos de leitura pode ter maior facilidade em executar um projeto literário. Em resposta, quatro delas afirmaram que leem e seis expressaram que não dispõem de tempo para leitura por prazer devido à rotina diária. Apesar dessa limitação, todas concordam que o hábito regular de leitura confere ao professor maior facilidade para implementar projetos literários. Por fim, ao responder se projeto literário na sala de aula incentiva o hábito de leitura dos alunos, todas as participantes consideram que incentiva o hábito de leitura nos alunos, mas relataram dificuldades para atender às determinações da (SME) nas práticas pedagógicas quando questionadas sobre sentir dificuldade de atender às determinações da SME nas suas práticas pedagógicas.

Portanto, embora o projeto literário seja importante para incentivar o hábito de leitura entre os alunos, a falta de tempo adequado para a orientação, planejamento e execução das atividades compromete a sua implementação eficaz. Além disso, as dificuldades enfrentadas pelas docentes em conciliar a rotina de trabalho com o hábito de leitura pessoal refletem uma sobrecarga que limita o desenvolvimento completo das ações propostas. A resistência em atender às determinações da SME indica que há um desalinhamento entre as expectativas institucionais e a realidade prática dos professores, o que pode prejudicar o sucesso do projeto e o impacto positivo que ele poderia ter na aprendizagem dos alunos.

Diante desse cenário, a análise das respostas às questões discursivas se faz necessária para compreender as percepções das professoras acerca do projeto literário, de sua rotina profissional e das condições estruturais da escola. As três

perguntas dissertativas aplicadas buscaram captar aspectos qualitativos que não poderiam ser completamente abordados apenas nas questões objetivas.

As docentes foram convidadas a expressar suas considerações sobre três temáticas. A primeira dela foi sobre o projeto literário disponibilizado pela prefeitura: *Deixe suas considerações sobre o projeto literário disponibilizado pela prefeitura (o que você acha que poderia ser revisto ou aprimorado; o que você acha que não funciona ou que poderia funcionar de outra maneira, etc.).*

A seguir, serão analisadas as respostas dessa questão, destacando os principais desafios apontados pelas professoras e suas sugestões para aprimorar tanto o projeto literário quanto as condições de trabalho e infraestrutura da escola. Em relação às observações sobre o projeto literário, as professoras concordaram que ele é relevante para as crianças e desempenha um papel importante no incentivo à leitura. No entanto, algumas destacaram pontos que, em sua perspectiva, apresentam limitações ou não são plenamente funcionais. Uma das professoras expos:

Acredito que o projeto literário é muito importante para as crianças, mas, devido aos outros conteúdos, fica difícil dedicar mais tempo a ele. Seria ideal ter um único projeto que abrangesse vários temas, permitindo uma execução com mais qualidade.

No que diz respeito ao tempo disponível para executar as ações, outras docentes também abordaram o tema e a percepção de uma delas foi que “o projeto exige mais tempo do que o disponível, pois o planejamento é extenso demais”. O mesmo argumento foi evidenciado por outra colega de trabalho, abordando que os prazos são muito curtos, o que desestimula por não haver tempo suficiente para planejar o projeto com calma:

Eu achei o projeto bom, pois é uma forma de incentivar a leitura, mas ele é muito extenso, o que acaba atrapalhando o trabalho com os outros conteúdos, que também são importantes. Assim, o tempo fica curto para trabalhar tudo o que é proposto.

Outra docente destacou a necessidade de maior participação dos professores no planejamento e de uma avaliação das condições disponíveis em cada escola:

Acredito que seria interessante ter um cronograma anual das atividades e projetos para uma melhor organização. Além disso, os projetos deveriam ser elaborados com a participação dos professores, considerando o acervo e a realidade de cada escola.

Em outras palavras, embora o projeto literário seja reconhecido como uma iniciativa positiva e incentivadora, as docentes concordam que há a necessidade de ajustes para melhorar sua execução, sem imposições pontuais.

Além desse assunto, o segundo tema discursivo utilizado na coleta de dados, foi a cerca da rotina de trabalho na Rede Municipal de Ubá no ano de 2024: *Deixe suas considerações sobre a sua rotina de trabalho como professora da Rede Municipal de Ubá no ano de 2024.*

Nessa parte, foi dada a oportunidade de as professoras fazerem para a discussão suas percepções sobre a carga horária, os desafios enfrentados no cotidiano escolar e o impacto dessas condições em sua prática pedagógica. Sobre a rotina diária de trabalho, as professoras destacaram que o grande número de projetos durante o ano letivo prejudicou a organização e dificultou o cumprimento das demandas pedagógicas. Uma delas expôs:

Minha rotina de trabalho tem sido extremamente exaustiva, com muitos projetos que acabam sendo mais um obstáculo do que uma ajuda para os alunos, pois interferem na demanda pedagógica e no processo de ensino-aprendizagem.

O argumento acima é endossado por Silva (1985), afirmando que há uma necessidade urgente de mudanças na escola, pois o professor frequentemente se torna vítima das próprias condições de trabalho. O autor expõe que “a falta de condições de trabalho tem levado os professores brasileiros ao mundo da alienação, quando não do próprio desespero no que se refere às responsabilidades de um magistério de qualidade” (1985, p.17). Essa perspectiva reforça o que foi destacado pela docente ao apontar que o excesso de projetos e a rotina exaustiva comprometem a organização docente e interferem no processo de ensino-aprendizagem, transformando aquilo que deveria ser um suporte em mais uma dificuldade. É evidente que, para garantir um ensino de qualidade, é indispensável a criação de condições adequadas que permitam aos professores atender plenamente às demandas pedagógicas sem sobrecarga. (Silva, 1985, p. 17).

Para corroborar com essa evidência, as professoras relataram que a entrega de projetos em cima da hora agravou a situação, dificultando o planejamento e gerando sobrecarga. Uma das participantes comentou que, embora considerasse a rotina de trabalho positiva, o grande número de projetos tornou-a mais desafiadora, especialmente devido à quantidade de conteúdos que precisam ser trabalhados com

as crianças. Outra reforçou essa percepção, afirmando que a falta de antecedência na entrega de alguns projetos dificulta sua execução. Além disso, destacou o problema, observando que a entrega tardia da maioria dos projetos compromete a qualidade do trabalho realizado, desorganiza a rotina e dificulta sua implementação.

Os projetos deveriam ser enviados para a escola com mais antecedência, para que possam ser realizados com maior qualidade. Quando chegam de última hora, geram desgaste na rotina do professor.

A ausência de um terço da carga horária para atividades realizadas fora da sala de aula foi apontada como um fator que contribuiu para uma rotina exaustiva, limitando o tempo necessário para planejar, corrigir e avaliar as tarefas escolares de maneira eficiente, também foi assunto destacado:

A Rede Municipal de Ubá não oferece momentos de trabalho extraclasse dentro da carga horária destinada ao professor. Isso torna minha rotina de trabalho muito exaustiva, pois preciso utilizar horas em casa, à noite, para conseguir atender a todas as demandas.

De maneira geral, as professoras apontaram que a rotina de trabalho foi excessiva, destacando a entrega tardia de propostas e a falta de tempo destinado ao trabalho extraclasse, o que gerou sobrecarga e prejudicou a organização e a qualidade das atividades.

Por fim, a terceira questão explorou a infraestrutura da escola, levantando impressões sobre a adequação das salas de aula, da biblioteca, da quadra e dos laboratórios de informática às necessidades pedagógicas dos alunos: *Deixe suas considerações sobre as ferramentas estruturais da sua escola: é uma instituição que atende bem aos alunos? As salas de aula são confortáveis? A biblioteca, quadra e laboratórios de informática atendem às necessidades pedagógicas?*

As respostas foram unânimes em considerar a instituição inadequada para oferecer um ensino de qualidade, comprometendo tanto as condições pedagógicas quanto o conforto de professores e alunos. Uma das professoras expôs o que mais a incomoda relacionado à estrutura da escola:

Estou gostando de trabalhar na escola, mas acredito que algumas melhorias poderiam ser feitas para incentivar ainda mais os alunos e os professores. A quadra, por exemplo, não tem cobertura, banheiro ou acesso à água, o que torna impossível utilizá-la em dias quentes ou de chuva. Além disso, a aula de Educação Física, que é a

preferida dos alunos, acontece apenas uma vez por semana, e como a quadra é compartilhada com outra escola, quando essa escola a utiliza, os alunos da “São José” não podem usá-la. Eles também não têm acesso ao pátio da escola, pois não podem fazer barulho para não atrapalhar as aulas das outras turmas, ficando restritos às salas. Na minha opinião, deve haver um tempo de recreio, pois os alunos precisam de momentos para brincar, gastar energia e interagir com os colegas, já que dentro da sala de aula não podem conversar.

A falta de uma biblioteca e o compartilhamento do prédio com a escola do estado também foram pontos destacados pelas professoras. Uma das respostas do questionário foi que a instituição “carece de biblioteca, quadra e laboratório de informática, o que limita as possibilidades pedagógicas”. Outra afirmou que “a estrutura compartilhada deixa muito a desejar em todos os aspectos”. Além dos problemas destacados, a falta de itens essenciais como ar condicionado ou mesmo um ventilador decente também foi um assunto lembrado.

As salas de aula são extremamente quentes, com ventiladores barulhentos que pouco aliviam o calor. Não temos uma quadra própria; utilizamos uma cedida pelo bairro, que não possui cobertura.

Uma das professoras fez questão de enfatizar o esforço da equipe em atender bem aos alunos com as ferramentas disponíveis, mas que isso não é o bastante e resumiu a maioria dos problemas elencados pelas demais colegas de trabalho:

Na minha opinião, a instituição atende bem aos alunos dentro dos recursos disponíveis, graças ao empenho da equipe. No entanto, por estarmos em um prédio do estado e compartilharmos o ambiente com turmas do Fundamental II, não temos autonomia para usar plenamente os espaços. As salas de aula são desconfortáveis no verão devido ao calor, e não podemos personalizá-las completamente por conta do uso compartilhado. Os livros do acervo não ficam na biblioteca do estado, o que limita o acesso dos alunos a eles. A quadra utilizada é do bairro e necessita urgentemente de reforma, pois não possui a estrutura e a segurança adequadas. Quanto ao laboratório de informática, ele não é utilizado pelos alunos da rede municipal.

As professoras apontaram a dificuldade de compartilhar o mesmo espaço com o Estado, gerando conflitos de agenda e uso dos recursos. Esses fatores, somados à falta de ferramentas básicas para implementar projetos pedagógicos, tornaram o ambiente escolar um obstáculo para alcançar um ensino eficiente e motivador.

Com base nas informações fornecidas pelas docentes que atuam na EMSJ, dos principais apontamentos feitos pelas professoras, destacamos a falta de infraestrutura adequada, como a ausência de bibliotecas, quadras cobertas e laboratórios de informática, fatores que, segundo elas, dificultam o pleno desenvolvimento das atividades pedagógicas. Foi mencionada a sobrecarga de projetos e a falta de tempo suficiente para planejamento, o que, de acordo com as respostas, compromete a possibilidade de realizar um trabalho mais detalhado. As salas de aula foram descritas por parte do corpo docente como desconfortáveis, especialmente em períodos de calor e a divisão dos espaços com o Estado foi citada como uma limitação no acesso a recursos importantes, como livros e determinados ambientes escolares. Esses aspectos, de acordo com os relatos, contribuem para o desgaste na rotina e dificultam o trabalho docente.

#### **4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: FORMAÇÃO DE LEITORES PROFICIENTES E PROMOÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOSÉ**

Este capítulo tem como objetivo apresentar propostas de ações voltadas à melhoria na formação de leitores, utilizando estratégias pedagógicas que promovam a apreciação de textos literários. Para isso, foram realizados levantamentos acerca dos problemas identificados no cotidiano escolar, bem como a análise das entrevistas e questionários aplicados, que permitiram compreender as percepções dos professores sobre a relação dos alunos com a leitura de textos literários e a inserção da prática literária no estímulo à leitura e à apreciação literária. A partir dessas análises, podemos elencar ações possíveis para contornar essa situação problema.

Considerando a realidade da escola objeto desta pesquisa, percebemos que, para diminuir o problema identificado ou, ao menos, mitigá-lo, é essencial estruturar as propostas em duas etapas distintas. A primeira etapa consiste em ações internas, voltadas para a reorganização da própria escola, com uma revisão de práticas pedagógicas, conceitos e estratégias relacionadas à promoção da leitura literária. Essa etapa demanda o envolvimento direto da gestão escolar, professores e demais membros da comunidade educativa.

A segunda etapa, por sua vez, envolve ações externas que dependem do poder público municipal, especificamente da SME, incluindo a implementação de políticas e a revisão de conceitos e diretrizes educacionais. Entre as mudanças necessárias, destacamos a reformulação do projeto literário, tornando-o mais inclusivo e acessível a todos os alunos, além de garantir a oferta de formações continuadas para os docentes, visando a aprimorar suas práticas pedagógicas relacionadas aos textos literários.

Ao integrar essas duas etapas, esperamos construir um caminho colaborativo entre escola e poder público, objetivando superar os desafios e promover uma formação leitora mais efetiva e transformadora.

#### 4.1 AÇÕES QUE PODEM SER DESENVOLVIDAS PELA ESCOLA

##### Ação 1 – Reorganização do local de acesso dos livros e disponibilização aos alunos

Esta subseção apresenta ações que podem ser realizadas dentro da escola para melhorar a promoção da leitura literária e a formação de leitores proficientes. Como a escola não dispõe de espaço físico para a criação de um cantinho literário, nem de uma biblioteca que possa ser utilizada com frequência pelos professores da rede municipal.

Considerando a impossibilidade de construir uma sala específica para essa finalidade devido à coabitação da escola, uma alternativa viável seria organizar o acervo de livros por faixa etária, distribuindo-os em armários nas salas dos professores. Por exemplo, livros como “Malala: a menina que queria ir para a escola”, “Matilda”, entre outros, adequados para os alunos do 5º ano, poderiam ser armazenados nos armários das professoras dessa série. Esses móveis estão presentes nas salas de aula e têm capacidade para guardar até quatro coleções de títulos diferentes. A cada mês ou bimestre, as coleções poderiam ser substituídas por outras, garantindo diversidade no acervo e permitindo que os alunos tenham acesso a diferentes leituras ao longo do ano letivo sem que, toda semana, os professores precisem marcar um horário para pegar os livros na sala da diretora, destinar alunos para ir buscá-los com horário específico de devolvê-los. Essa organização resolveria o problema de alunos de séries anteriores terem acesso antecipado a livros destinados aos anos subsequentes, garantindo que as obras sejam utilizadas no momento mais adequado ao desenvolvimento dos estudantes.

Ainda sobre essa ação, é necessário que os livros sejam disponibilizados aos alunos para empréstimo. A fim de organizar o processo de empréstimo e devolução, o próprio professor faria o controle, anotando as datas de retirada e devolução dos livros. Dessa forma, seria possível garantir o acesso contínuo aos títulos, permitindo que os alunos leiam no tempo disponível e retomem as obras com a devida organização. Esse manejo permitiria acompanhar o uso dos livros e estimularia os alunos a cuidarem das obras e a respeitarem os prazos estabelecidos, promovendo um senso de responsabilidade em relação à leitura.

A acessibilidade ao livro pode transformar a leitura em uma atividade mais natural e descontraída, tornando-se parte da rotina dos alunos. Não é necessário um horário fixo para iniciar ou concluir a leitura, pois há dias em que os alunos estão mais engajados e, em outros, o interesse pode ser menor. Como a escola não dispõe de um local específico para essa atividade, o próprio professor pode reorganizar a disposição da sala de aula. Quando for o momento da leitura, eles poderiam sair da configuração rígida das carteiras, afastando-as e se acomodando de maneira confortável, criando um ambiente mais acolhedor e livre para ler, conversar e debater a história de maneira leve e descontraída, sem pressa, apenas apreciando o momento da leitura. O Quadro 9 sintetiza mais claramente essas ideias, destacando os principais aspectos relacionados à acessibilidade ao livro e à criação de um ambiente propício para a leitura em sala de aula.

**Quadro 9 – Ação 1 – Reorganização do local de acesso dos livros e disponibilização aos alunos**

|                        |  |
|------------------------|--|
| <b>Resumo da ação:</b> | Organizar o acervo de livros literários por faixa etária nos armários das salas de aula, disponibilizando-os para empréstimo aos alunos, com controle feito pelos próprios professores. A cada mês ou bimestre, as coleções seriam substituídas, garantindo diversidade. Durante a leitura, os alunos poderiam se acomodar de forma descontraída, criando um ambiente mais acolhedor e livre para discutir a história. |
| <b>Justificativa:</b>  | Como a escola não possui espaço para um cantinho literário ou biblioteca de uso frequente, essa ação visa otimizar os recursos disponíveis, proporcionando acesso contínuo aos livros e estimulando a leitura de forma mais natural e envolvente, além de promover responsabilidade por meio do empréstimo controlado.   |
| <b>Período:</b>        | Contínuo, com troca de coleções mensal ou bimestral.   |
| <b>Responsável:</b>    | Gestora da escola, coordenadora pedagógica e professora regente  |
| <b>Custo previsto:</b> | Não aplicável, pois trata-se de uma reorganização interna dos recursos já existentes.  |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As estratégias sugeridas na Ação 1 contribuem para tornar a leitura uma prática mais natural e integrada à rotina dos alunos, permitindo maior flexibilidade no tempo dedicado a essa atividade e na organização do espaço físico da sala de aula. Ao criar um ambiente mais acolhedor e interativo, essas medidas incentivam o envolvimento dos estudantes com a leitura. Esse cenário favorece, ainda, a implementação da Ação 2, que propõe atividades criativas de leitura e interação literária, ampliando as possibilidades de engajamento dos alunos e estimulando uma relação mais dinâmica e participativa com os livros.

#### Ação 2 - Implementação de atividades criativas de leitura e interação literária

A segunda ação objetiva a implementação de atividades que valorizem a leitura literária no cotidiano escolar, tornando-a mais dinâmica e envolvente para os alunos. Dentre essas atividades, destacam-se as rodas de leitura, a contação de histórias e a criação de novas versões de enredos, permitindo que os alunos brinquem com a narrativa e se apropriem da história de maneira criativa. Isso proporciona flexibilidade para adaptar as dinâmicas ao interesse dos estudantes, permitindo que a leitura seja vivenciada de forma mais espontânea e prazerosa. Não é necessário um tempo fixo para realizar essas atividades, como a obrigação de concluir a leitura de um livro em uma semana ou quinze dias, nem a imposição de tarefas tediosas, como fichamentos ou resumos.

Outra proposta interessante é a formação de grupos de alunos que, ao final de uma leitura, possam realizar apresentações teatrais dentro da própria sala de aula ou até mesmo no pátio, para outra turma, desde que o espaço não esteja sendo utilizado pela escola estadual. Essas apresentações podem ser uma maneira lúdica e divertida de aprofundar a compreensão da história e explorar as diferentes interpretações dos alunos sobre o enredo. As mudanças na história feitas pelos alunos podem ser pequenas, mas significativas na forma como eles interagem com o texto e o incorporam no seu dia a dia.

Embora o espaço e recurso sejam limitados, essas atividades podem oferecer uma abordagem mais criativa para a leitura literária, quebrando a rigidez de um cronograma fixo e permitindo que os alunos se envolvam de maneira mais natural e divertida com os textos. Se a escola conseguir integrar a leitura com atividades

práticas, como a contação de histórias e apresentações teatrais, ela tem a capacidade de proporcionar aos estudantes um espaço para se expressarem e explorar o universo das histórias literárias, criando uma experiência mais significativa e prazerosa. Mesmo com a limitação de espaço e recursos, as mudanças propostas são viáveis e podem ser ajustadas para atender às necessidades da turma. A seguir, o Quadro 10 apresenta a síntese das estratégias propostas na Ação 2, destacando atividades que tornam a leitura mais dinâmica e envolvente no ambiente escolar.

**Quadro 10 - Ação 2 - Implementação de atividades criativas de leitura e interação literária**

|                        |   |
|------------------------|---|
| <b>Resumo da ação:</b> | A ação propõe a implementação de atividades literárias dinâmicas e criativas, como rodas de leitura, contação de histórias, criação de novas versões de enredos e apresentações teatrais. Essas atividades não possuem um tempo fixo, permitindo flexibilidade para que os alunos se envolvam com a leitura de maneira espontânea e prazerosa. A formação de grupos de alunos para encenar histórias lidas, dentro da sala de aula ou no pátio, também é uma estratégia importante para aprofundar a compreensão dos textos e explorar diferentes interpretações. |
| <b>Justificativa:</b>  | Essas práticas criativas ajudam a quebrar a rigidez de um cronograma fixo, proporcionando um ambiente mais livre e dinâmico, onde a leitura se torna uma experiência divertida e interativa. Mesmo com limitações de espaço e recursos, essas atividades são viáveis e permitem que os alunos se apropriem da narrativa de forma significativa, promovendo maior envolvimento com o conteúdo literário.   |
| <b>Período:</b>        | Contínuo, podendo ser adaptado conforme o andamento do ano letivo   |
| <b>Responsável:</b>    | Coordenadora pedagógica e professora regente  |
| <b>Custo previsto:</b> | Não aplicável, pois trata-se de uma reorganização interna dos recursos já existentes.   |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme expostos, as estratégias sugeridas na Ação 2 buscam transformar a leitura em uma prática mais envolvente e significativa para os alunos, integrando-a ao cotidiano escolar de maneira criativa e participativa. Ao valorizar atividades como rodas de leitura, contação de histórias e apresentações teatrais, essa proposta

amplia as possibilidades de interação com os textos, estimulando não apenas a compreensão leitora, mas também a expressão oral e a imaginação dos estudantes.

#### 4.2 CONSTRUINDO PONTES LITERÁRIAS: AÇÕES DA SME PARA INCENTIVAR A LEITURA

Essa subseção apresenta sugestões de ações que podem ser realizadas pela SME a fim de melhorar a qualidade da educação, com foco no incentivo à leitura literária no ambiente escolar. O objetivo principal é criar condições mais favoráveis para que professores e alunos possam vivenciar a literatura de maneira significativa, promovendo um aprendizado mais dinâmico e envolvente na escola objeto desta pesquisa.

Essas mudanças vão desde a reformulação da quantidade excessiva de ações em projetos enviados às escolas, muitas vezes de forma intempestiva e com caráter impositivo, até a disponibilização de formações continuadas para os professores no que diz respeito ao projeto “Leituras em conexão”, garantindo que estejam preparados para colocá-lo em prática na sala de aula.

Dessa forma, a SME poderá atender às necessidades imediatas da comunidade escolar, promovendo um ambiente mais inclusivo e estimulante, no qual a leitura se torne uma prática central e transformadora no processo educacional. As ações necessárias para tornar os projetos mais eficazes e alinhados às realidades dos alunos e professores serão detalhadas a seguir, com o objetivo de criar um ambiente de aprendizagem mais propício ao desenvolvimento da leitura literária e outras práticas pedagógicas.

##### Ação 1 - Adequação dos projetos pedagógicos às realidades escolares

Nesta subseção, destacamos a necessidade de a Secretaria Municipal de Educação (SME) reformular os projetos de leitura que são enviados às escolas, tornando-os mais compatíveis com as condições reais das unidades de ensino. É fundamental que essas propostas contemplem menos ações acumuladas e estabeleçam prazos mais viáveis para sua execução, respeitando a rotina pedagógica e os desafios enfrentados pelas equipes escolares. Atualmente, os

projetos são criados com base na escola que mais tem as ferramentas para executá-lo e o adequado seria uma ação reversa: investir em escolas que ainda não possuem tais ferramentas e dispositivos para um bom projeto de leitura. Essa situação é especialmente crítica em escolas como a São José, que não possuem um ambiente adequado para desenvolver todas as ações propostas.

Uma solução viável seria que, no início do ano letivo, ou ainda no final do ano anterior, a Secretaria Municipal de Educação (SME) oportunizasse às escolas a apresentação de seus próprios projetos, elaborados com base nas especificidades de suas comunidades e nos recursos disponíveis em cada instituição. Tal medida permitiria maior autonomia às unidades escolares e reduziria a centralização excessiva das decisões por parte da SME. Considerando a diversidade existente no município, especialmente entre escolas urbanas e rurais, torna-se evidente que não é possível padronizar integralmente as ações pedagógicas. Portanto, reconhecer as particularidades de cada realidade escolar é essencial para promover intervenções mais eficazes e contextualizadas.

Outro ponto importante é que os responsáveis pela elaboração dos projetos pedagógicos não consideram os livros literários enviados para serem trabalhados nas escolas, resultando em uma desconexão entre as propostas enviadas e a realidade das salas de aula. Esse descompasso impede que os projetos dialoguem com o que está sendo desenvolvido pelos professores, dificultando a integração e a eficácia das ações.

É fundamental, portanto, que os projetos sejam simplificados e estruturados com base em um diagnóstico realista das condições de cada unidade escolar, incluindo, nesse aspecto, conhecer os recursos disponíveis e os livros utilizados. É necessário que o planejamento seja colaborativo, envolvendo os professores desde o início para garantir que as ações propostas sejam viáveis e atendam às necessidades específicas de cada escola.

Ao adotar essa abordagem, a SME facilitará a execução do projeto e promoverá um ambiente mais organizado e propício para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, que de fato contribuam para a formação dos alunos e o incentivo à leitura.

O Quadro 11 ilustra as principais sugestões para a reformulação dos projetos, considerando as condições estruturais e os recursos disponíveis nas unidades de

ensino, e propõe soluções para a integração mais eficaz entre as ações e o contexto escolar.

### **Quadro 11 - Ação 1 - Adequação dos projetos pedagógicos às realidades escolares**

|                        |  |
|------------------------|--|
| <b>Resumo da ação:</b> | A ação propõe a necessidade de a Secretaria Municipal de Educação (SME) rever sua postura centralizadora e reformular os projetos pedagógicos encaminhados às escolas, reconhecendo as diferentes realidades entre instituições urbanas e rurais. Sugere-se que, no início do ano letivo ou ao final do ano anterior, as escolas tenham a oportunidade de apresentar seus próprios projetos, elaborados conforme os recursos disponíveis e as demandas específicas de suas comunidades. Defende-se, ainda, que esses projetos sejam integrados ao planejamento anual, evitando a sobreposição de ações e a consequente sobrecarga do corpo docente. Ressalta-se a importância de que os projetos estejam articulados aos livros literários utilizados nas unidades escolares, promovendo maior coerência e efetividade pedagógica. |
| <b>Justificativa:</b>  | Os projetos são elaborados sem considerar as limitações das escolas menos equipadas, como a São José, gerando sobrecarga nos professores e dificultando a execução eficaz. Projetos integrados ao planejamento anual e conectados à realidade escolar são essenciais para promover um ensino mais significativo e organizado.  |
| <b>Período:</b>        | Os ajustes sugeridos precisam ser realizados antes do início do ano letivo, permitindo a implementação integrada ao planejamento escolar anual.  |
| <b>Responsável:</b>    | SME  |
| <b>Custo previsto:</b> | Não aplicável, pois trata-se de uma reorganização interna dos recursos já existentes.  |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme exposto no Quadro 10, a ideia central da Ação 1 é garantir prazos mais realistas e envolver os professores no processo de planejamento, de modo a tornar as ações mais viáveis e alinhadas com a realidade de cada escola, promovendo assim um ambiente de aprendizagem mais eficiente e estimulante. Na sequência, será apresentada a Ação 2, que trata da formação continuada para o

projeto "Leituras em Conexão", visando capacitar os educadores para a implementação eficaz dessa iniciativa.

#### Ação 2 - Formação continuada para o projeto "Leituras em Conexão"

A formação de professores é uma das peças centrais para o sucesso de qualquer projeto educacional, especialmente aqueles que exigem estratégias diferenciadas, como o "Leituras em Conexão". Atualmente, a prática de reunir supervisores para repassar informações aos professores de forma hierárquica e impositiva tem se mostrado ineficaz porque essa dinâmica não oferece aos educadores o suporte necessário para aplicar as ações de maneira confiante e criativa.

A proposta aqui detalhada é a criação de uma rotina de formações continuadas, realizadas diretamente com os professores, que precisam ser ministradas por especialistas na área de literatura e de práticas pedagógicas, que estejam preparados para atender às demandas específicas dos docentes, esclarecer dúvidas e propor estratégias viáveis para o contexto escolar.

A formação necessita ir além de palestras informativas, incorporando atividades práticas que permitam aos professores vivenciarem as dinâmicas que serão aplicadas em sala de aula, como rodas de leitura, mediação literária e estratégias de engajamento dos alunos. Essa abordagem aumentaria a confiança dos docentes, promoveria uma vinculação mais eficaz entre as expectativas da Secretaria e a prática cotidiana nas escolas.

A formação continuada precisa ser planejada em ciclos, com encontros que acompanhem o progresso das ações e ofereçam suporte aos desafios encontrados durante sua execução. Esse modelo evitaria a sensação de abandono que muitos professores relatam após a introdução de novos projetos e criaria uma rede de apoio sólida para o fortalecimento das práticas pedagógicas, confluindo para uma realização mais eficaz e permanente.

Uma proposta central para a execução desse plano é o fortalecimento do projeto "Leituras em Conexão" por meio de parcerias com instituições de ensino superior da região, como a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e o Centro Universitário Governador Ozanam Coelho (UniFagoc), universidades

próximas como a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a Universidade Federal de Viçosa (UFV). Essas parcerias podem viabilizar a oferta de formações continuadas e oficinas pedagógicas voltadas para o ensino da literatura, promovendo a reflexão dos docentes quanto ao uso de abordagens inovadoras e criativas para trabalhar com obras literárias em sala de aula.

Para Freire (2001, p.42), essa reflexão é o movimento constante entre o fazer e o pensar, no sentido de “pensar para agir” e “pensar sobre a ação”. Assim, a reflexão nasce da curiosidade em relação à prática docente. Inicialmente, essa curiosidade pode ser ingênua, mas, ao longo do tempo e com o exercício contínuo da reflexão, torna-se crítica. A docência crítica exige um processo dialético, no qual o professor analisa e ressignifica suas ações à medida que as executa.

Por isso, a formação contínua dos professores deve priorizar a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Ainda de acordo com Freire (2001, p. 43), a reflexão é o eixo central desse processo, pois possibilita que o docente compreenda sua atuação de forma consciente e transformadora. A formação continuada, nesse contexto, não se reduz a treinamentos pontuais, mas constitui um caminho permanente de aprendizado e aprimoramento profissional.

A partir dessa perspectiva, a formação continuada deve ser vista como um processo essencial para a transformação da prática educativa. Freire destaca que a formação inicial e a continuada não são momentos isolados, mas dimensões complementares do desenvolvimento docente. A formação inicial, realizada nas instituições formadoras, oferece as bases teóricas e metodológicas, enquanto a formação continuada permite que os professores, já inseridos na realidade escolar, aprimorem suas práticas por meio de reflexões críticas e ações formativas. Esse processo permanente deve ocorrer tanto dentro quanto fora das escolas, promovendo um aprendizado constante e significativo.

Muitas vezes, a dificuldade em utilizar os livros literários como instrumentos de prazer está relacionada à falta de preparo dos docentes, que acabam reduzindo a experiência literária a uma análise técnica ou a exercícios de interpretação textual. Essa abordagem mecanizada afasta os alunos da literatura, que deveria ser uma fonte de encantamento e reflexão.

Ao oferecer formações que conectem a teoria à prática, a SME pode transformar essa realidade. Oficinas, palestras e grupos de estudo realizados em

parceria com especialistas da área de literatura e pedagogia podem oferecer subsídios para que os professores consigam explorar o potencial literário dos livros de maneira dinâmica e prazerosa.

As parcerias com instituições de ensino superior locais e regionais são estratégicas, pois possibilitam o acesso a recursos e conhecimentos atualizados, muitas vezes de forma gratuita ou com custos reduzidos e esses parceiros podem auxiliar na elaboração de materiais de apoio e no acompanhamento dos resultados obtidos nas escolas, garantindo que as formações tenham resultado efetivo no cotidiano escolar.

Para que a formação continuada seja efetiva e viável no contexto escolar, é necessário responder à questão do tempo disponível para que os professores possam participar desses encontros sem comprometer o funcionamento das escolas. Uma solução prática seria organizar a formação de forma bimestral, envolvendo os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), em que a SME elaboraria um cronograma de encontros bimestrais, dividindo os professores por série, a fim de garantir uma abordagem mais personalizada e eficiente.

A formação aconteceria atendendo uma série por vez. Na primeira semana do bimestre, por exemplo, participariam os professores do 1º ano; na segunda semana, os professores do 2º ano; e assim por diante, até completar todas as séries. Essa divisão permitiria que os encontros fossem direcionados às especificidades pedagógicas de cada ano, favorecendo discussões e práticas adequadas à realidade das turmas.

Para que os professores possam participar da formação sem interromper as atividades escolares, a SME aproveitaria os professores eventuais, estagiários e auxiliares pedagógicos disponíveis nas unidades de ensino. Esses profissionais assumiriam temporariamente as salas de aula durante o horário dos encontros, garantindo que a rotina escolar não seja prejudicada. Essa medida oferece uma oportunidade para que estagiários e auxiliares ganhem experiência em sala de aula, sob supervisão da gestão escolar e possam contribuir com as atividades e os projetos de maneira mais efetiva. Essa flexibilidade garante que a formação seja integrada à rotina escolar sem gerar impacto negativo no calendário letivo.

Esse plano de ação interventiva ampliará as possibilidades de trabalho dos professores com as obras literárias como uma fonte de deleite e contribuirá para a formação de alunos mais críticos, criativos e engajados com a leitura. Ao valorizar a literatura como uma prática significativa e transformadora, a SME estará promovendo uma melhoria na qualidade da educação e um legado cultural que impactará toda a comunidade escolar. O Quadro 12 sintetiza a Ação 2, destacando as estratégias adotadas para qualificar o ensino da literatura nas escolas.

**Quadro 12 - Ação 2 - Formação continuada para o projeto "Leituras em Conexão"**

|                        |  |
|------------------------|--|
| <b>Resumo da ação:</b> | Organização de formação continuada bimestral para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Os encontros serão realizados semanalmente, separados por série, com o auxílio de professores eventuais e estagiários para garantir o funcionamento normal das aulas durante as formações. |
| <b>Justificativa:</b>  | Garantir a qualificação dos professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes no incentivo à leitura literária. A formação permitirá uma abordagem direcionada às necessidades específicas de cada série, promovendo um impacto positivo na aprendizagem dos alunos.                        |
| <b>Período:</b>        | Encontros bimestrais, organizados ao longo do ano letivo, com um encontro semanal dedicado a cada série (1º ao 5º ano).  |
| <b>Responsável:</b>    | Secretaria Municipal de Educação (SME), em parceria com universidades locais e regionais (UEMG, UniFagoc, UFJF, UFV).  |
| <b>Custo previsto:</b> | Contratação de consultores/formadores e materiais pedagógicos  |

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Conforme observado, a Ação 2 desempenha um papel fundamental ao aprimorar a prática docente por meio da formação continuada, proporcionando aos professores acesso a novas metodologias e estratégias que tornam o ensino da literatura mais dinâmico e significativo. Essa iniciativa não apenas favorece um aprendizado mais contextualizado, beneficiando tanto educadores quanto alunos, mas também se integra à rotina escolar sem prejudicar o calendário letivo. Dessa forma, a SME reafirma seu compromisso com a qualidade da educação, valorizando

a literatura como um instrumento essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e a formação de leitores autônomos e engajados com o conhecimento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou analisar a prática literária como uma estratégia pedagógica fundamental para a formação de leitores proficientes no contexto da educação básica, especialmente nas escolas públicas. Ao longo da pesquisa, foi possível perceber que, apesar do crescente reconhecimento da importância da leitura literária no processo educativo, diversos obstáculos ainda comprometem a efetiva inserção dessa prática no cotidiano escolar. Esses desafios incluem desde a escassez de materiais adequados até as limitações formativas dos docentes, passando pela pressão de um currículo que muitas vezes negligencia o caráter formativo e estético da literatura.

As entrevistas realizadas com os professores confirmaram que, embora exista uma consciência ampla sobre a relevância da literatura no processo de desenvolvimento crítico e cultural dos alunos, o cenário das escolas públicas brasileiras é permeado por condições adversas que dificultam a implementação de práticas literárias que de fato impactem o perfil leitor dos estudantes. A falta de livros atualizados, a insuficiência de tempo para trabalhar com leitura de maneira mais profunda e reflexiva, e a formação inicial e continuada dos professores, muitas vezes voltada para técnicas de ensino mais tradicionais, formam um conjunto de entraves que tornam o trabalho com literatura mais desafiador.

O dado mais relevante extraído das entrevistas foi a percepção dos professores de que, mesmo diante das dificuldades, a literatura ainda possui um potencial transformador. Aqueles que conseguiram desenvolver práticas literárias significativas observaram mudanças positivas no engajamento dos alunos, no desenvolvimento do repertório cultural e na ampliação do pensamento crítico. Assim, ao contrário do que muitas vezes ocorre em outras disciplinas, a literatura se revela não apenas como um conteúdo a ser trabalhado, mas como um ponto de encontro entre o aluno e o mundo, um espaço de reflexão e de construção de sentidos que vai além da simples aquisição de conhecimentos técnicos.

Um dos aspectos mais interessantes identificados ao longo da pesquisa foi a forma como a literatura pode atuar como mediadora no processo de formação de cidadãos mais críticos e empáticos. De fato, quando os alunos têm a oportunidade de se deparar com obras literárias que abordam questões humanas, sociais e

culturais, há uma transformação na maneira como eles se veem e como veem os outros. A literatura, nesse sentido, exerce uma função pedagógica que ultrapassa o aprendizado de competências linguísticas, permitindo aos alunos acessarem novos universos de significado e reflexão. A leitura literária passa a ser um convite para que o aluno se coloque no lugar do outro, compreenda diferentes realidades e expanda sua capacidade de análise e julgamento.

Entretanto, é preciso reconhecer que a literatura sozinha não tem o poder de mudar a realidade educacional sem que haja um esforço coletivo e uma mudança estrutural nas políticas públicas de educação. O fortalecimento da formação docente continuada, com foco nas competências necessárias para o trabalho com literatura, e o investimento em bibliotecas escolares bem estruturadas são medidas urgentes para garantir que a leitura literária ocupe o lugar que lhe é devido no currículo escolar. Mais ainda, é essencial que as escolas tenham acesso a acervos literários diversificados, com obras de diferentes gêneros e estilos, de autores nacionais e internacionais, para que os professores possam oferecer aos seus alunos uma experiência literária rica e plural.

Por outro lado, a pesquisa mostrou que muitos professores estão cada vez mais dispostos a buscar alternativas para driblar a escassez de recursos, criando estratégias criativas que vão desde o uso de leituras coletivas e rodas de leitura até a parceria com autores e com outros profissionais da educação. Em muitos casos, essas práticas, embora simples, mostraram-se altamente eficazes, não apenas pelo envolvimento dos alunos, mas também pela forma como os professores conseguiram desenvolver um vínculo afetivo com os estudantes, criando uma atmosfera de acolhimento e partilha. Esse vínculo é, sem dúvida, um dos elementos essenciais para que a leitura literária se torne uma prática significativa, capaz de gerar no aluno o desejo de continuar lendo e refletindo sobre os textos.

A análise dos dados também revelou que a literatura pode atuar como um instrumento poderoso de ressignificação da escola e da educação como um todo. Ao resgatar o caráter lúdico, afetivo e criativo da leitura, os professores conseguem criar espaços de aprendizagem mais dinâmicos e mais próximos da realidade dos alunos. Isso é particularmente relevante em um contexto educacional em que a pressão por resultados em avaliações externas e a formação de competências específicas podem, por vezes, sufocar o prazer da leitura. Assim, a literatura, ao ser resgatada

como um componente essencial da formação dos estudantes, pode, ao mesmo tempo, impulsionar o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, além de contribuir para a formação de cidadãos mais críticos, conscientes e empáticos.

Apesar de toda a relevância da literatura, a pesquisa indicou também um outro aspecto importante: o desafio de criar uma abordagem equilibrada entre a leitura literária e a leitura voltada para a aprendizagem de conteúdos específicos. Não se trata de substituir um tipo de leitura pelo outro, mas de encontrar formas de integrar a literatura ao currículo de maneira que ela contribua para o desenvolvimento das competências exigidas nas avaliações externas, sem perder sua função formativa e crítica. A literatura não deve ser encarada como uma disciplina isolada, mas como uma ferramenta transversal capaz de interagir com outras áreas do conhecimento, estimulando o pensamento crítico, a reflexão ética e a capacidade de análise.

Nesse sentido, os professores que participaram da pesquisa indicaram que uma das chaves para o sucesso da prática literária nas escolas é a interdisciplinaridade. Quando a literatura é associada a outras disciplinas, como História, Filosofia, Sociologia e Artes, ela se torna um veículo ainda mais potente para o desenvolvimento de competências críticas e criativas. A interdisciplinaridade permite que o aluno perceba a literatura não como um conteúdo apartado, mas como parte de um universo de saberes que dialogam entre si, contribuindo para a construção de uma visão de mundo mais ampla e plural.

Em última análise, o que se percebe é que a literatura não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas uma experiência de vida. Ela permite aos alunos se conhecerem melhor, se posicionarem no mundo e se conectarem com a diversidade humana. A literatura, quando bem trabalhada, tem o poder de transcender os muros da escola, levando os alunos a uma constante busca por novos significados e novos horizontes. Nesse sentido, a prática literária não deve ser vista como um componente acessório da educação, mas como um elemento central e fundamental para a formação de indivíduos críticos, reflexivos e conscientes de seu papel no mundo.

Portanto, para que a prática literária se torne de fato uma estratégia eficaz na formação de leitores proficientes, é necessário um esforço conjunto entre professores, gestores escolares e formuladores de políticas públicas, que devem

trabalhar para superar as limitações materiais e estruturais que ainda impedem a plena implementação de práticas literárias significativas. Somente assim será possível garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de se tornar leitores autênticos, capazes de construir um olhar crítico sobre o mundo e de usufruir das riquezas que a literatura pode proporcionar.

## REFERÊNCIAS

- ADEOLA, Dapo. **Ei, você!** 1 ed. São Paulo: Companhia da Letrinhas, 2021
- AGUIAR, Vanda T. **O leitor competente à luz da teoria da literatura**. Revista Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, v. 124, v. 5/6, p.23-34, jan./mar. 1996.
- AGUIAR, Vera T. A formação do leitor. Unesp. Pontifícia Universidade Católica - Porto Alegre Rio de Janeiro, p.104 a 116. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40359/1/01d17t08.pdf>. Acesso em 10 mar. 2024.
- BARREIRO, José Enrique. **Declaração de amor**. 1 ed. São Paulo: Guarda-Chuva, 2015.
- BASSO, F. P., ALVES, L. M., MINÁ, C. S., PICCOLO, L. da R., & SALLES, J. F. de. Pressupostos teóricos que embasaram o desenvolvimento do instrumento Avaliação da Fluência de Leitura Textual (AFLeT). In F. P. Basso, C. S. Miná, L. da R. Piccolo & J. F. Salles (Eds.), **Avaliação da Fluência de Leitura Textual (AFLeT)** (pp. 19-33). Vetor, 2018.
- BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Trad. José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BORTONI-RICARDO Stella Maris, RODRIGUES, Caroline, SCHMEISKE, Claudia Heloísa, LOPES, Ivelta Abreu, COBUCCI, Paula, MACHADO, Vreuska Ribeiro. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BOZZA, Sandra. **Alfabetização: Distúrbios de aprendizagem ou Equívocos de Encaminhamento Metodológico**. Alfabetização, Letramento leitura e produção de textos em sala de aula. Conexa Editora – 2011, p. 7.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília (BNCC): MEC. 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em 22 abr. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 28 mai. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 11.079**, de 23 de maio de 2022. Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 mai. 2022. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 29 de mar. 2023.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Leitura e Participação**. In: Contra o consenso – Cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003

BUSATTO, Cléo. **A vergonha**. 1 ed. Barueri: CLB produções, 2020.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004

CÂNDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. Aldo de Lima (et al.) (orgs.). Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. 160 p. Disponível em: <<https://editora.ufpe.br/books/catalog/download/372/382/1125?inline=1>>. Acesso em 07 fev. 2024

CARRANCA, Adriana. **Malala, a menina que queria ir para a escola**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.

CASARIN, Tônia. **Pedrinho conhecendo o monstinho da vergonha**. 1 ed. São Paulo: Dentro da história, 2018.

CASARIN, Tônia. **Ritinha conhecendo o monstinho do ciúme**. 1 ed. São Paulo: Dentro da história, 2018.

Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) 2023. Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/index.html>. Acesso em: 10 mar. 2023.

COELHO, Jacinto Prato. **Ao contrário de Penélope**. Venda Nova: Bertrand, 1976.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino?** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 26, n.3, p. 161-173, set./dez. 2015

CRUZ, Denis. **Ciúmes – Série Sentimentos**. 1 ed. São Paulo: Casa Publicadora, 2013.

CRUZ, Elisabete. **Vende-se coragem**. 1 id. São Paulo: Editora Mais ativos, 2021

CUNHA, Betina Ribeiro Rodrigues. **Revista Literatura em Debate**, v. 8, n. 15, p. 42-51, dez. 2014. Disponível em <file:///C:/Users/Valdirene/Downloads/1602-6469-1-PB.pdf>. Acesso em: 14 maio 2023.

DAHL, Roald. **Matilda**. 2. ed. Rio de Janeiro: Galera Júnior, 2022.

DAMÁSIO, A. **O Mistério da Consciência: do corpo e das emoções do conhecimento de si.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DIAS, Lucimar Rosa. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um.** 1 ed. São Paulo: Alvorada, 2012.

DUTRA, Gislene Silva. **A escrita mediada como atividade de estimulação na apropriação do sistema alfabético.** Rev. psicopedagoga. São Paulo, v. 37, n. 114, p. 392-403, dez. 2020. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862020000300011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862020000300011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 14 maio 2023.

ECO, Umberto. **Lector in fabula.** São Paulo: Perspectiva, 1988.

ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

EMICIDA. **Amoras.** 1 ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 3.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2020.

FERRAZ, Clarice Vanderlei. **A inclusão da biblioteca escolar no projeto político pedagógico da escola.** Alagoas: Universidade Federal de Alagoas, 2008. Acesso em: 07 fev. 2024.

FRADE, Dileia. **Fábulas Tortas.** 1 ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em: < [https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia\\_ato\\_ler.pdf](https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf)>. Acesso em 13 maio 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160p

FREITAS, Luiz Carlos de. **Política de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética.** Cadernos de Pesquisa v.43 n.148 p.348-365 jan./abr. 20

FRITZEN, M.P. **Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben: bilinguismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no Sul do Brasil.** 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

HUYNH, H. **Sobre localizações de pontuação de itens de crédito binários e parciais e suas aplicações no mapeamento de itens e interpretação**

**referenciada a critérios.** *Jornal de Estatísticas Educacionais e Comportamentais*. v. 23, n. 1, p. 35-56, março de 1998.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2019. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br> Acessado em: 20 fev. 2023.

JORNAL O NOTICIÁRIO ONLINE. EDUCAÇÃO. **CÂMARA APROVA MUNICIPALIZAÇÃO DE ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.** Disponível em: <https://www.jornalnoticiario.com.br/noticia/1047/camara-aprova-municipalizacao-de-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>>. Acesso em: 24 jan. 2023.

JOUVE, Vicent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Macionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KUHN, M.R., SCHWANENFLUGEL, P.J., & MEISINGER, E.B. (2010). **Alinhando teoria e: automaticidade, prosódia, e definições de fluência.** *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251. Doi: 10.1598/RRQ.45.2.4.

LABERGE, D., & Samuels, S.J. Rumo a uma teoria do processamento automático de informações em leitura. **Psicologia Cognitiva**, 6(2), 293-323, 1974.

LARROSA, Jorge **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** 6. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017

MINAYO, M.C. de S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MULTIMEDIA, Quixot. **Primeiros passos – Descobrimos emoções: ciúme.** 1 ed. São Paulo: Todo Livro, 2016.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita.** 9ª ed. São Paulo: Ática, 2019.

MINAS GERAIS. **LEI nº 7.109**, de 13 de outubro de 1977. Contém o Estatuto do pessoal do magistério público do Estado de Minas Gerais, e dá outras providências. 1977. Disponível em: Portal da Assembleia Legislativa de Minas Gerais - [almg.gov.br](http://almg.gov.br). Acesso em: 17 mar. 2024.

Navas, A. L. G. P., Pinto, J. C. B. R., & Dellisa, P. R. R. (2009). **Avanços no conhecimento do processamento da fluência em leitura: Da palavra ao texto.** *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, p. 1-2. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/F9v9PCPmsLh6HGXs7xKcSfd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2024.

PAIVA, Aparecida; Graça PAULINO; Marta PASSOS. **Literatura e leitura literária na formação escolar: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale, 2006.

PEREIRA, Cristina Núñez; VALCÁRCEL, Rafael. **Emocionário - Diga o que você sente**. 1 ed. São Paulo: Sextante, 2018.

QEDU. **EE SAO JOSE: Censo Escolar | QEDU: Use dados. Transforme a educação**. Disponível em: <<https://qedu.org.br/escola/31182079-ee-sao-jose/censo-escolar>>. Acesso em: 27 jan. 2023.

RAMOS, Lázaro. **Sinto o que sinto e a incrível história da Estrave Jaser**. 1 ed. São Paulo: Carochinha, 2019.

RAMPAZOE, Alexandre. **A Cor de Coralina**. 1 ed. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2017.

REPUN, Grasiela. **Ui! Que vergonha!** 1 ed. São Paulo: Planeta, 2008.

RIBEIRO, Jonas. **Quando a vergonha bate asas...** 1 ed. São Paulo: Elementar, 2008.

RODRIGUES, S. M. A prática da leitura na Educação Infantil como incentivo na formação de futuros leitores. **Eventos Pedagógicos**, v. 6, nº 2 (15ª ed.), p. 241-249, jun./jul. 2015.

ROMPELLA, Natalie. **O mundo nunca dorme**. 1 ed. São Paulo: Melhoramento, 2019.

ROSA, Caciací Santos de Santa. **Leitura: uma porta aberta na formação do cidadão**. 2005. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/5502435-Leitura-uma-porta-aberta-na-formacao-do-cidadao-1.html>>. Acesso em 22 abr. 2023.

SAGADOY, Walter. **Do jeito que você é**. 1 ed. São Paulo: Carrocinha, 2021.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da literatura e a formação em serviço do professor. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 3, nº 5, jan/jun 2002. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/23907/16880>. Acesso em 31 mar. 2024.

DOS SANTOS, S. de A.; MARIA SEGABINAZI, D. **Leitura Literária na escola: a formação de crianças leitoras sob o viés da prática docente**. Revista Temas em Educação, [S. l.], v. 30, n. 3, p. 61–80, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2021v30n3.60341. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/60341>. Acesso em 25 abr. 2023.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Concepções de leitura e suas consequências no ensino**. In: PERSPECTIVA. Florianópolis, v. 17, n. 31, jan./jul.1999, p.11-23.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura e realidade brasileira**. 3.ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1986.

SILVA, Lílian Martins. **Para que a gente lê? Para aprender a lição.** In: PERSPECTIVA. Florianópolis, n.1, jan/dez.,1985, p.15-26

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do Ensino Fundamental. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 135-160, 2007.

SPELMAN, Cornélia Maude Spelman. **Quando eu me sinto... Quanto estou com ciúme.** 1 ED. São Paulo: Todo Livro, 2019.

UBÁ. Lei Municipal nº 4904, de 01 de outubro de 2021. **Dispõe sobre a transferência total da gestão administrativa, financeira e operacional no atendimento dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) das unidades escolares E.E. São José, EE Coronel Camilo Soares, EE Professor Lívio de Castro Carneiro, EE Doutor Levindo Coelho e EE Doutor José Januário Carneiro, da rede estadual para a rede municipal.** Disponível em: <<https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;minas.gerais;uba:municipal:lei:2021-10-01;4904>>. Acesso em: 12 mar. 2023.

ZIRALDO. **Uma professora muito maluquinha.** 3ª ed. São Paulo: Melhoramento, 2020.

## **APÊNDICE A - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO COM AS PROFESSORAS DA ESCOLA MUNICIPAL SÃO JOSÉ**

Caro(a) professor(a)

Sou aluna do Curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública ministrado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação CAEd/UFJF e estou realizando uma pesquisa para minha dissertação. Este roteiro de entrevista foi elaborado de forma que o sigilo lhe seja garantido e os resultados utilizados apenas para fins acadêmicos, sendo fundamentais para o sucesso de meu trabalho. Esta entrevista tem como objetivo investigar a realidade da Escola Municipal São José (EMSJ) em relação ao desafio enfrentado pelos professores para incentivar a leitura, especialmente em um contexto de recursos limitados. Não há respostas certas ou erradas, por isso pedimos que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões. Não existem respostas certas ou erradas, por isso, lhe solicito que responda de forma espontânea e sincera a todas as questões.

Desde já, agradeço sua colaboração.

Atenciosamente,

Valdirene Piva

---

### **FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**

### **FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL**

#### **1- Formação e ano de graduação:**

Graduação em

- Pedagogia
- Outra graduação em licenciatura
- Apenas Ensino Médio

#### **2- Vínculo na Escola:**

- Contratada
- Efetiva

#### **3- Tempo de atuação como professor(a) de Ensino Fundamental, Anos Iniciais:**

- Menos de 5 anos
- 1 a 5 anos

- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- Mais de 15 anos

**4- Tempo de atuação na escola atual:**

- Menos de 1 ano
- 1 a 2 anos
- 3 a 5 anos
- Mais de 5 anos

**5- Série escolar em que leciona:**

- 1º Ano
- 2º Ano
- 3º Ano
- 4º ano
- 5º ano

**6- Experiência anterior na série atual:**

- Sim
- Não

**ESPAÇO E FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS NA EMSJ**

**7- A presença de uma escola bem equipada contribui para melhorar a experiência educacional dos alunos.**

- Concordo;
- Concordo parcialmente;
- Discordo parcialmente;
- Discordo.

**8- A falta de recursos na EMSJ representa um dos principais obstáculos para o incentivo à leitura.**

- Concordo;
- Concordo parcialmente;
- Discordo parcialmente;
- Discordo.

**9- A EMSJ tem espaço adequado para executar o projeto literário “Leituras em conexão”.**

- Concordo;
- Concordo parcialmente;
- Discordo parcialmente;
- Discordo.

**10- A Secretaria Municipal de Educação de Ubá forneceu todas as ferramentas necessárias para a execução do projeto “Leituras em conexão”.**

- Concordo;
- Concordo parcialmente;
- Discordo parcialmente;
- Discordo.

**11- É possível que um aluno se encante pela literatura em uma aula comum, dentro da sala, mesmo sem um ambiente especialmente preparado para isso.**

- Concordo;
- Concordo parcialmente;
- Discordo parcialmente;
- Discordo.

**12- Na biblioteca da sua escola há livros adequados para serem utilizados pelos alunos do Ensino Fundamental, anos iniciais.**

- Sim
- Não

Se você marcou “não”, responda as questões 12.1, 12.2

**12.1- A ausência de livros literários adequados na biblioteca escolar acarreta alguma perda significativa para o desenvolvimento do aluno, como, por exemplo, falta de apreciação pela leitura desde os primeiros anos**

- ( ) Concordo;
- ( ) Concordo parcialmente;
- ( ) Discordo parcialmente;
- ( ) Discordo.

**12.2 - A falta de livros adequados influencia o suporte aos alunos com dificuldades de leitura.**

- ( ) Concordo;
- ( ) Concordo parcialmente;
- ( ) Discordo parcialmente;
- ( ) Discordo.

---

### **SOBRE O PROJETO LITERÁRIO “LEITURAS EM CONEXÃO”**

**13- O acesso a livros literários, dentro e fora da sala de aula, pode contribuir para que o aluno desenvolva o hábito de leitura.**

- ( ) Concordo;
- ( ) Concordo parcialmente;
- ( ) Discordo parcialmente;
- ( ) Discordo.

**14- O projeto literário foi democrático quanto à sua elaboração; ou seja, houve uma consulta aos regentes quanto à eficácia da ferramenta.**

- ( ) Concordo;
- ( ) Concordo parcialmente;
- ( ) Discordo parcialmente;
- ( ) Discordo.

**15- A implantação do projeto literário se deu com planejamento pedagógico; ou seja, houve um investimento em formação dos professores (cursos, palestras, entre outros).**

- ( ) Concordo;  
 ( ) Concordo parcialmente;  
 ( ) Discordo parcialmente;  
 ( ) Discordo.

**16- Indique com um X o número correspondente à sua vivência enquanto professora da EMSJ. O número zero significa que a afirmação não é válida e o número 5, que a afirmação é totalmente verdadeira.**

| <b>AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE:</b>   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|
|   | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É necessária uma boa formação dos professores para executar o projeto “Leituras em conexão”                               |   |   |   |   |   |   |
| Há preocupação da Secretaria Municipal de Educação (SME) com a formação dos professores para executar o projeto           |   |   |   |   |   |   |
| As condições da sua escola para atender às determinações do projeto são adequadas   |   |   |   |   |   |   |
| O projeto literário é democrático   |   |   |   |   |   |   |
| O projeto literário é impositivo  |   |   |   |   |   |   |
| Há momento para discutir as ações relacionadas à prática do projeto literário entre professores                           |   |   |   |   |   |   |
| Há momento para discutir e orientar as ações relacionadas à prática do projeto literário entre professores e supervisores |   |   |   |   |   |   |
| Há tempo necessário para fazer o planejamento das ações do projeto dentro da carga horária estabelecida                   |   |   |   |   |   |   |
| Há tempo necessário para executar ações do projeto literário, junto com o planejamento, sem “atropelos”                   |   |   |   |   |   |   |

## **SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**17- Você é uma pessoa com hábitos literários, ou seja, lê livros literários.**

- ( ) Concordo;
- ( ) Concordo parcialmente;
- ( ) Discordo parcialmente;
- ( ) Discordo.

**18 – Sua rotina de trabalho atual permite que você tenha tempo para ler um livro por prazer.**

- ( ) Concordo;
- ( ) Concordo parcialmente;
- ( ) Discordo parcialmente;
- ( ) Discordo.

**19- Um(a) professor(a) com hábitos de leitura pode ter maior facilidade em executar um projeto literário.**

- ( ) Concordo;
- ( ) Concordo parcialmente;
- ( ) Discordo parcialmente;
- ( ) Discordo.

**20- Antes da leitura de livros, você estimula o aluno a se interessar pela obra.**

- ( ) Concordo;
- ( ) Concordo parcialmente;
- ( ) Discordo parcialmente;
- ( ) Discordo.

**21- Você acredita que o projeto literário executado na sala de aula incentiva o hábito de leitura dos alunos.**

- ( ) Concordo;
- ( ) Concordo parcialmente;
- ( ) Discordo parcialmente;
- ( ) Discordo.

**22- Você sente dificuldade de atender às determinações da SME nas suas práticas pedagógicas.**

- ( ) Concordo;
- ( ) Concordo parcialmente;
- ( ) Discordo parcialmente;
- ( ) Discordo.

**23- É pedagogicamente viável que a EMSJ receba o mesmo planejamento das outras escolas da Rede Municipal.**

- ( ) Concordo;
- ( ) Concordo parcialmente;
- ( ) Discordo parcialmente;
- ( ) Discordo.

### **DISCURSIVAS**

**24 – Deixe suas considerações sobre o projeto literário disponibilizado pela prefeitura.**

**25 - Deixe suas considerações sobre a sua rotina de trabalho como professora da Rede Municipal de Ubá no ano de 2024.**

**26 - Deixe suas considerações sobre as ferramentas estruturais da sua escola: é uma instituição que atende bem os alunos? As salas de aula são confortáveis? A biblioteca, quadra e laboratórios de informática atendem às necessidades pedagógicas?**

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA PEDAGÓGICA**

Nome:

Formação:

Experiência profissional:

1 – Qual é a sua opinião sobre o projeto literário “Leitura em conexão”?

2 - Como a escola está incorporando a prática literária para melhorar a habilidade de leitura dos alunos?

3 – Para colocar em prática o projeto, é necessário que a escola possua espaço e recursos pedagógicos adequados. A instituição municipal São José possui tudo de que uma escola precisa para realizar uma a implementação eficaz da literatura como ferramenta educacional?

4 – Na sua opinião, qual é a principal característica que um professor precisa ter para que um projeto de literatura tenha sucesso como ferramenta de letramento?

5 – Em que momento da implementação do projeto os professores demonstraram possuir essas características?

6 – Qual é a sua opinião sobre o planejamento que a SME disponibiliza para a rede municipal?

7 – Como são feitas as reuniões como os professores para montar as estratégias de execução do projeto “Leitura em conexão”?

8 – Qual a sua opinião sobre o tempo disponível para os professores elaborarem as atividades relacionadas ao projeto literário?

9 – Você acha que as ações relacionadas à literatura surtiram efeitos no letramento dos alunos? Se sim, explique quais.

## **APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A SUPERVISORA PEDAGÓGICA**

Nome:

Formação:

Experiência profissional:

1 – Qual é a sua opinião sobre o projeto literário “Leitura em conexão”?

2 - Como a escola está incorporando a prática literária para melhorar a habilidade de leitura dos alunos?

3 – Para colocar em prática o projeto, é necessário que a escola possua espaço e recursos pedagógicos adequados. A instituição municipal São José possui tudo de que uma escola precisa para realizar uma implementação eficaz da literatura como ferramenta educacional?

4 – Na sua opinião, qual é a principal característica que um professor precisa ter para que um projeto de literatura tenha sucesso como ferramenta de letramento?

5 – Em que momento da implementação do projeto os professores demonstraram possuir essas características?

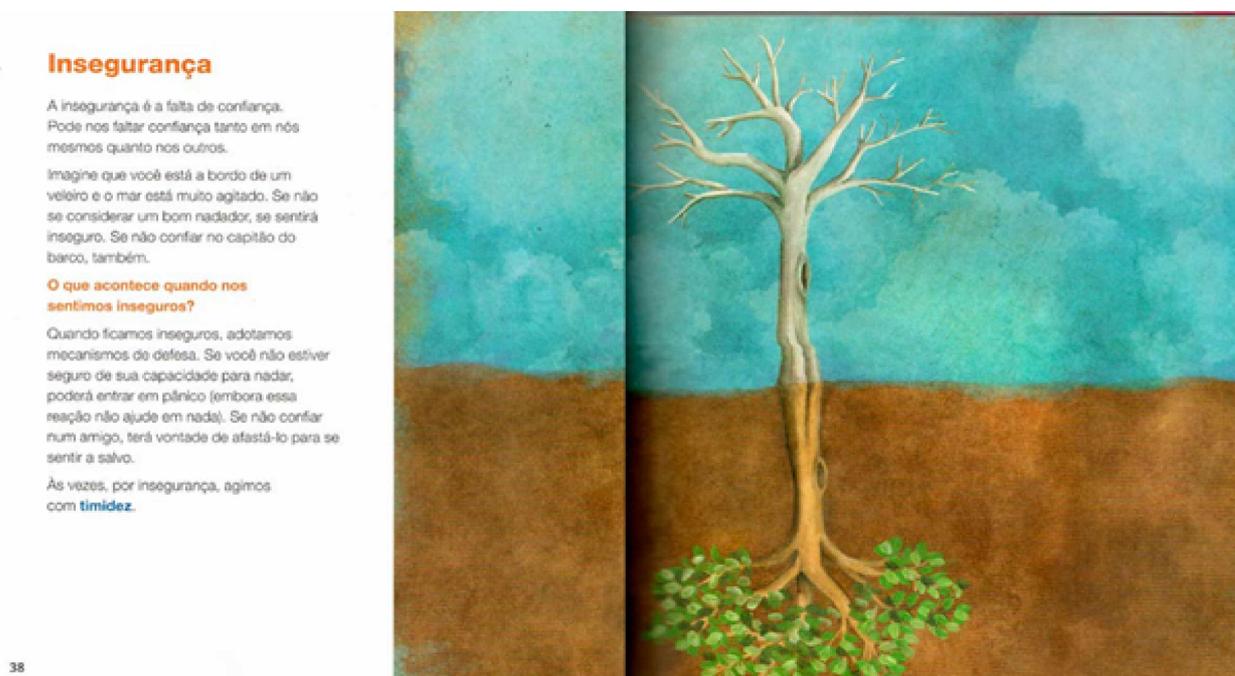
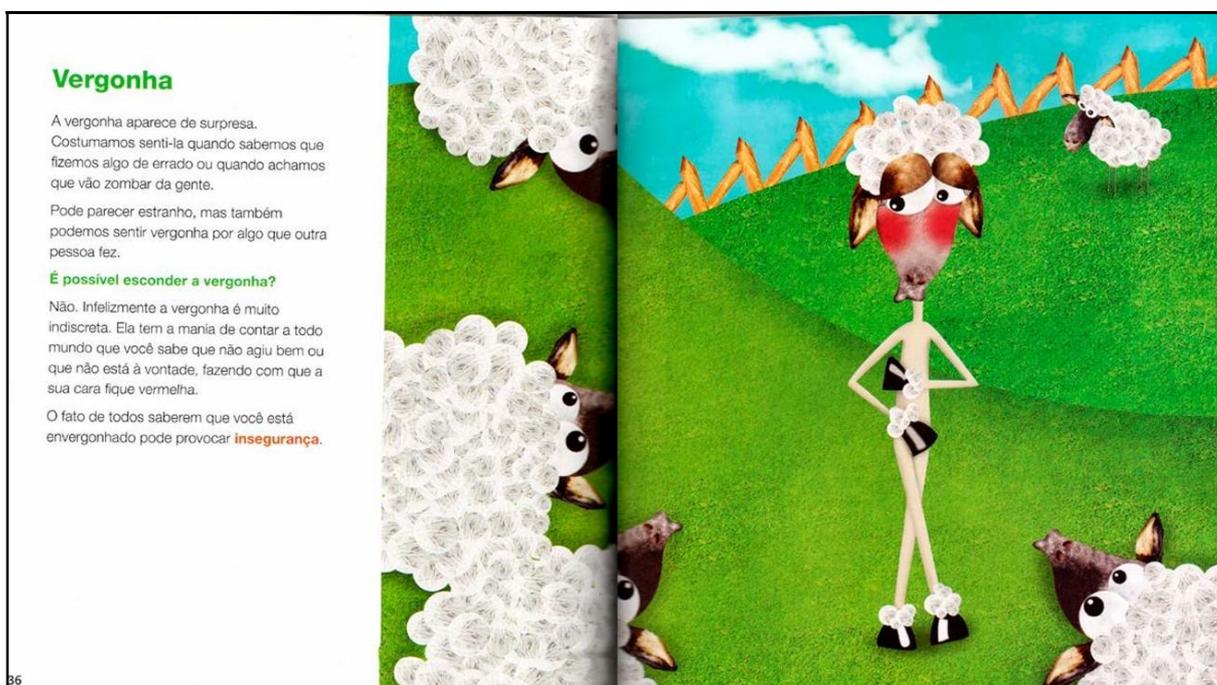
6 – Qual é a sua opinião sobre o planejamento que a SME disponibiliza para a rede municipal? Ele é impositivo ou respeita as particularidades de cada instituição?

7 – Como são feitas as reuniões com os professores para montar as estratégias de execução do projeto “Leitura em conexão”? Elas são suficientes para que os professores desempenhem um trabalho com segurança? Explique.

8 – Qual a sua opinião sobre o tempo disponível para os professores elaborarem as atividades relacionadas ao projeto literário?

9 – Você acha que as ações relacionadas à literatura surtiram efeitos no letramento dos alunos? Se sim, explique quais.

## ANEXO 1 – PÁGINAS SELECIONADAS DO LIVRO EMOCIONÁRIO



## Admiração

A admiração é o apreço e o respeito que sentimos por alguém que tem grandes qualidades ou que tenha feito algo fora do comum.

Por exemplo:

- uma atleta que constantemente supera a si mesma;
- um explorador que desbrava uma floresta desconhecida;
- uma amiga que desenha especialmente bem.

### Todo mundo tem algo digno de admiração?

Sim, mas é preciso saber enxergar. Algumas pessoas possuem qualidades que nós não temos ou são capazes de fazer coisas que não conseguimos. Por isso as admiramos.

E, para admirar alguém, temos que estar cientes das nossas limitações. Mas se essas limitações nos entristecem e nos impedem de valorizar os outros, surge a **inveja**.



## Orgulho

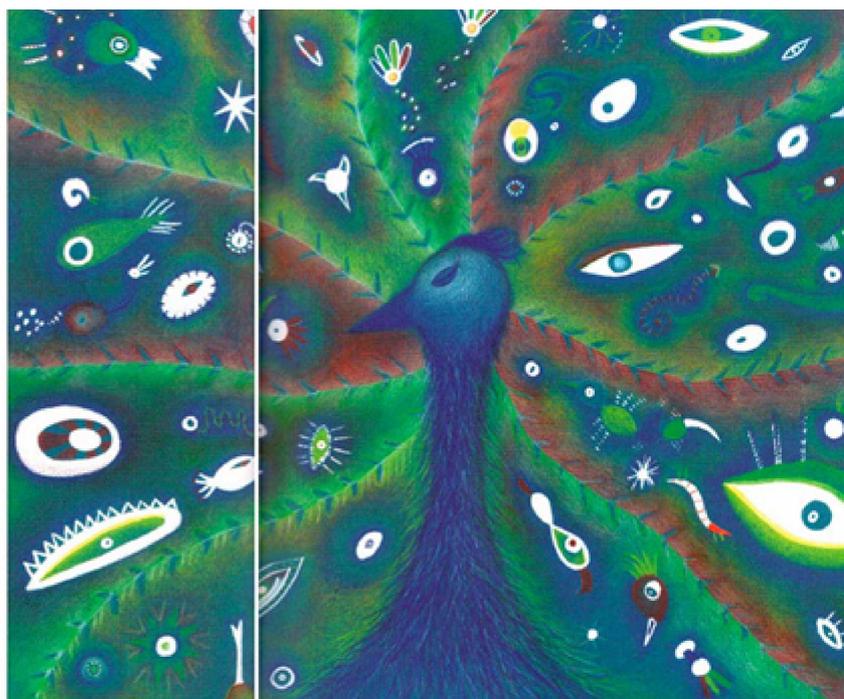
O orgulho é a atribuição de um valor muito alto a alguma coisa, a alguém ou a si mesmo.

O orgulho que você sente por quem você é ou pelo que faz pode beneficiá-lo ou prejudicá-lo.

### Que tipos de orgulho pessoal existem?

- **Orgulho egocêntrico:** faz com que os seus objetivos se reduzam a um só - ser o centro das atenções. A consequência disso é que você pode se tornar pedante, soberbo ou arrogante.
- **Orgulho virtuoso:** faz com que sua meta principal seja conseguir fazer sempre o melhor com o que tem nas mãos. Ele lhe permite descobrir e valorizar as suas qualidades, o que pode ajudá-lo a enfrentar grandes desafios.

Superar a si mesmo lhe causa **prazer**.



## Inveja

Alguns dizem que a inveja e o ciúme são a mesma coisa. Mas isso não é verdade – ainda que ambas as emoções andem lado a lado, misturando-se e estimulando-se mutuamente. São parasitas que devoram a sua alegria. O que elas querem não é que você se dê bem, mas que os outros se deem mal.

### Qual a diferença entre a inveja e o ciúme?

O ciúme é a dificuldade de compartilhar aquilo que consideramos nosso, como o amor de alguém querido. A inveja, ao contrário, não diz respeito a algo que você tenha, mas a algo que o outro tem: é a tristeza que se sente quando alguém possui o objeto do seu **desejo**.

