

**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**

Andreia Vilela de Almeida Barbosa

**Limites e potencialidades de ações voltadas para o desenvolvimento da leitura
e escrita, nos anos finais do ensino fundamental da Escola Estadual Maria
Carolina**

**Juiz de Fora
2025**

Andreia Vilela de Almeida Barbosa

**Limites e potencialidades de ações voltadas para o desenvolvimento da leitura
e escrita, nos anos finais do ensino fundamental da Escola Estadual Maria
Carolina**

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

Orientadora: Profa. Dra Laura Silveira Botelho

**Juiz de Fora
2025**

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

Barbosa, Andreia Vilela de Almeida.

Limites e potencialidades de ações voltadas para o desenvolvimento da leitura e escrita, nos anos finais do ensino fundamental da Escola Estadual Maria Carolina / Andreia Vilela de Almeida Barbosa. -- 2025.

150 p.

Orientadora: Laura Silveira Botelho

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. Leitura e escrita. 2. Alfabetização e letramento. 3. Formação do leitor. 4. Estratégias de ensino. 5. Anos finais do ensino fundamental.

I. Botelho, Laura Silveira, orient. II. Título.

Andreia Vilela de Almeida Barbosa

Limites e potencialidades de ações voltadas para o desenvolvimento da leitura e escrita, nos anos finais do ensino fundamental da Escola Estadual Maria Carolina

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- graduação Profissional 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 15 de janeiro de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr.(a) Laura Silveira Botelho - Orientador Universidade Federal de São João del-Rei

Prof. (a) Dr.(a) Miriam Raquel Piazzzi Machado
Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof. (a) Dr.(a) Luciani Dalmaschio
Universidade Federal de São João del-Re

Juiz de Fora, 06/01/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Miriam Raquel Piazzzi Machado, Usuário Externo**, em 07/03/2025, às 14:54, 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 **Laura Silveira Botelho, Usuário Externo**, em 07/03/2025, às 15:17, 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 **Luciani Dalmaschio, Usuário Externo**, em 07/03/2025, às 20:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Uffj (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2178846** e o código CRC **DBBE824D**.

Ao meu esposo Leandro Barbosa, companheiro de todas as horas, que desde os primeiros momentos me incentivou e me apoiou, acreditando que seria possível, apesar de todas as dificuldades, concluir esse curso e alcançar o título de mestre.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus que me permitiu realizar esse sonho e concluir com êxito o percurso do mestrado. Toda honra e toda glória ao Senhor, meu Pai.

Gratidão ao meu esposo Leandro, pelo amor e companheirismo, por compreender minhas ausências, por cuidar tão bem dos nossos filhos, por me incentivar a seguir em frente mesmo diante de alguns percalços. Aos meus filhos Bernardo e Cecília, cujo amor foi a fonte para que eu me fortalecesse e superasse a saudade, a cada período de estudos longe de casa.

A professora Dra Laura Silveira Botelho, profissional ímpar, que acolheu o meu projeto com afinho e acompanhou verdadeiramente todo o processo de produção da minha dissertação, tirando dúvidas, partilhando conhecimentos e experiências que muito acrescentaram à minha formação.

A minha professora tutora Dra Mônica da Motta Salles Barreto, com quem tive o privilégio de adentrar os caminhos da produção científica, recebendo sempre a atenção e orientação necessárias para concluir essa etapa final do Mestrado.

Aos meus gestores Marcos Barbosa e Damacia Braga, pelo apoio durante o período de estudos, sempre solícitos às demandas das atividades propostas. Além do suporte profissional, são amigos que torceram e vibraram com a minha conquista.

Aos meus colegas e amigos da equipe de linguagens, com os quais pude realizar parte da pesquisa proposta por esta dissertação. Aos meus alunos do 9º ano, colaboradores especiais deste estudo.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, professores e demais colaboradores que se empenham na nobre missão de disseminar conhecimento e contribuir para a formação de professores.

À Superintendência Regional de Ensino de Almenara que, através de Elisia Maria Pereira dos Anjos, Diretora de Pessoal, impulsionou-me a buscar essa formação, que tanto acrescenta a minha carreira de educadora.

Ao governo de Minas Gerais que, através da Secretaria Estadual de Educação, fez investimentos na carreira profissional dos educadores, de modo específico nesse mestrado, dando-nos oportunidade de conciliar o trabalho com os estudos, em busca do título de mestre.

E por fim, aos meus colegas de Mestrado, da Turma 2022, com quem pude partilhar tantos momentos de estudo, aprendizagem, crescimento pessoal e

profissional, ao longo desses dois anos. De modo especial à colega Thânia Arruda, companheira de percurso, e aos membros do grupo D29: Ana Paula Vieira, Izabel Cristina de Sousa, José Manoel e Lidianne Kelle de Aguiar, vocês tornaram a caminhada muito mais leve.

O pensamento é como a águia que só alça voo nos espaços vazios do desconhecido. Pensar é voar sobre o que não se sabe. Não existe nada mais fatal para o pensamento do que o ensino das respostas certas. (Rubem Alves, 1994, p. 67)

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida no Curso do Mestrado Profissional de Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF), tem por objetivo geral compreender os fatores que contribuem para a dificuldade em leitura e escrita dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, da Escola Estadual Maria Carolina (EEMC), localizada em um pequeno município do interior de Minas Gerais. Acrescenta-se a esse, os seguintes objetivos específicos: (1) descrever as dificuldades dos alunos dos anos finais do ensino fundamental em leitura e escrita; (2) analisar os fatores que contribuem para a dificuldade em leitura e escrita na etapa avaliada; (3) propor estratégias pedagógicas diversificadas que possam auxiliar a gestão, a equipe pedagógica e os professores no trabalho voltado para minimizar a dificuldade em leitura e escrita dos alunos. O estudo apresenta, como aporte teórico, a perspectiva dos estudos sobre letramento, a partir de publicações como dos autores Magda Soares (2004), Angela B. Kleiman (2002 e 2005), Delaine Cafiero (2005), Laura Silveira Botelho (2017), Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre (2012) e João Wanderley Geraldi (2012), cujos conceitos contribuíram para o entendimento dos processos de alfabetização e letramento, o desenvolvimento da leitura e da escrita e a formação do leitor nos anos finais do ensino fundamental. Para o levantamento de evidências que confirmam o problema investigado, usamos como referência os dados das avaliações externas do Saeb e do Proeb, bem como as taxas de rendimento dos anos finais do ensino fundamental, entre os anos de 2016 e 2023. O estudo adotou a pesquisa qualitativa, baseada na análise de dados secundários obtidos em fontes oficiais, e estudo bibliográfico dos autores de referência. Na etapa da pesquisa de campo, os instrumentos usados foram o grupo focal com professores de Língua Portuguesa, questionário com os alunos do 9º ano e roda de conversa com os discentes que apresentam mais dificuldade em leitura e escrita. Por fim, apresentamos um Plano de Ação Educacional que poderá potencializar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, na EEMC. Os resultados desse estudo poderão favorecer as discussões acerca de fatores que podem potencializar o desenvolvimento de habilidades previstas no ensino de Língua Portuguesa, possibilitando o alcance de níveis satisfatórios da leitura e da escrita, nos anos finais do ensino fundamental.

Palavras-chave: leitura e escrita; alfabetização e letramento; anos finais do ensino fundamental.

ABSTRACT

The present dissertation, developed in the Professional Master's Program in Management and Evaluation of Public Education (PPGP) at the Center for Public Policy and Education Evaluation at the Federal University of Juiz de Fora (CAED/UFJF), has the general objective of understanding the factors that contribute to the difficulty in reading and writing among final-year elementary school students at EEMC, in a small city in the interior of Minas Gerais. In addition, the following specific objectives are outlined: (1) to describe the reading and writing difficulties of final-year elementary school students; (2) to analyze the factors that contribute to reading and writing difficulties in the assessed stage; (3) to propose diverse pedagogical strategies that can assist the management, the pedagogical team, and the teachers in their efforts to minimize reading and writing difficulties among final-year elementary school students. The theoretical framework of the study is based on literacy studies, drawing from publications by authors such as Magda Soares (2004), Angela B. Kleiman (2002 and 2005), Delaine Cafiero (2005), Laura Silveira Botelho (2017), Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre (2012), and João Wanderley Geraldi (2012), whose concepts contributed to the understanding of literacy processes, the development of reading and writing skills, and the formation of readers in the final years of elementary school. To gather evidence that confirms the problem investigated in this research, such as data from external evaluations like Saeb and Proeb, and performance rates for final-year elementary school students from 2016 to 2023 (presented in Chapter 2), the study adopted a qualitative research approach, based on the analysis of secondary data obtained from official sources and a bibliographic study of reference authors. In the field research phase, the instruments used were focus groups with Portuguese Language teachers, a questionnaire with 9th-grade students, and a discussion circle with students who experience the greatest difficulties in reading and writing. Finally, we present an Educational Action Plan that can enhance the teaching and learning of reading and writing in the EEMC. The results of this study may enhance discussions about factors that can improve the development of skills required in Portuguese Language education, enabling the achievement of satisfactory levels of reading and writing in the final years of elementary school.

Keywords: reading and writing; literacy; final years of elementary school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Resultado do IDEB da Escola Estadual Maria Carolina, anos finais, no período de 2005 a 2021 62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Frequência com que os alunos das turmas do 7º e 8ºs anos, da EEMC, leem jornais e revistas	45
Gráfico 2 - Quantidade de livros que os alunos leem por ano	46
Gráfico 3 - As práticas de ensino predominantes nas aulas de Língua Portuguesa	98
Gráfico 4 - A opinião dos alunos do 9º ano sobre as atividades de leitura, na EEMC	99
Gráfico 5 - A opinião dos alunos do 9º ano sobre as atividades de leitura, na EEMC	100
Gráfico 6 - O meio que os alunos usam para manter-se informados sobre fatos e notícias do Brasil e do mundo	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Projetos voltados para a prática da leitura e da escrita, desenvolvidos na Escola Estadual Maria Carolina, em 2022	42
Quadro 2 - Distribuição dos alunos do 7º e 8ºs anos do ensino fundamental, da Escola Estadual Maria Carolina, por nível de leitura	44
Quadro 3 - Resultados comparativos da evolução da distorção idade-série, nos anos Finais do ensino fundamental, no Brasil, no Estado de Minas Gerais e na Escola Estadual Maria Carolina, em 2017	48
Quadro 4 - Resultados comparativos da evolução da distorção idade-série, nos anos Finais do ensino fundamental, no Brasil, no Estado de Minas Gerais e na Escola Estadual Maria Carolina, em 2018	49
Quadro 5 - Resultados comparativos da evolução da distorção idade-série, nos anos Finais do ensino fundamental, no Brasil, no Estado de Minas Gerais e na EEMC, em 2019	50
Quadro 6 - Resultados comparativos das taxas de rendimento dos anos finais do ensino fundamental, nos períodos de 2017, 2018 e 2019, no país, no estado e na escola avaliada.	52
Quadro 7 - Nível de alfabetização e leitura dos alunos do 6º ao 9º ano, do ensino fundamental, da Escola Estadual Maria Carolina, em 2016	53
Quadro 8 - Resultados comparativos do Proeb, dos alunos do 9º ano, em Língua Portuguesa, no estado de Minas Gerais, na SRE de Almenara e na Escola Estadual Maria Carolina	54
Quadro 9 - Síntese dos resultados comparativos do Proeb, dos alunos do 9º ano, em Língua Portuguesa, no estado de Minas Gerais, na SRE de Almenara e na Escola Estadual Maria Carolina, de 2016 a 2023	56
Quadro 10 - Resultados comparativos dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, na avaliação do Saeb, em Língua Portuguesa, referentes ao Brasil, à Minas Gerais e à EEMC, nos anos de 2017, 2019 e 2021	58
Quadro 11 - Distribuição dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, por nível de proficiência, em Língua Portuguesa, no Saeb, no Brasil, em Minas Gerais e na EEMC	59

Quadro 12 - Habilidades do Proeb não consolidadas pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental, da Escola Estadual Maria Carolina, nos anos de 2021, 2022 e 2023, com uma margem de acerto inferior a 50%	63
Quadro 13 - Proposta de trabalho para os textos produzidos pelos alunos, dos anos finais do ensino fundamental	79
Quadro 14 - Perfil dos servidores da EEMC que participaram do grupo focal	84
Quadro 15 - Sugestões dos alunos do 9º ano para melhorar a prática da leitura e da produção textual nas aulas de Língua Portuguesa, na EEMC	114
Quadro 16 - Principais problemas identificados na pesquisa de campo	117
Quadro 17 - Termos principais da ferramenta 5W2H	123
Quadro 18 - Descrição das etapas da Ação 1	123
Quadro 19 - Descrição das etapas da Ação 2	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
ASB	Auxiliar de Serviço de Educação Básica
ATB	Assistente Técnico de Tempo Integral
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CBA	Ciclos Básicos de Alfabetização
Ceale	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
EEMC	Escola Estadual Maria Carolina
EFTI	Ensino Fundamental de Tempo Integral
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Ensino Médio de Tempo Integral
FENORD	Fundação Educacional do Nordeste Mineiro
ICEB	Iniciação Científica na Educação Básica
IDE-Alfa	Indicador de Desenvolvimento Escolar em Alfabetização
Ideam	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Amazonas
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Idepe	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
IDE-Rio	Índice de Desenvolvimento da Educação no município do Rio de Janeiro
Iderj	Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro
Idesp	Índice de Desenvolvimento de Educação do Estado de São Paulo
IDFF	Índice de Desenvolvimento da Educação do Distrito Federal
Indique	Índice de Qualidade da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LI	Língua Inglesa
PEE	Plano Estadual de Educação
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Alunos
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAIC	Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação

PPGP	Programa de Pós-Graduação Profissional
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Proeb	Programa de Avaliação da Educação Básica
SADs	Sistemas de Avaliação de Desempenho
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIPAC	Universidade Presidente Antônio Carlos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	A DIFICULDADE EM LEITURA E ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL MARIA CAROLINA	25
2.1	PANORAMA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS QUE CONTEMPLAM A LEITURA E A ESCRITA NO CENÁRIO NACIONAL BRASILEIRO	26
2.2	AS PROPOSTAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA LEGISLAÇÃO E NAS ORIENTAÇÕES DE MINAS GERAIS	30
2.3	APRESENTAÇÃO DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÕES NACIONAIS E ESTADUAIS	35
2.4	LÓCUS DA PESQUISA: ESCOLA ESTADUAL MARIA CAROLINA	39
2.1.1	Apresentação do problema de pesquisa com as evidências	46
3	EIXOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS ACERCA DA DIFICULDADE EM LEITURA E ESCRITA	68
3.1	DIFERENÇAS ENTRE OS CONCEITOS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS E POTENCIALIDADES	67
3.1.1	Perspectivas teóricas da leitura	70
3.1.2	A consolidação das habilidades de escrita nos anos finais do ensino fundamental	76
3.2	METODOLOGIA DE PESQUISA E A GERAÇÃO DE DADOS	80
3.3	ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DESENVOLVIDAS NA ESCOLA ESTADUAL MARIA CAROLINA	87
3.3.1	As práticas de leitura desenvolvidas e as dificuldades dos alunos na Escola Estadual Maria Carolina	88
3.3.2	As práticas de produção escrita desenvolvidas na EEMC	101
3.3.3	Sugestões de práticas voltadas para o desenvolvimento da leitura e da escrita	109
3.3.4	Conclusões das análises dos dados da pesquisa de campo	115
4	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	126

4.1	FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA ÁREA DE LINGUAGENS	123
4.2	DESENVOLVIMENTO DE OFICINAS	129
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
	REFERÊNCIAS	139
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES	145
	APÊNDICE B - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/ RESPONSÁVEIS	146
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA GRUPO FOCAL COM PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E DISCIPLINAS AFINS	147
	APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	148
	APÊNDICE E - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA RODA DE CONVERSA COM ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, QUE APRESENTAM DIFICULDADE EM LEITURA E ESCRITA	150

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação discute a dificuldade em leitura e escrita dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, no âmbito da Escola Estadual Maria Carolina¹ (EEMC), vinculada à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e pertencente à Superintendência Regional de Ensino de Almenara (SRE/ Almenara). A EEMC está localizada no distrito de Maria Carolina, em um pequeno município do interior de Minas Gerais e, atualmente, atende aos anos finais do ensino fundamental em Tempo Integral (EFTI) (do 6º ao 9º), Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), 2º período da Educação de Jovens e Adultos (EJA) Ensino Médio, Curso Técnico em Administração e Curso Técnico em Informática, ambos de Educação Profissional.

Busca-se, neste estudo, analisar os fatores que contribuem para o baixo desempenho dos alunos do EFTI nas atividades de leitura e escrita, bem como dissertar sobre os limites e potencialidades de ações pedagógicas que podem contribuir para minimizar o problema descrito.

Para tanto, faz-se necessária uma breve descrição da pesquisadora, que é apresentada a seguir, evidenciando a relação profissional desta com este caso de gestão. Para um melhor entendimento dessa relação, o trecho a seguir utiliza a primeira pessoa do singular.

Meu² nome é Andreia Vilela de Almeida Barbosa, tenho 44 anos, 20 destes dedicados à docência, na rede pública de ensino de Minas Gerais. Sou graduada em Letras Língua Portuguesa/Inglês pela Fundação Educacional do Nordeste Mineiro em Teófilo Otoni (FENORD) e Pós-Graduada em Docência do Ensino Superior, pelo Centro Universitário Presidente Antônio Carlos (UNIPAC), em Teófilo Otoni.

Iniciei minha carreira como professora, em 1999, recém-formada no antigo Magistério. Na oportunidade, trabalhei em escolas de pequeno porte, em cidades do interior de Minas: Escola Estadual Barão do Rio Branco, em Cachoeira de Pajeú e Escola Tenente Felismino Henriques de Souza, em Santa Cruz de Salinas, localizadas respectivamente no Vale do Jequitinhonha e Região Norte de Minas, na rede estadual de ensino.

¹ A pesquisa optou por usar um nome fictício para a escola parceira no intuito de se preservar a identidade da instituição.

² O texto será estruturado ora em primeira pessoa do singular, quando se referir a minha trajetória profissional, ora em primeira pessoa do plural, quando se referir aos processos de pesquisa.

Em 2002, iniciei a graduação e, durante todo o período de estudos, fiquei fora de sala de aula, retornando à educação em 2006, como professora efetiva da rede estadual de educação de Minas Gerais, lotada na EEMC. Desde então, atuo como docente de Língua Portuguesa e disciplinas afins, nos anos finais do ensino fundamental e no Ensino Médio.

No ensino da língua materna, desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa, busco valorizar o trabalho com produção textual, desde os anos finais do ensino fundamental, por acreditar que esse é um diferencial no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Para valorizar e divulgar os trabalhos desenvolvidos pelos alunos, criei em 2018 a Revista Literária da escola, com produções desenvolvidas pelos discentes, ao longo do ano, tanto na disciplina de Língua Portuguesa, quanto em disciplinas afins. Essa publicação já está na 3ª edição.

Em 2022, participei como professora orientadora do projeto de Iniciação Científica na Educação Básica (ICEB), com a participação de alunos do Ensino Médio. Na oportunidade, desenvolvemos a pesquisa “Uma experiência de letramento com alunos do 7º e 8ºs anos, da Escola Estadual Maria Carolina”, cujo objetivo foi traçar o perfil socioeconômico e diagnosticar o nível de leitura e escrita das turmas do 7º e dos 8º anos do ensino fundamental. Desse trabalho conjunto resultou um livro de Haicais, de autoria dos alunos. Além do relato de experiência, que será divulgado pela Secretaria Estadual de Educação (SEE).

Em 2023, participei novamente da edição do ICEB como orientadora de um novo projeto de pesquisa: “A produção artística de Vik Muniz enquanto referência para a disseminação da arte em Maria Carolina”, que foi desenvolvido na EEMC, sendo finalizado em dezembro de 2024, juntamente com uma equipe de alunos pesquisadores do Ensino Médio.

O espaço ocupado pela produção textual em nossa escola é um aliado no desenvolvimento do protagonismo juvenil, conferindo aos alunos a oportunidade de vivenciarem o percurso de produção, edição e lançamento de uma obra, num processo realizado pela escola, com a participação da comunidade escolar.

Dessa forma, o foco da presente dissertação está diretamente relacionado com minha atuação profissional, como professora de Língua Portuguesa, o que me permitiu perceber o problema aqui apresentado: a dificuldade apresentada por muitos alunos do 6º ao 9º ano em atividades que exigem a leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais, desde os simples, aos mais complexos. Além disso, não dominam

habilidades básicas de produção de textos, tais como paragrafação, pontuação, coerência e coesão textual. A sala de aula foi, portanto, o ponto de partida para a definição da questão norteadora em torno da qual a pesquisa se efetivou: quais as causas do baixo desempenho em leitura e escrita, dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, da Escola Estadual Maria Carolina?

O objetivo geral do trabalho, portanto, é compreender os fatores que contribuem para a dificuldade em leitura e escrita dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, da EEMC, localizada em um pequeno município do interior de Minas Gerais. Acrescenta-se a esse objetivo geral, os seguintes objetivos específicos: (1) descrever as dificuldades dos alunos dos anos finais do ensino fundamental em leitura e escrita; (2) analisar os fatores que contribuem para a dificuldade em leitura e escrita na etapa avaliada; (3) propor estratégias pedagógicas diversificadas que possam auxiliar a gestão, a equipe pedagógica e os professores no trabalho voltado para minimizar a dificuldade em leitura e escrita dos alunos.

O estudo favorecerá as discussões em torno da dificuldade apresentada pelos alunos do ensino fundamental em habilidades específicas da área de linguagens, podendo potencializar, ainda, o desenvolvimento de ações que poderão ser efetivadas nessa etapa de ensino, favorecendo o alcance de níveis satisfatórios de leitura e escrita.

A hipótese levantada no início desta pesquisa é a de que a não consolidação de habilidades de alfabetização e letramento limitam as potencialidades dos alunos em atividades de leitura e produção textual, com reflexos significativos tanto nas avaliações institucionais, quanto na vida dos discentes.

As bases teóricas da pesquisa são obras de autores de referência no contexto educacional, que versam sobre os conceitos de alfabetização e letramento e perspectivas teóricas da leitura e da escrita, dentre os quais Magda Soares (2004), Angela B. Kleiman (2002, 2005), Delaine Cafiero (2005), Laura Silveira Botelho, Maria Luiza M. Abaurre, Maria Bernadete M. Abaurre (2012) e João Wanderley Geraldi (2012). As discussões trazidas pelas autoras e pelo autor favoreceram o entendimento acerca do processo de consolidação da alfabetização e do letramento, o desenvolvimento da leitura e da escrita e a formação do leitor, nos anos finais do ensino fundamental.

A proposta metodológica adotada no segundo capítulo, destinado ao levantamento de evidências, foi a análise de dados da escola referência, bem como

das fontes oficiais, com foco em aspectos característicos da instituição analisada, e na descrição das avaliações externas nacionais. Na sequência, no terceiro capítulo, destinado à compreensão dos eixos teóricos que subsidiaram a pesquisa, realizou-se estudo bibliográfico de artigos científicos e outras publicações, com foco nos conceitos de alfabetização e letramento, bem como nos processos de desenvolvimento da leitura e escrita, com o objetivo de se compreender a dificuldade apresentada pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental.

O estudo priorizou a pesquisa qualitativa, baseada na análise de dados secundários obtidos em fontes oficiais, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o portal QEdu, no percurso de levantamento das evidências, tomadas como referência na produção do capítulo 2. Na produção do capítulo 3, fizemos o estudo bibliográfico de textos dos autores que subsidiaram os conceitos teóricos discutidos nesta dissertação.

Na etapa da pesquisa de campo, realizamos o grupo focal com professores da área de linguagens, da EEMC, *lócus* da pesquisa, com o objetivo de obter informações sobre as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula e projetos voltados para o desenvolvimento e consolidação da leitura e escrita. Além desse instrumento, aplicamos, também, um questionário com os alunos do 9º ano do ensino fundamental e realizamos uma roda de conversa com os discentes que apresentam mais dificuldade em leitura e escrita.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro destes configura-se como esta introdução que apresenta uma breve descrição do tema abordado na pesquisa, bem como os seus objetivos, as hipóteses levantadas, principais referências teóricas e metodológicas adotadas e, por fim, as conclusões do estudo proposto.

O segundo capítulo descreve a dificuldade em leitura e escrita nos anos finais do ensino fundamental, a partir do panorama nacional. Em seguida, são apresentadas as políticas educacionais que contemplam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita avaliadas no Brasil, bem como as principais propostas presentes na legislação e nas orientações do estado de Minas Gerais, desde a década de 80. Esse capítulo traz, ainda, uma descrição dos sistemas de avaliação nacional e estadual e, na sequência, a apresentação da EEMC, cenário onde a pesquisa foi realizada, seguida dos dados que evidenciam o problema desta dissertação.

O terceiro capítulo apresenta os eixos teóricos e metodológicos adotados na pesquisa, bem como a análise dos resultados obtidos ao final deste estudo.

O quarto capítulo apresenta um Plano de Ação Educacional cujo objetivo é contribuir para minimizar a dificuldade em leitura e escrita dos alunos dos anos finais do EFTI da Escola Estadual Maria Carolina e, conseqüentemente, promover a consolidação de habilidades previstas para a idade-série em que estes alunos estão matriculados.

Por fim, o último capítulo com as considerações finais desta dissertação.

2 A DIFICULDADE EM LEITURA E ESCRITA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL MARIA CAROLINA

Apresentamos, neste capítulo, o estudo voltado para o objetivo descritivo, cuja proposta é descrever as dificuldades dos alunos dos anos finais do ensino fundamental em leitura e escrita, evidenciadas nos resultados das avaliações diagnósticas externas. A pesquisa possibilita um paralelo entre os resultados do país, do estado e da Escola Estadual Maria Carolina. Para tanto, buscamos, inicialmente, traçar um panorama das políticas educacionais que contemplam a leitura e a escrita em âmbito nacional e estadual.

Na primeira seção, descrevemos as políticas educacionais que contemplam a leitura e a escrita no cenário nacional, a começar pelas referências da Constituição Federal de 1988, acrescidas das diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Na sequência, fizemos uma abordagem das políticas propostas pelo Plano Nacional de Alfabetização (PNA), específicas para os anos iniciais.

Na segunda seção, a pesquisa se volta para a descrição das principais políticas que norteiam as práticas de alfabetização e letramento em Minas Gerais, presentes na legislação e nas orientações do estado, desde a década de 80, e que subsidiam o ensino da leitura e da escrita adotado nas escolas estaduais.

Na terceira seção, apresentamos a descrição dos sistemas de avaliações externas, Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), bem como a análise dos dados no período de 2016 a 2023, o que permite um estudo comparativo da dificuldade em leitura e escrita nos anos finais do ensino fundamental, de modo gradativo, partindo-se do panorama geral, Brasil, relacionando-o, posteriormente, ao contexto do estado e, por fim, à realidade da Escola Estadual Maria Carolina (EEMC).

Na última seção, descrevemos o *lôcus* da pesquisa, ou seja, da Escola Estadual Maria Carolina, com um breve histórico da instituição, dados referentes a sua infraestrutura, quadro de profissionais, níveis de ensino ofertados e atuação do gestor. Ademais, o texto especifica ainda os projetos realizados na escola com foco no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

O capítulo é finalizado com a apresentação dos dados referentes à escola parceira evidenciando que, apesar de todo o trabalho voltado para a prática da leitura e da escrita, a escola não tem conseguido avançar com êxito a consolidação de habilidades básicas do processo de letramento, o que constitui o problema apresentado nesta dissertação.

Para tanto, foram apresentados os resultados das avaliações diagnósticas externas do Proeb e do Saeb, dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, traçando-se um paralelo entre os dados do país, do estado de Minas Gerais e da escola parceira desta pesquisa. A análise desses dados permite dimensionar a porcentagem dos alunos que não conseguem avançar no processo de leitura e escrita, devido a lacunas que se formam a partir da não consolidação de habilidades, nos anos iniciais do ensino fundamental. Essas lacunas contribuem para a dificuldade em leitura e escrita observada nos anos finais e, muitas vezes, acabam por comprometer, também, o bom desempenho dos alunos no Ensino Médio.

2.1 PANORAMA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS QUE CONTEMPLAM A LEITURA E A ESCRITA NO CENÁRIO NACIONAL BRASILEIRO

Buscar compreender em que medida as políticas públicas contemplam o desenvolvimento da leitura e da escrita no cenário educacional brasileiro se faz mister e possibilitará o reconhecimento dessas habilidades enquanto direitos sociais e políticos garantidos pela constituição federal e orientados pela LDB.

A educação, direito fundamental do cidadão, é sustentada pela Constituição Federal de 1988, o principal marco histórico que rege todos os programas educacionais vigentes no país. O documento estabelece, em seu art. 205, do Capítulo III:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 2015, p. 122).

Já o artigo 214, instituído através da Emenda Constitucional nº 59/2009, estabelece:

...o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de

implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam à: I–erradicação do analfabetismo; II–universalização do atendimento escolar; III–melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 2015, p. 125).

Enquanto a Constituição Federal rege todos os aspectos dos direitos do cidadão, temos legislações específicas para cada um destes. No caso da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é a nossa maior referência, estabelecida em 20 de dezembro de 1996, em forma da Lei nº 9.394. Esta apresenta normativas específicas que direcionam o papel da educação escolar no trabalho voltado para o desenvolvimento da leitura e escrita. O inciso XI, do artigo 4º, afirma ser dever do Estado garantir a “alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos (Incluído pela Lei nº 14.407, de 2022)”. A esse é acrescentado o artigo 32, inciso I, que afirma ser objetivo do ensino fundamental a formação básica do aluno, que ocorrerá mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

Sob a ótica da LDB, o estado deve garantir o domínio pleno da leitura e da escrita ao longo da educação básica, enquanto direito do cidadão. No entanto, e apesar da lei, esse direito não é garantido a todos de forma igualitária, estando condicionado a fatores externos que influenciam e limitam a aprendizagem do indivíduo. Para reforçar e potencializar a ação educativa, outras políticas foram sendo instituídas na última década, contemplando de modo mais efetivo o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita.

A exemplo dessas políticas, temos em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído em 25 de junho de 2014, através da lei nº 13.005, com vigência de dez anos, ou seja, válido até 2024. O inciso I, do artigo 2º, estabelece a “erradicação do analfabetismo” como uma de suas diretrizes, o que direciona algumas de suas metas voltadas especificamente para o domínio da leitura e da escrita, tais como:

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental;
Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o

analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (Brasil, 2014).

Para atender a meta 5 do PNE, o governo federal e os estados assumiram esse compromisso estabelecendo o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), proposto em 2012. Em junho de 2017, a portaria nº 826 dispõe sobre a implementação do programa, que tem como foco os estudantes da pré-escola e do ensino fundamental, cujos demais objetivos, de acordo com o artigo 5º, são: “II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb; IV - contribuir para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores”.

Para o alcance da meta 9, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um dos principais projetos instituídos pelo governo federal de modo a garantir a gratuidade da educação de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica na idade própria. Dessa forma, o programa contribui para a elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais, favorecendo o alcance da Meta 9.

Ainda no percurso de incentivo à leitura enquanto direito do cidadão, em 12 de julho de 2018, o país institui a Política Nacional de Leitura e Escrita, com o objetivo de “promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil”. O inciso II, do artigo 2º, apresenta como uma de suas diretrizes:

[...] o reconhecimento da leitura e da escrita como um direito, a fim de possibilitar a todos, inclusive por meio de políticas de estímulo à leitura, as condições para exercer plenamente a cidadania, para viver uma vida digna e para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa (Brasil, 2018).

O reconhecimento da importância da aquisição da leitura é reforçado legalmente através da alteração da LDB, ocorrida recentemente, em 12 de junho de 2022, através da lei 14.407, que estabelece “o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura”. De acordo o inciso XI, do artigo 4º, “alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica são requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos”. Ademais, o parágrafo único, do artigo 22 afirma que “São objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do caput deste artigo”.

Seguindo o percurso de conquistas no campo da educação, em 11 de abril de 2019, através do decreto nº 9.765, o Brasil institui a Política Nacional de Alfabetização, através da qual a “União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas”. O objetivo principal da PNA é melhorar a qualidade da alfabetização no país e combater o chamado analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, nas diferentes etapas e modalidades da educação básica, priorizando a efetivação desse processo no primeiro ano do ensino fundamental.

Vale destacar, nesta pesquisa, um dos diferenciais trazidos por essa política: a importância das evidências científicas enquanto referência para direcionar ações e projetos governamentais que promovam a redução dos índices de analfabetismo no país.

Para que se compreenda as diferenças que se estabelecem entre os conceitos tomados como parâmetro nessa política, destacamos as definições trazidas pelo próprio documento, em seu artigo 2º, segundo o qual:

- I. alfabetização - ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão;
- II. analfabetismo absoluto - condição daquele que não sabe ler nem escrever;
- III. analfabetismo funcional - condição daquele que possui habilidades limitadas de leitura e de compreensão de texto; (Brasil, 2019).

O conceito de analfabetismo funcional apresentado anteriormente caracteriza de modo bem coerente o público-alvo da nossa pesquisa: alunos dos anos finais do ensino fundamental, que avançam em seu percurso educativo, apresentando, no entanto, “habilidades limitadas de leitura e de compreensão textual”. Nesse sentido, as diretrizes do PNA poderão favorecer de modo significativo as propostas apresentadas, posteriormente, no Plano de Ação desta dissertação.

Em seu inciso VIII, do artigo 3º, o documento apresenta a “aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática básica como instrumento de superação de vulnerabilidades sociais e condição para o exercício pleno da cidadania” (Brasil, 2019). Tal princípio amplia as potencialidades do domínio da leitura e da escrita conferindo a estas um caráter que possibilita a redução de disparidades no que se refere às condições sociais do indivíduo. Nesse sentido, é possível compreender o

poder adquirido por todas as pessoas que dominam efetivamente a leitura e são capazes de usar a linguagem em diferentes contextos e situações reais do dia a dia.

Quanto aos objetivos do plano, merece destaque o inciso II, do artigo 4º, que afirma “contribuir para a consecução das Metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação” (Brasil, 2019), descrito anteriormente. Ou seja, o PNA cria possibilidades para o alcance de metas previstas no PNE. Nesse contexto percebe-se a proximidade entre as propostas elencadas em ambos os planos, num esforço conjunto do governo para diminuir as desigualdades advindas dos baixos níveis de alfabetização no país.

A seguir, apresentamos a descrição das principais propostas de alfabetização e letramento presentes também na legislação e nas orientações do estado de Minas Gerais, desde a década de 1980, que se tornaram marcos históricos importantes no processo de ensino da leitura e escrita nas escolas estaduais, dentre as quais estamos inseridos.

2.2 AS PROPOSTAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA LEGISLAÇÃO E NAS ORIENTAÇÕES DE MINAS GERAIS

Do contexto nacional, referência para as políticas públicas de cada estado, passamos a descrever, nesta seção, as principais propostas de alfabetização e letramento presentes na legislação e nas orientações do estado de Minas Gerais, desde a década de 1980, marcos temporais importantes no percurso das ações educativas voltadas para a aquisição das habilidades de leitura e escrita, que começam a ser desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental e, espera-se, sejam consolidadas até o final desse período. Ou seja, pressupõe-se que o estudante chegue aos anos finais do ensino fundamental dominando as habilidades básicas de leitura e escrita.

No entanto, as metas previstas para cada ciclo não garantem que todos os alunos sejam alfabetizados na idade certa. Por motivos diversos, a dificuldade observada no processo educacional é uma realidade também em nosso estado e tem sido referenciada, de modo enfático, na legislação de Minas Gerais, ao longo das últimas quatro décadas.

Para que se compreenda os avanços ocorridos no sistema educacional mineiro, voltados para a alfabetização, tomamos como referência a década de 1980, que já apresentava iniciativas governamentais com foco no combate ao analfabetismo.

No período da ditadura militar (1964-1984), no Brasil, a educação tinha como proposta principal priorizar os interesses do regime, voltados para o desenvolvimento do capitalismo. Logo, os investimentos destinados à educação eram ínfimos, o que justifica as precárias condições do ensino no país, àquela época. Nesse sentido, Assis (2012) afirma que:

Neste período analisado, no Brasil, parte substancial da população pertencente às classes subalternas sequer tinha acesso à escola. A ampliação dos anos de escolarização visava, dentre outras coisas, absorver a força de trabalho “supérflua”, temporariamente, contribuindo para regular o mercado de trabalho. Visava ainda atender a uma demanda social, pois à medida que o sistema educacional se expande, os empregadores também passam a exigir uma elevação dos requisitos educacionais da força de trabalho (Assis, 2012, p. 335).

Esse quadro era o retrato das escolas brasileiras, inclusive em Minas Gerais. O papel da escola começa a ser redefinido no estado, segundo Rocha (2011, p. 198) com a “a realização do I Congresso Mineiro de Educação, (...) realizado de 4 de agosto a 7 de outubro de 1983”. As discussões estabelecidas no congresso tinham por objetivo definir princípios que resultam em uma reforma do sistema público de educação. Esse movimento deu origem às Diretrizes para a Política de Educação de Minas Gerais, referência do Plano Mineiro de Educação 1984/1987.

Nesse sentido, Marques (2001) explica que:

Em termos pedagógicos, o compromisso é com o restabelecimento da dignidade da escola pública, através de uma educação para todos, da melhor qualidade, e a busca de uma escola democrática e comprometida com o contexto sociocultural de cada região; a erradicação do analfabetismo; o atendimento da criança na idade pré-escolar. (Marques, 2001, p. 204)

Esse congresso é um marco na retomada do papel da escola para combater o autoritarismo dos governos militares, bem como o analfabetismo que se instalara, durante décadas. É fato que os problemas enfrentados pelo sistema educacional, na época, eram de grandes proporções, cabendo ao estado adotar medidas básicas, que de acordo Marques (2001, p. 204) vão desde “o atendimento da criança na idade pré-

escolar, à expansão da educação do 2º grau e da educação especial”, numa tentativa de diminuir os elevados índices de analfabetismo e fracasso escolar, enfrentados na década de 1980. Houve, neste contexto, a descentralização do ensino público de Minas Gerais. Assim, nesse período, as políticas educacionais implementadas no estado vão redefinindo o papel da escola, à medida que algumas prioridades passam a ser consideradas no processo educativo.

Nesse percurso, em 1985, Minas Gerais criou o sistema de Ciclos Básicos de Alfabetização (CBA), para atender alunos de 7 a 14 anos, e o Movimento de Alfabetização de Adultos, cuja principal meta era combater as altas taxas de analfabetismo no Estado. De acordo com Andrade, o CBA tinha

como objetivo assegurar aos alunos o domínio dos processos de leitura, de escrita e das operações matemáticas em seus aspectos fundamentais, sendo que os demais componentes curriculares seriam desenvolvidos de maneira integrada ao processo de alfabetização. (Andrade, 2007, p. 87)

Sob o direcionamento da SEE/MG, as escolas foram orientadas a organizar o trabalho de modo sistemático e participativo, elaborando um Plano Global de Atividades que priorizava o processo de alfabetização. Andrade (2007, p. 90) destaca que, através do CBA, “o aluno deveria adquirir algumas habilidades simples e fundamentais, tais como: saber ler e escrever, operar com cálculos matemáticos”, de modo a transformar a realidade em que está inserido.

Ao delegar às escolas a liberdade para elaborar o seu Plano Global de Atividades, o governo confere, pela primeira vez, maior autonomia e responsabilidade às instituições educativas, considerando suas condições e reais necessidades de aprendizagem.

Entre avanços e desafios, o estado chega ao século XXI ainda com um longo caminho a ser percorrido em busca de melhores resultados na aprendizagem e na consolidação da alfabetização. Assim, em 2003, através do Decreto nº 43.506, de 06/08/2003, é instituído o ensino fundamental de nove anos de duração, nas escolas da rede estadual de Minas Gerais, cuja meta principal é preparar as crianças para a alfabetização e, conseqüentemente, elevar os níveis de aprendizagem dos alunos. O estado se destacou no contexto nacional, como pioneiro do programa, cuja iniciativa é definida por Chiacchio e Rocha (2010, p. 188) “como inovadora, quando se considera o panorama educacional brasileiro de forma mais ampla e antecipa o que

somente será implantado em nível nacional em 2006”, através da Lei Federal nº 11.274.

A resolução nº 430 de 07 de agosto de 2003, institui em seu artigo 2º:

As séries iniciais do ensino fundamental de nove anos serão organizadas de modo a constituírem dois ciclos de estudos:
I - Ciclo Inicial de Alfabetização com duração de três anos;
II - Ciclo Complementar de Alfabetização com duração de dois anos
(Minas Gerais, 2003).

De acordo com essa organização, o Ciclo Inicial atenderia as crianças na faixa etária de 6 a 8 anos, enquanto o Ciclo Complementar, atenderia a faixa etária de 9 e 10 anos.

Para estruturar essa nova modalidade de ensino, a SEE firmou parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), que produziu um material de apoio voltado para a formação dos professores alfabetizadores dos anos iniciais de alfabetização, denominados cadernos do Ceale. Chiacchio e Rocha destacam que

Com o material de apoio à implementação do EF de 9 anos, no que se refere aos anos iniciais ou ciclos de alfabetização, elaborado pelas equipes do Ceale e da SEE-MG, e a reestruturação dos ciclos de alfabetização, o governo mineiro pretendia atingir melhores resultados na alfabetização dos alunos. (Chiacchio; Rocha, 2010, p. 189)

Essa organização do ensino fundamental, no entanto, não foi suficiente para garantir o alcance de resultados satisfatórios na alfabetização dos alunos diagnosticados pelo Saeb e pelo Proeb. Sendo assim, em 2007, o governo criou o Programa de Intervenção Pedagógica – Alfabetização no Tempo Certo (PIP), com foco na alfabetização. De acordo com a SEE (2013), “o PIP realiza um trabalho permanente de visitas e acompanhamento nas escolas para orientar o plano pedagógico, propor estratégias de intervenção, apoiar pedagogicamente os professores e alunos”, em busca de uma melhor qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas mineiras.

O trabalho coletivo proposto pelo programa é um diferencial que, de acordo com a SEE/MG (2012), “poderá garantir o sucesso educacional dos alunos e, portanto, o sucesso das escolas”.

A eficácia do PIP é avaliada através dos resultados das avaliações censitárias do Proalfa e do Proeb. Alguns dados oferecidos pela SEE/MG (2012, p. 4) permitem

afirmar resultados positivos do programa nos cinco primeiros anos de existência: “entre 2007 e 2011, Minas deu um salto de 83% no quantitativo de alunos no nível recomendável de alfabetização e letramento (capacidade de ler, escrever, interpretar, fazer síntese)”.

Em 2012, quando o governo federal lança o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a SEE/MG formaliza sua adesão ao programa, alinhando as ações já desenvolvidas pelo PIP às propostas do país voltadas para a alfabetização. A SEE/MG (2012, p. 13-14) enfatiza que “os objetivos do PIP são convergentes com os do PNAIC, pois ambos têm como meta alfabetizar toda criança até os oito anos de idade. No entanto, possuem estratégias operacionais diferenciadas, mas que podem ser complementares”. Ao aderir ao PNAIC, a SEE/MG tem por objetivo ampliar a efetividade do PIP, que busca garantir a alfabetização de crianças até os oito anos de idade.

Em 2018, o estado institui o Plano Estadual de Educação (PEE), que norteia e impacta, atualmente, as práticas de alfabetização e letramento. Esse é o documento de referência que direciona o trabalho desenvolvido nas escolas do estado, alinhado às metas previstas no PNE. O PEE foi instituído em 26 de fevereiro de 2018 e seu período de vigência vai até 2027.

O PEE apresenta, claramente, em sua meta 5, a proposta da alfabetização das crianças até o final do terceiro ano. Como ressalva, o texto destaca que não há estabelecimento de tempo para finalizar o processo de alfabetização de alunos com “deficiência e transtornos globais do desenvolvimento”. Nesse sentido, vale destacar a importância de projetos destinados à alfabetização a serem desenvolvidos pelas escolas que oferecem os anos finais do ensino fundamental. E, ainda que não seja essa a sua prioridade, é preciso ter em vista as necessidades de jovens e adolescentes que apresentam alguma deficiência e, em função disso, não conseguem avançar no processo de consolidação das habilidades de leitura e produção.

Já a meta 9 prevê a “Elevação da taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para 93,5% (...) até o final de 2019, e, até o final da vigência deste PEE, universalização da alfabetização e redução da taxa de analfabetismo funcional em 50%”. O público-alvo aqui previsto é constituído por alunos que não tiveram “acesso à educação básica ou que não a concluíram na faixa etária de escolarização obrigatória”. Esses estudantes passam, então, a formar as turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As propostas apresentadas pelo PEE com foco na consolidação do processo de alfabetização são destacadas neste estudo, sendo tomadas como referência para que se compreenda os fatores que contribuem para a dificuldade apresentada pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental, da Escola Maria Carolina, em atividades básicas de leitura e escrita.

Na próxima seção, apresentamos uma descrição dos sistemas de avaliações externas, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), com o objetivo de traçarmos um panorama acerca das dificuldades em leitura apresentadas pelos alunos da rede, nos anos finais do ensino fundamental, evidenciando a necessidade de ações bem estruturadas e investimento efetivo nesse nível de ensino.

2.3 APRESENTAÇÃO DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÕES NACIONAIS E ESTADUAIS

O debate educacional acerca da aprendizagem dos alunos de determinado nível de ensino, bem como a realidade em que cada escola está inserida avançou de modo significativo, nas últimas décadas, em função da construção e implementação dos Sistemas de Avaliação de Desempenho (SADs), criados para serem usados como instrumentos de medição e prestação de contas pelos governos atuais.

Os resultados oferecidos por esses sistemas tornam-se referência para que os governos desenvolvam políticas públicas voltadas para as necessidades da sociedade e monitorem, a longo prazo, o resultado de tais investimentos. É fato que inúmeros fatores precisam ser considerados no momento de se analisar os resultados de cada escola e de cada turma. Nesse sentido, David Arellano (2012, p. 9) afirma: “Um SAD dificilmente pode ser um esquema racionalista completo, de cadeias causais tecnicamente desenhadas, perfeitamente alinhadas, construídas por um acordo linear com consensos perfeitos e marcos teóricos unívocos e acordados”. No entanto, são instrumentos que permitem aferir, em larga escala, a qualidade da educação das redes de ensino.

Estabelecer um paralelo entre os níveis de desempenho das escolas públicas, descrever o índice de qualidade da educação, bem como metas e ações previstas para determinado público na área de ensino, tudo isso só é possível através da análise de dados oferecidos pelos SADs, referenciais indispensáveis neste estudo.

O primeiro SAD a ser descrito é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), principal instrumento de avaliação em larga escala adotado no país. Realizado desde 1990, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do MEC, o sistema avalia, de dois em dois anos, estudantes do 5º e do 9º ano do ensino fundamental, de escolas da rede pública. Até 2018, as avaliações do governo federal tinham três nomes diferentes: Prova Brasil, Saeb e Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). Elas eram aplicadas também em períodos diferentes. A partir de 2019, os exames foram unificados e o sistema passou a ser chamado de Saeb.

Os resultados do Saeb servem de parâmetro para a realização de um diagnóstico dos níveis da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho dos alunos. Os dados oferecidos a cada edição tornam-se referências importantes para que se dimensione a qualidade do ensino no Brasil. A partir desses, os governos monitoram e aprimoram políticas educacionais com base em evidências.

Ao longo dessas duas décadas de existência, a avaliação passou por um processo de aprimoramento, tanto no aspecto teórico, quanto no metodológico. As duas últimas edições trouxeram novidades significativas, dentre as quais uma merece destaque nesse estudo: a Avaliação do 2º ano do ensino fundamental, cuja primeira edição foi realizada em 2019, alinhada com a BNCC. Em 2021, os resultados desta avaliação foram utilizados também para definir os níveis de alfabetização, através do programa “Alfabetiza Brasil”.

O exame é composto por questões de múltipla escolha, contendo prova de Língua Portuguesa, que tem como foco a leitura; matemática, que aborda a solução de problemas; questões de ciências humanas e ciências da natureza, para os alunos do 9º ano. Essas duas últimas acrescentadas a partir de 2019. Além das provas, há também um questionário socioeconômico e cultural com perguntas sobre fatores que podem influenciar o desempenho dos estudantes.

De acordo com o Inep, “as médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)”. Esse resultado é tomado como referência pelas secretarias de Educação, pelo MEC e pelas próprias escolas para definir ações, no caso das instituições educativas, e para direcionar recursos dos governos para melhorar o aprendizado dos alunos.

Os resultados do Saeb permitem acompanhar o rendimento das escolas e redes de ensino, sendo tomados como referência nesta dissertação para que tenhamos um panorama do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa, num determinado espaço de tempo.

Influenciados pelo Saeb, outros estados foram criando indicadores próprios para mensurar o desempenho dos alunos a nível estadual e municipal. Dentre os quais, Nigel Brooke e Maria Amália de A. Cunha (2011, p.26) destacam: “Pernambuco (Idepe), Amazonas (Ideam), São Paulo (Idesp), Ceará (IDE-Alfa), Rio de Janeiro (Iderj), e os municípios do Rio de Janeiro (IDE-Rio), São Paulo (Indique) e o Distrito Federal (IDDF)”. Acrescente-se a esses, o caso de Minas Gerais, nossa referência neste estudo, o qual, ainda segundo os autores, “foi um dos primeiros estados a incorporar o modelo de gestão por resultados e oferece um exemplo da afinidade entre os propósitos da avaliação educacional e as exigências dos novos padrões da administração pública”. (Brooke; Cunha, 2011, p. 28)

O Simave, principal sistema de avaliação educacional do estado de Minas Gerais, foi regulamentado em 2000, com o objetivo de medir o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, através de uma avaliação aplicada anualmente em todas as escolas da rede. O sistema foi criado pela

Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), em uma parceria técnico-pedagógica com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), criou o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) (Minas Gerais, 2023).

No início do programa, eram avaliados os alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. A partir de 2006, o 2º e o 3º ano do ensino fundamental passaram a integrar o Simave, com a extensão do Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), que atualmente contempla apenas o 2º ano.

Esse sistema de avaliação em larga escala oferece dados acerca da aprendizagem dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, o que nos permite identificar conhecimentos que os estudantes já possuem, bem como direcionar o nosso olhar para habilidades que eles ainda precisam consolidar. Além desses dados que auxiliam o trabalho pedagógico, “o Simave têm auxiliado na implementação, (re)formulação e monitoramento de políticas educacionais, contribuindo ativamente

para a melhoria da qualidade da educação no estado e na promoção da equidade” (Minas Gerais, 2021).

O segundo SAD analisado nesta dissertação, o Proeb, apresenta uma amostragem do aprendizado dos alunos baseado em padrão de desempenho. De acordo com dados do Ideb 2022, os alunos são classificados de acordo com os níveis: Baixo, Intermediário, Recomendado e Avançado. Para cada um destes níveis há habilidades previstas a serem consolidadas. Uma vez apropriados, os resultados da avaliação externa podem direcionar o trabalho pedagógico, auxiliando gestores e demais profissionais da educação no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, esses resultados são usados também pelos governos, para a implementação de políticas públicas que favoreçam os processos de ensino aprendizagem nas Redes de Ensino.

Os dados oferecidos pelo Saeb e pelo Proeb constituem referenciais significativos neste estudo, permitindo uma análise mais detalhada das habilidades não consolidadas pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental, da Escola Estadual Maria Carolina, em Língua Portuguesa. Nesse sentido, ainda que os resultados dos SADs não sejam “consensos perfeitos”, únicos e indiscutíveis, eles devem representar o ponto de partida para que gestores, equipe pedagógica e professores planejem e estabeleçam metas a serem alcançadas pelos alunos, ao longo de determinado período.

No caso específico da dificuldade em leitura e escrita, é possível identificar, a partir da descrição dos padrões de desempenho, os gêneros textuais que ainda não são dominados pelos alunos e que devem ser retomados no trabalho proposto em sala de aula, de modo mais específico, nas aulas de Língua Portuguesa. Ademais, uma vez reconhecidas as habilidades previstas para cada etapa de escolaridade, em âmbito nacional e estadual, a probabilidade de se obter sucesso nos resultados de projetos e ações voltadas para o desenvolvimento de competências de leitura será ainda maior.

A seguir, apresentamos a escola parceira referência nesta dissertação, trazendo os dados referentes ao seu histórico, localização, estrutura física e quantitativo de pessoal.

2.4 LÓCUS DA PESQUISA: ESCOLA ESTADUAL MARIA CAROLINA

A Escola Estadual Maria Carolina (EEMC) está situada na zona urbana do distrito de Maria Carolina, a 50 km da cidade sede. De acordo com o censo de 2022, o pequeno município do alto Rio Pardo, região norte de Minas, possui uma população de 7.406 habitantes. Destes, cerca de dois mil residem no distrito, onde está localizada a escola parceira, que é referência neste estudo. Pertencente à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Almenara, a instituição atende 84% de alunos da zona urbana e 16% de alunos das zonas rurais.

Conforme o QEd³, o índice socioeconômico da instituição é considerado médio-baixo, o que é confirmado pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que indica que a maioria dos pais dos alunos não é alfabetizada ou tem o ensino fundamental incompleto. A economia local é baseada na extração de granito, produção de carvão e agricultura, nos quais a maioria das famílias trabalha para obter subsistência. Uma parte significativa dessas famílias é contemplada com programas sociais do governo federal (PPP Escola Estadual Maria Carolina, 2022).

A instituição oferece os anos finais do ensino fundamental e Ensino Médio, ambos na modalidade integral, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Técnico Profissionalizante, atendendo 220 alunos matriculados ao longo dos três turnos. A maior parte dos alunos permanece na escola das 7h às 16h40. É nesse período que eles devem desenvolver todas as atividades e trabalhos propostos, devendo aproveitar ao máximo as oportunidades de aprendizagem e construção do conhecimento.

Ao observar essa realidade, surgem alguns questionamentos: “Ao permanecer um tempo maior na escola o aluno tem aprendido mais?” “Como mensurar o conhecimento adquirido?” Nesse sentido, o documento orientador do ensino fundamental em Tempo Integral (EFTI 2023) destaca que é preciso:

[...] fazer prevalecer os aspectos qualitativos sobre os quantitativos na aprendizagem do estudante. Os aspectos qualitativos da aprendizagem se expressam em atitudes e valores que podem estar associados à aquisição e consolidação de conhecimentos (EFTI, 2023).

³ Plataforma idealizada pela Meritt e pela Fundação Lemann, lançada em 2012, com o objetivo de oferecer ao público geral o acesso aos dados educacionais.

O texto deixa claro que o objetivo maior das avaliações deve ser os aspectos qualitativos, em detrimento dos quantitativos, ou seja, o professor deve antes considerar “atitudes e valores” desenvolvidos pelos alunos e não somente erros e acertos em provas tradicionais escritas.

Nesse contexto, surge o dilema acerca do que realmente deve ser priorizado no sistema de ensino da Escola Estadual Maria Carolina: a aprendizagem de conteúdos passível de diagnóstico através de alguma avaliação ou prioritariamente atitudes e valores, como pressupõe o documento orientador do EFTI? Esses e outros questionamentos nortearam o percurso desta dissertação e foram referência ao longo da pesquisa.

De acordo com dados do PPP da escola, a instituição foi fundada em 1967, oferecendo inicialmente o ensino de 1ª a 4ª série, do ensino fundamental, conforme a Resolução nº. 810/74.

A extensão de série foi autorizada pela Resolução nº. 5.894/86, em 1986, com a implantação da 5ª série, ensino ampliado gradativamente até a 8ª série, em 1989. Em 2004, a escola aderiu ao ensino fundamental com duração de nove anos, estruturando-se em cinco anos iniciais e quatro anos finais. Já em 2005, a escola passou a oferecer o Ensino Médio Científico como segundo endereço da Escola Estadual Verissimo Teixeira Costa, localizada em um pequeno município do interior de Minas Gerais. No ano de 2006, o Ensino Médio foi implantado através da Portaria nº. 05/2006, Decreto nº. 44.193 de 29 de dezembro de 2005.

No ano de 2020, em pleno período de pandemia, o ensino fundamental em Tempo Integral (EFTI) é implantado na escola. Em 2021, a instituição passa a oferecer, também, o curso Técnico em Administração, trazendo novas oportunidades de formação para a comunidade escolar. Em 2024, a escola é contemplada também com o curso Técnico em Informática, ambos oferecidos no período noturno.

Em 2022, a EEMC passa a oferecer também o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), iniciando uma nova modalidade de estudos para os adolescentes do distrito.

Em relação à estrutura física, é possível analisar as potencialidades e limitações dos espaços existentes, a partir da descrição oferecida pelo Projeto Político Pedagógico, que apresenta um panorama geral da instituição:

A escola possui 01 diretoria com banheiro, 01 secretaria, 01 sala de supervisão com banheiro, 01 biblioteca, 01 sala de Professores com 1 banheiro masculino e 1 feminino, 01 laboratório de Informática, 01 laboratório de ciências inativo, 04 banheiros masculinos, 04 banheiros femininos, 01 cantina com depósitos e refeitório, 08 salas de aula, depósito, área de serviço e 01 pátio. Há ainda uma quadra descoberta que atende aos alunos e a comunidade, porém esta encontra-se em situação precária e necessita de reforma.

A estrutura física do prédio é boa, mas necessita de reforma para adequação. A área é grande e necessita de pavimentação, pois oferece alguns riscos por ser íngreme. O muro é baixo e precisa de reparos e alteamento, evitando assim as invasões que acontecem frequentemente. Há uma boa higienização no ambiente escolar, sendo o mesmo bem acolhedor (Projeto Político Pedagógico 2022, da Escola Estadual Maria Carolina).

Além da parte física construída, a escola tem um ambiente externo com um pequeno jardim arborizado, ambiente que pode ser usado por alunos e professores em atividades fora da sala de aula.

O trabalho da escola é direcionado, tendo como referência os princípios do PPP, construídos coletivamente e revisados a cada ano. Temos uma gestão democrática, que passou por mudança em 2023, após um período de mais de vinte anos sob a condução da mesma gestora. Hoje, representada pelo diretor, graduado em Letras Língua Portuguesa/Inglês, especialista em Informática na Educação; Metodologia no Ensino da Língua Inglesa (LI); Supervisão, Orientação, Inspeção e Gestão Escolar; e pela vice-diretora, graduada em Letras Língua Portuguesa/Inglês, especialista em Língua Portuguesa; Educação Especial Inclusiva; Orientação, Supervisão, Inspeção e Gestão Escolar. Ambos os servidores efetivos.

O quadro de recursos humanos da escola, em 2022, era formado por: 27 professores, 04 especialistas, 02 bibliotecárias, 02 coordenadores, 01 do ensino fundamental de Tempo Integral (EFTI) e 01 do Ensino Médio do Tempo Integral (EMTI), 02 Assistentes Técnicos de Educação Básica (ATBs), 01 secretária e 09 Auxiliares de Serviço da Educação Básica (ASBs). Em relação à formação profissional, 80% dos docentes têm especialização.

Já no quesito estabilidade, o número de profissionais efetivos é baixo, sendo um ATB e sete professores. Desses professores, um está em ajustamento funcional, e outros dois atuam como diretor e vice-diretora escolar. Professores efetivos atuantes são apenas quatro: uma de Língua Portuguesa, uma de Educação Física, uma de Ciências e outro de Geografia. Nesse contexto, ocorre anualmente uma rotatividade

significativa dos docentes, o que acaba por comprometer um planejamento sequencial da aprendizagem, na maior parte das disciplinas.

Além desses fatores referentes à realidade vivida pelos alunos da Escola Estadual Maria Carolina e suas respectivas famílias, outros aspectos relacionados ao contexto sociocultural e aos hábitos de estudo merecem destaque nesta pesquisa. O fato de a instituição ser localizada em um pequeno distrito, distante de grandes centros urbanos e culturais, o acesso à leitura e a pesquisas extras limitam-se à biblioteca da própria escola e à internet, visto que na localidade não há banca de revista, livraria e nem biblioteca pública. Nessa realidade, as oportunidades de os alunos terem contato com eventos voltados para música, dança, teatro e jornalismo são, principalmente, através de projetos interdisciplinares desenvolvidos periodicamente nas instituições de ensino do distrito.

Em busca de melhores resultados no processo de aquisição da leitura e da escrita, de forma significativa, a escola, ao longo do ano letivo 2022, desenvolveu alguns projetos que priorizam as habilidades de leitura e produção textual, descritos a seguir, no quadro 1:

Quadro 1 - Projetos voltados para a prática da leitura e da escrita, desenvolvidos na Escola Estadual Maria Carolina, em 2022

(continua)

Nome do projeto	Séries contempladas	Disciplinas envolvidas	Responsáveis pela execução	Objetivos do projeto	Resultados esperados	Período de realização (início e fim)
Uma experiência de letramento com alunos dos 7º e 8ºs anos, da Escola Estadual Maria Carolina – Iniciação Científica na Educação Básica	7º e 8ºs anos do ensino fundamental 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio	Língua Portuguesa, Projeto de Vida, Nivelamento de Língua Portuguesa e Estudos Orientados	Equipe gestora e uma professora de Língua Portuguesa, coordenadora do projeto	“...contribuir para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, corroborando para a progressão na trajetória escolar dos estudante	Desenvolvimento de um Projeto, com a aplicação de métodos de investigação científica	Outubro de 2021 a dezembro de 2022

(ICEB-2022)				s; incentivar a continuidade dos estudos e o ingresso dos jovens no Ensino Superior.” EDITAL SEE Nº 09/2021.2 021, p. 1		
Revista Literária: “Dos amores da Infância às dores da adolescência”	6º ao 9º ano do ensino fundamental 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio	Língua Portuguesa, Educação Física, Artes, Projeto de Vida, Nivelamento de Língua Portuguesa e Estudos Orientados	Equipe pedagógica em parceria com os professores de Língua Portuguesa	- Desenvolver habilidades de leitura e produção textual; - Incentivar o protagonismo juvenil através da produção textual, organização e publicação da 3ª edição da Revista Literária;	Leitura, debates e produção textual de gêneros diversos, sobre temas atuais, publicados na Revista Literária.	Fevereiro de 2022 a Junho de 2023

Fonte: PPP da Escola Estadual Maria Carolina

A pesquisa proposta pela equipe de Iniciação Científica na Educação Básica-2022 (ICEB), na Escola Estadual Maria Carolina teve como objetivo traçar o perfil socioeconômico e diagnosticar o nível de leitura dos alunos das turmas do 7º e 8ºs anos, do ensino fundamental. Realizado por uma equipe de 12 alunos do Ensino Médio, sob a orientação da professora de Língua Portuguesa, o estudo foi desenvolvido através de pesquisa bibliográfica, entrevista com os alunos das turmas

supracitadas, diagnóstico de leitura e produção de textos voltados para o letramento dos discentes, com desempenho abaixo do esperado para a idade-série em que se encontram.

Os resultados obtidos nessa pesquisa evidenciam a dificuldade no processo de leitura e escrita das turmas dos anos finais do ensino fundamental, da EEMC. Seguem abaixo alguns dos fatores avaliados.

O quadro 2 apresenta a distribuição dos alunos do 7º e 8º anos do ensino fundamental, da Escola Estadual Maria Carolina, por nível de leitura.

Quadro 2 - Distribuição dos alunos do 7º e 8ºs anos do ensino fundamental, da Escola Estadual Maria Carolina, por nível de leitura

Total de alunos avaliados: 68		
LEEM com fluência	LEEM sem fluência	LEEM silabando
58%	19%	23%

Fonte: SEE 2022 (No prelo)

De acordo com os resultados da pesquisa, o total de alunos que lê com fluência chega a quase 60%. No entanto, não é possível afirmar que a porcentagem de alunos que apresenta uma leitura fluente consiga também compreender o texto de modo global, ou seja, o bom desempenho em leitura oral nem sempre vai corresponder ao mesmo nível de desenvolvimento das habilidades de compreensão textual. Os demais dados mostram que 19% leem sem fluência e 23% leem silabando.

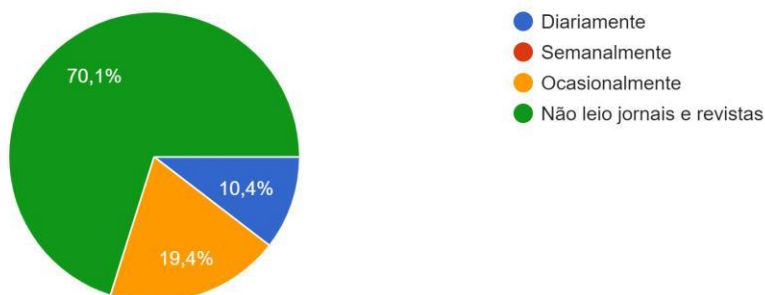
Essa amostragem sugere que 42% dos alunos do 7º e 8ºs anos apresentaram dificuldade em leitura, o que pode justificar também a dificuldade em interpretação e produção escrita, uma vez que o aluno que não lê, não interpreta e tão pouco desenvolve produção escrita com autonomia.

A figura 1, a seguir, mostra a frequência com que os alunos das turmas do 7º e 8ºs anos, da EEMC, leem jornais e revistas.

Gráfico 1 - Frequência com que os alunos das turmas do 7º e 8ºs anos, da EEMC, leem jornais e revistas

12- Você tem hábito de ler jornais ou revistas?

67 respostas



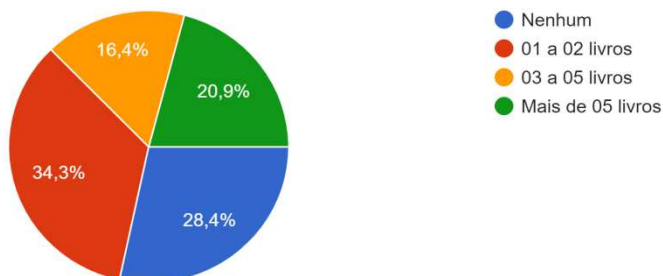
Fonte: SEE 2022

A figura mostra a porcentagem de alunos que afirmou não ler jornais e revistas: 70,1%; seguido de 19,4% que lê ocasionalmente e 10,4% que lê diariamente. Inicialmente, é possível supor que os alunos não têm o hábito de leitura de textos informativos, o que pode contribuir para a dificuldade apresentada pelos estudantes na compreensão de textos pertencentes à esfera jornalística. No entanto, como a pergunta não considerou a leitura de textos jornalísticos realizada através dos meios digitais, esse resultado pode não refletir exatamente a realidade dos hábitos de jovens e adolescentes no contexto atual, uma vez que, inseridos no mundo virtual, eles têm acesso ao noticiário através de outras mídias.

Na sequência, a figura 2 mostrará a quantidade de livros que os alunos leem por ano.

Gráfico 2 - Quantidade de livros que os alunos leem por ano

13- Excetuando os livros escolares, quantos livros você lê por ano?
67 respostas



Fonte: SEE 2022

Os resultados da pesquisa deixam evidente que mais da metade dos alunos do 7º e 8ºs anos lê uma média baixa de livros por ano: 28,4% afirmaram não ler nenhum livro, enquanto 34,3% leem de 01 a 02 livros por ano; 16,4% leem de 03 a 05 livros por ano e 20,9% leem mais de 05 livros. Os dados permitem afirmar que a prática constante da leitura literária é outro fator que pode interferir diretamente no desempenho das habilidades de Língua Portuguesa previstas para os anos finais do ensino fundamental.

Ao final da análise desses dados, é possível afirmar que, apesar de a escola parceira desenvolver projetos voltados para a prática de leitura e escrita, os dados do QEdU mostram baixo resultado dos anos finais da Escola Estadual Maria Carolina, em 2021, cujo Ideb foi 4,5. Esse número evidencia o problema de pesquisa apresentado nesta dissertação, sendo confirmado pelos dados que serão apresentados na próxima seção.

2.1.1 Apresentação do problema de pesquisa com as evidências

A experiência de trabalho com as turmas dos anos finais do ensino fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa, permitiu-me observar o baixo desempenho dos alunos desse nível de ensino, nas atividades de leitura e escrita. Esse fato fica evidente nos resultados apresentados pelos alunos em atividades de produção textual de gêneros simples, práticas de leitura oral e avaliações que verificam habilidades básicas, tais como identificar informações explícitas em pequenos textos.

Essas dificuldades são esboçadas, claramente, nos resultados medianos que se repetem a cada bimestre e, posteriormente, ao final do ano letivo, quando uma significativa parcela dos alunos é aprovada, nas avaliações escolares, a cada bimestre, e posteriormente ao final do ano letivo, com a nota mínima exigida correspondente a 60% de aproveitamento. Essa é uma realidade recorrente, que se repete ano a ano, e acaba por limitar o desempenho dos alunos do 6º ao 9º ano nas demais disciplinas, que exigem o mínimo de habilidades de leitura e escrita.

Diante do exposto, os professores atuantes nas turmas dos anos finais do ensino fundamental convivem diariamente com o desafio de se adaptar métodos e atividades de ensino para alunos com dificuldades significativas nesse processo. Essas dificuldades vão se acumulando e refletindo nos resultados obtidos ao longo desta etapa, confirmados principalmente pelas avaliações externas a que são submetidos os alunos do 9º ano do ensino fundamental.

A minha atuação como professora de Língua Portuguesa me permite afirmar que a maior dificuldade enfrentada nessa área é despertar nos alunos o interesse pela leitura, atividade essencial para o bom desempenho em todas as demais áreas de ensino. Nesse sentido, Cagliari (2009, p. 148) destaca que “Um aluno que não lê aprenderá o resto com dificuldade, e pode passar a ter uma relação delicada com a escrita, não entendendo muito bem o que esta é nem como funciona”. Percebo essa dificuldade em meus alunos, cuja prática de estudos é baseada meramente nas ações do “copiar/colar”, ou simplesmente marcar aleatoriamente uma questão nas avaliações de múltipla escolha, sejam estas as avaliações internas escolares, sejam as avaliações externas.

Outro fator que merece atenção é a resistência dos alunos em desenvolver as questões discursivas voltadas para a produção textual, tanto nas atividades de sala, quanto nas avaliações diagnósticas. A discussão de Cagliari (2009, p. 148) reforça ainda mais a ideia de que a leitura, de fato, influencia na escrita, ao afirmar que “O objetivo da escrita é a leitura, mas quem vai escrever só é capaz de fazê-lo se souber ler o que escreve. Portanto, a leitura é uma habilidade que precede a própria escrita”.

Nesse percurso, eu vivo a angústia de despertar nos alunos a consciência e a responsabilidade de se estudar com comprometimento, de desenvolver as atividades de leitura propostas em sala de aula não apenas para conquistar uma nota, mas para ampliar a sua competência discursiva.

Alguns dados possibilitam um melhor entendimento da dificuldade apresentada pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental, em Língua Portuguesa, que é o foco deste estudo. Um desses dados é o fator distorção idade-série, tomado como referência no período de 2017 a 2019, referente aos alunos dos anos finais, da Escola Estadual Maria Carolina.

De acordo Florence Bauer, representante do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) no Brasil,

no país, mais de 7 milhões de estudantes da educação básica estão em situação de distorção idade-série – ou seja: têm dois ou mais anos de atraso escolar. São principalmente adolescentes que, em algum momento, foram reprovados ou evadiram e retornaram à escola em uma série não correspondente à sua idade (Bauer, 2018, p. 3).

Desse total, 5 milhões são de alunos do ensino fundamental, o que pressupõe uma atenção maior por parte de governos, representantes dos órgãos educacionais, bem como de gestores, professores e pedagogos. Nesse estudo, a análise da distorção idade-série, nos anos finais do ensino fundamental, é importante e, por isso, será apresentada a seguir. O quadro 3 ilustra os resultados comparativos da evolução da distorção idade-série, na etapa de ensino supracitada, no Brasil, no Estado de Minas Gerais e na EEMC, em 2017.

Quadro 3 - Resultados comparativos da evolução da distorção idade-série, nos anos Finais do ensino fundamental, no Brasil, no Estado de Minas Gerais e na Escola Estadual Maria Carolina, em 2017

2017	BRASIL 24,9%	MINAS GERAIS 20,8%	EEMC 9%
Anos Finais	A cada 100 crianças, aproximadamente 26 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais	A cada 100 crianças, aproximadamente 21 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais	A cada 100 crianças, aproximadamente 9 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais
6º ano	24,7%	18,6%	10,3%
7º ano	25,7%	21%	11,1%
8º ano	24,1%	19,4%	6,5%
9º ano	25,3%	24,2%	8,6%

Fonte: Indicador de distorção idade-série – INEP, 2022.

De acordo com o quadro 3, em 2017, 9% dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, da EEMC, estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais, sendo 10,3% no 6º ano; 11,1% no 7º ano; 6,5% no 8º ano e 8,6% no 9º ano.

A análise dos dados apresentados permite afirmar que a distorção idade-série, na EEMC, na etapa de ensino avaliada, é menor em relação ao estado e também ao país. Ainda assim, a distorção evidenciada é uma das consequências da dificuldade de aprendizagem dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, no ano de 2017.

Na sequência foi apresentado o quadro 4, com os resultados comparativos da evolução da distorção idade-série, nos anos finais do ensino fundamental, no Brasil, no Estado de Minas Gerais e na EEMC, em 2018.

Quadro 4 - Resultados comparativos da evolução da distorção idade-série, nos anos Finais do ensino fundamental, no Brasil, no Estado de Minas Gerais e na Escola Estadual Maria Carolina, em 2018

2018	BRASIL 24,7%	MINAS GERAIS 20,3%	EEMC 11,9%
Anos Finais	A cada 100 crianças, aproximadamente 25 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais	A cada 100 crianças, aproximadamente 20 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais	A cada 100 crianças, aproximadamente 12 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais
6º ano	25,8%	18,1%	12,5%
7º ano	26,2%	22,2%	11,8%
8º ano	23,9%	21,5%	16%
9º ano	22,3%	19,6%	7,4%

Fonte: Indicador de distorção idade-série – INEP, 2022.

De acordo com o quadro 3, em 2018, 11,9% dos alunos dos anos finais do ensino fundamental estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais, sendo 12,5% no 6º ano; 11,8% no 7º ano; 16% no 8º ano e 7,4% no 9º ano.

Os dados apresentados mostram uma porcentagem maior da distorção idade-série no Brasil, em 2018, quando a cada 100 crianças, aproximadamente 25 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais, enquanto no estado esse número era de 20 alunos e na EEMC, de 12 alunos no mesmo período.

Após a análise dos dados, é possível perceber que houve uma redução na distorção idade-série dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, de 2017 para 2018, tanto na esfera nacional, quanto na estadual. Porém, na escola parceira esse número aumentou, sendo que em 2018, aproximadamente 12 alunos estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais, enquanto, em 2017, esse número era de 9 alunos. Logo, percebe-se que a distorção idade-série pode ser uma das consequências dos baixos resultados apresentados pelos alunos da escola, em Língua Portuguesa, no ano de 2018.

Para completar a análise do período avaliado, o quadro 5 mostra os resultados comparativos da evolução da distorção idade-série, nos anos finais do ensino fundamental, no Brasil, no Estado de Minas Gerais e na Escola Estadual Maria Carolina, em 2019.

Quadro 5 - Resultados comparativos da evolução da distorção idade-série, nos anos Finais do ensino fundamental, no Brasil, no Estado de Minas Gerais e na EEMC, em 2019

2019	BRASIL 23,4%	MINAS GERAIS 18,1%	EEMC 11,9%
Anos Finais	A cada 100 crianças, aproximadamente 23 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais	A cada 100 crianças, aproximadamente 18 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais	A cada 100 crianças, aproximadamente 12 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais
6º ano	24,3%	15,5%	8,6%
7º ano	24,6%	19,5%	13,8%
8º ano	23,1%	19,4%	15,6%
9º ano	21,3%	18,4%	9,1%

Fonte: Indicador de distorção idade-série – INEP, 2022.

De acordo com o quadro 4, em 2019, 11,9% dos alunos dos anos finais do ensino fundamental continuavam com atraso escolar de 2 anos ou mais, sendo 8,6% no 6º ano; 13,8% no 7º ano; 15,6% no 8º ano e 9,1% no 9º ano.

Os números mostram que a porcentagem da distorção idade-série diminuiu um pouco no Brasil, em 2018, quando a quantidade de alunos com atraso escolar de 2 anos ou mais foi de 23 para cada 100 crianças, enquanto no estado esse número foi

de 18 alunos, um pouco menor do que o período anterior. Já na EEMC, a quantidade de alunos com distorção idade-série continuou o mesmo de 2018, 12 para cada 100 alunos.

Os dados indicam que a escola analisada apresenta um número menor de alunos com distorção idade-série, tanto em relação ao país, quanto ao estado. Ainda assim, é um fator que se configura como uma das evidências para os baixos resultados apresentados pelos alunos, em Língua Portuguesa, em 2019, uma vez que a instituição manteve, nesse período, o mesmo número de alunos com distorção idade-série correspondente ao ano anterior.

As evidências apresentadas permitem relacionar a questão da distorção idade-série identificada nos anos finais do ensino fundamental, na EEMC, no período de 2017 a 2019, como um dos fatores que justificam a dificuldade em leitura e escrita dos alunos desse período de ensino, na instituição avaliada. Nesse sentido, Moreira enfatiza que:

A taxa de distorção idade-série atinge picos no 6º ano do ensino fundamental, e isso ocorre na maioria das vezes pelo excesso de aprovações no período de 1º ao 4º ano, permitindo ao aluno progredir nos estudos com dificuldades de leitura, escrita, interpretação de textos e operações matemáticas simples. (Moreira, 2014)

De acordo com o relatório da Unicef, “o fenômeno da distorção idade-série coloca luz sobre a necessidade de garantir não só o acesso à escola, mas a qualidade da educação. [...] Conforme a legislação brasileira, por lei, aos 15 anos, o aluno deve ingressar no Ensino Médio” (UNICEF, 2018).

Os números apresentados permitem afirmar que a Escola Estadual Maria Carolina conseguiu um avanço no critério distorção idade-série, no período avaliado, o que não significa que os baixos resultados apresentados pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental, em Língua Portuguesa, foram superados.

Paralela à análise da distorção idade-série, faz-se necessário, neste estudo, a avaliação das taxas de rendimento dos alunos no ensino fundamental. Para tanto, o quadro 6 apresenta as taxas de rendimento dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, nos períodos de 2017, 2018 e 2019, no país, no estado e na escola avaliada.

Quadro 6 - Resultados comparativos das taxas de rendimento dos anos finais do ensino fundamental, nos períodos de 2017, 2018 e 2019, no país, no estado e na escola avaliada.

Período	Esferas	Reprovação	Abandono	Aprovação
2017	Brasil	10,5%	2,7%	86,8%
	Minas Gerais	12,4%	3,1%	84,5%
	EEMC	11,2%	1,7%	87%
2018	Brasil	9,5%	2,4%	88,1%
	Minas Gerais	10,5%	2,2%	87,3%
	EEMC	4,4%	0,8%	94,7%
2019	Brasil	8,2%	1,9%	89,9%
	Minas Gerais	9,6%	1,3%	89,1%
	EEMC	11,4%	0,9%	87,7%

Fonte: <http://cdn.novo.qedu.org/brasil/taxas-rendimento>

Em 2017, 11,2% dos alunos do ensino fundamental, da EEMC foram reprovados, porcentagem inferior em relação aos dados do Brasil e de Minas Gerais, assim como a taxa de abandono correspondente a 1,7%, enquanto em Minas essa taxa foi de 2,3% e no Brasil 3,1%.

Em 2018, 4,4% dos alunos da EEMC foram reprovados; em Minas essa taxa foi de 10,5% e no Brasil de 9,5%. Observa-se, nesse período, um aumento na taxa de reprovação na escola avaliada, enquanto no estado e no país houve uma redução nesse aspecto. Por outro lado, houve uma redução na taxa de abandono da EEMC, em comparação ao período anterior avaliado, 2017, uma vez que em 2018 apenas 0,8% dos alunos abandonaram a escola. Em Minas essa taxa foi de 2,2% e no Brasil de 2,4%. Também nas esferas estadual e federal houve redução na taxa de abandono.

Em 2019, a taxa de reprovação voltou a subir significativamente na escola, sendo que 11,4% dos alunos foram reprovados neste período, enquanto nas demais esferas, os números continuaram em queda, sendo 9,6% em Minas e 8,2% no Brasil. Em relação à taxa de abandono, houve um pequeno aumento em relação ao período anterior, sendo que, neste, 0,9% dos alunos abandonaram a escola, enquanto nas demais esferas, esse número continuou em queda, tendo Minas registrado a taxa de 1,3% e o Brasil de 1,9%.

Os dados apresentados sobre as taxas de rendimento dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, no período avaliado, justificam a distorção idade-série analisada anteriormente.

Além das evidências apresentadas, um levantamento do nível de alfabetização e leitura dos alunos do 6º ao 9º ano, do ensino fundamental, referentes ao ano de 2016, realizado pela equipe de supervisores, através de diagnóstico individual de leitura, e registrados em relatórios internos, com o objetivo de se traçar metas para um reforço escolar, revela uma dificuldade nesses processos, sendo aqui usado como dado ilustrativo que condiz com o problema de pesquisa apresentado neste estudo e será mostrado no quadro a seguir.

Quadro 7 - Nível de alfabetização e leitura dos alunos do 6º ao 9º ano, do ensino fundamental, da Escola Estadual Maria Carolina, em 2016

Nível de alfabetização e leitura	Identificação e nomeia letras e sílabas	Lê palavras com sílabas simples	Lê texto com dificuldade (silabando)	Lê texto com fluência, mas não respeita as pontuações sugeridas	Lê texto com fluência e entonação	Total de alunos
Quantidade de alunos	02	10	25	40	65	142

Fonte: Relatório da Escola Estadual Maria Carolina

De acordo com os dados apresentados, em 2016, de um total de 142 alunos, 45,7% (65 alunos) dos alunos dos anos finais do ensino fundamental apresentavam um nível satisfatório de alfabetização e leitura; 28% (40 alunos) liam com fluência, mas não respeitavam as pontuações sugeridas; 17,6% (25 alunos) liam silabando; 7% (10 alunos) liam palavras com sílabas simples e 1,4% (2 alunos) apenas identificava e nomeava letras e sílabas⁴.

Os resultados ilustrados no quadro 6 permitem identificar 37 alunos do ensino fundamental, de um total de 142, com dificuldade significativa no processo de letramento, ou seja, esses alunos não conseguiram consolidar habilidades básicas de

⁴ A pesquisa não considerou a existência de alunos com deficiência.

leitura nas séries iniciais do ensino fundamental. Logo, essas dificuldades podem ter tido reflexos no processo de ensino e aprendizagem proposto para os anos finais, e contribuído para o baixo desempenho dos alunos evidenciados nas avaliações de âmbito estadual e nacional, tais como o Proeb e o Saeb.

Além desses resultados referentes ao desempenho dos alunos das turmas de 7º e 8º ano nas atividades de leitura, é possível tomar como referência também os resultados do Proeb, através da amostra de resultados da proficiência dos alunos do 9º ano, em Língua Portuguesa, mostrados a seguir, no quadro 8.

Quadro 8 - Resultados comparativos do Proeb, dos alunos do 9º ano, em Língua Portuguesa, no estado de Minas Gerais, na SRE de Almenara e na Escola Estadual Maria Carolina

(continua)

Edição	Proficiência a Minas Gerais	Percentual de alunos por padrão de desempenho			
		Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
2016	250.1	17.6	49.8	26.3	6,4
2018	251.9	17.9	46.3	28.5	7.2
2019	246.5	21.0	46.5	27.1	5.5
2021	248	20	49	26	5
2022	241	24	48	24	4
2023	240	25	48	23	5
	SRE Almenara				
		Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
2016	238.0	23.5	53.1	19.4	4.0
2018	239.3	25.0	48.2	22.0	4.7
2019	230.8	31.5	45.8	19.8	2.9
2021	235,	27	50	20	4
2022	231	31	48	19	3
2023	233	28	50	19	3
	Escola				
		Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado
2016	244.1	12.9	64,5	22.6	-
2018	246.5	14.8	51.9	29.6	3.7
2019	224.6	23.8	61.9	14.3	-
2021	240	21	50	25	4
2022	232	23	62	15	0

2023	212	46	38	16	0
------	-----	----	----	----	---

Fonte: Simave

No período analisado, percebe-se que a média da escola é superior à da SRE, em 2016, 2018, 2021 e 2022, porém inferior à média do estado. Em 2016, a proficiência dos alunos do 9º ano da EEMC, em Língua Portuguesa, foi 244.1. Já nos resultados de 2018, a escola apresenta uma proficiência melhor em relação ao período anterior avaliado: 246.5. Em 2019, o resultado da escola foi 224.6, média inferior à SRE e também à média estadual. Em 2021, a escola alcançou um resultado melhor em relação ao ano de 2019, com a proficiência de 240, média também superior à SRE. Em 2022, a proficiência da escola foi de 232. Observa-se nesse período uma queda em relação ao ano anterior, de 2021. Em 2023, a escola apresentou o pior resultado de todo o período avaliado, com a média de 2012, inferior tanto ao estado, quanto à SRE.

Os dados apresentados constituem uma referência importante para se observar a dificuldade que a escola parceira da pesquisa apresenta para avançar do nível intermediário, para o recomendado e o avançado. A comparação de resultados mostra que a maior parte dos alunos do 9º ano do ensino fundamental esteve concentrada, em todo o período avaliado, no nível Intermediário, com um percentual que variou de 38% a 64%. Enquanto no nível recomendado, a variação de percentual foi de 14.3% a 29.6%. Já o nível avançado apresentou os menores índices, sendo que em quatro das edições analisadas a porcentagem de alunos foi zerada.

De acordo com dados do Simave (2021), os estudantes que se encontram no nível intermediário “[...] caracterizam-se por um processo inicial de desenvolvimento de competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade em que estão situados”. Ou seja, os alunos do 9º ano do ensino fundamental apenas iniciaram o processo de consolidação de competências e habilidades previstas para essa etapa de ensino, em Língua Portuguesa, tendo ainda muitas etapas de conhecimento a serem vencidas para que os resultados alcançados sejam satisfatórios.

No entanto, apesar das variações entre os resultados do Estado, da SRE e da Escola, há um fato que se repete: em quase todos os contextos, a maior concentração de alunos está no nível Intermediário. A principal diferença deve-se ao fato de, tanto o Estado, quanto a SRE apresentarem, ainda que em uma porcentagem pequena, alunos no nível avançado, em todos os períodos analisados.

A seguir, o quadro 9 apresenta uma síntese dos resultados comparativos do Proeb, dos alunos do 9º ano, em Língua Portuguesa, no estado de Minas Gerais, na SRE de Almenara e na EEMC. O quadro foi formulado com o somatório de dois níveis abaixo do recomendado e dois acima, cujo objetivo é auxiliar na leitura dos dados. É válido destacar, também, que o recorte temporal apresentado tem início em 2016, um ano antes do período tomado como referência na apresentação do Saeb, o que é justificado pelo fato de o 9º ano não ter sido avaliado em 2017. Nesse ano, as turmas avaliadas foram o 7º ano do EF, 1º e 3º ano do EM.

Quadro 9 - Síntese dos resultados comparativos do Proeb, dos alunos do 9º ano, em Língua Portuguesa, no estado de Minas Gerais, na SRE de Almenara e na Escola Estadual Maria Carolina, de 2016 a 2023

Edição	Proficiência	% por padrão de desempenho	
Minas Gerais			
		Abaixo do Recomendado	Acima do Recomendado
2016	250.1	67.4	32.7
2018	251.9	64.2	35.7
2019	246.5	67.5	32.6
2021	248	69	31
2022	241	72	28
2023	240	73	28
SRE Almenara			
		Abaixo do Recomendado	Acima do Recomendado
2016	238.0	76.6	23.4
2018	239.3	73.2	26.7
2019	230.8	77.3	22.7
2021	235	77	24
2022	231	79	22
2023	233	78	22
EEMC			
		Abaixo do Recomendado	Acima do Recomendado
2016	244.1	77.4	22.6
2018	246.5	66.7	33.3
2019	224.6	85.7	14.3
2021	240	71	29
2022	232	85	15
2023	212	84	16

Fonte: Simave

Em 2016, tivemos 77.4% dos alunos abaixo do recomendado e 22.6% acima do recomendado, na EEMC. No mesmo período, o estado alcançou a média de 250.1, sendo que 67.4% dos alunos estavam abaixo do recomendado, enquanto 32.7% se

encontravam acima do recomendado. Enquanto isso, na SRE a proficiência alcançada foi de 238. Nesse ano, 76.6% dos alunos estavam abaixo do recomendado, enquanto 23.4% estavam acima do recomendado.

Em 2018, a maior porcentagem de alunos da EEMC continua concentrada nos níveis abaixo do recomendado: 66.7%, contra 33.3% acima do recomendado. Nesse período, o estado apresentou a proficiência de 251.9, sendo que 64.2% dos alunos estavam abaixo do recomendado, enquanto 35.7% encontravam-se acima do recomendado. Já a SRE obteve a proficiência de 239.3, com 73.2% abaixo do recomendado e 26.7% acima do recomendado.

Em 2019, a Escola Estadual Maria Carolina obteve a média de 224,6, com 85.7% dos alunos abaixo do recomendado, enquanto apenas 14,3% encontram-se no nível recomendado.

No mesmo período, o estado alcançou a proficiência de 246.5%, com 67.5% abaixo do recomendado e 32.6% acima do recomendado, enquanto a SRE apresenta a proficiência de 230.8, com 77.3% abaixo do recomendado e 22.7% acima do recomendado.

Em 2021, 71% dos alunos da EEMC ficaram abaixo do recomendado e 29% acima do recomendado, resultado melhor que do ano anterior, de 2019.

Em 2022, o resultado da escola volta a cair, sendo que 85% dos alunos ficaram abaixo do recomendado e apenas 15% acima do recomendado.

Em 2023, a escola obteve a proficiência média mais baixa do período avaliado: 212, o que representa uma queda de -20% em relação ao ano de 2022. Nesse período, 84% dos estudantes ficaram abaixo do recomendado, enquanto 16% estavam acima do recomendado.

A amostragem dos dados permite afirmar, em linhas gerais, que os resultados dos alunos do 9º ano, da Escola Estadual Maria Carolina, no período de 2016 a 2023, em Língua Portuguesa, são insatisfatórios, uma vez que o percentual de alunos acima do recomendado não ultrapassou 33.3%, em 2018. A maior porcentagem de alunos encontra-se nos níveis abaixo do recomendado, chegando esse resultado a 85,7% em 2019, com a proficiência média de 224,6, enquanto a média geral alcançada em 2018 foi de 246,5. Por outro lado, a média de alunos entre os níveis intermediário e baixo foi sempre mais alta, variando entre 66% e 85% em todo o período avaliado. De acordo a descrição da Revista da Escola Língua Portuguesa (Minas Gerais, 2021, p. 20), a maior parte dos alunos desse nível de ensino encontra-se num “padrão

considerado básico para a etapa e a área de conhecimento avaliada, estando em um processo inicial de desenvolvimento de competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade em que estão situados”.

No período analisado, percebe-se que a média da escola foi superior à da SRE, em quatro dos períodos avaliados, porém, inferior à média do estado em todos os anos. Em 2019 e 2023, as médias da escola foram inferiores à SRE.

Além dos resultados do Proeb, é possível analisar, também, os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) referentes a um período de avaliação similar. Vale ressaltar que este último programa ocorre de dois em dois anos. Portanto, os resultados mostrados neste estudo fazem referência aos períodos de 2017 a 2021⁵.

Essas evidências serão mostradas no quadro 9, que traz os resultados comparativos dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, na avaliação do Saeb, em Língua Portuguesa, referentes ao Brasil, à Minas Gerais e à EEMC, nos anos de 2017, 2019 e 2021. Os dados foram obtidos no QEdú, portal fundado pela Merit e pela Fundação Lemann, que têm por objetivo, segundo eles, oferecer à sociedade informações sobre a educação no país e permitir o acompanhamento da qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas brasileiras.

Quadro 10 - Resultados comparativos dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, na avaliação do Saeb, em Língua Portuguesa, referentes ao Brasil, à Minas Gerais e à EEMC, nos anos de 2017, 2019 e 2021

(continua)

Período	Esferas	Resultados Saeb
2017	Brasil	254,83
	Minas Gerais	254,91
	EEMC	253,51
2019	Brasil	256,58
	Minas Gerais	256,72
	EEMC	236,66
2021	Brasil	256,64
	Minas Gerais	257,18

⁵ Os resultados do Saeb de 2023 não constam no texto porque até o momento da pesquisa eles não foram publicados.

	EEMC	232,67
--	------	--------

Fonte: <https://gedu.org.br/brasil/ideb>

Em 2017, a escola obteve a média de 253.51 em Língua Portuguesa, no Saeb, resultado um pouco inferior às médias estaduais e federais. Em 2019, a escola obteve a média de 236,66, resultado inferior às médias estaduais e federais. Nesse ano de 2019, observa-se uma queda de 16.85% em relação ao período anterior.

Em 2021, a média da escola foi de 232,67, resultado novamente inferior às médias estaduais e federais. Observa-se, aqui, também, uma queda em relação ao período anterior.

No quadro 10, veremos a distribuição dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, da Escola Estadual Maria Carolina, por proficiência em Língua Portuguesa, nas avaliações do Saeb, no período de 2017, 2019 e 2021.

Quadro 11 - Distribuição dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, por nível de proficiência, em Língua Portuguesa, no Saeb, no Brasil, em Minas Gerais e na EEMC

(continua)

2017	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
EEMC	12.12%	15.15%	9.09%	36.36%	15.15%	32.12%	0.00%	0.00%	0.00%
MG	14.36%	10.64%	13.96%	17.24%	18.37%	14.11%	7.60%	3.72%	0.00%
Brasil	14.36%	12.02%	15.80%	18.33%	17.76%	12.61%	6.25%	2.87%	0.00%
2019	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
EEMC	23.81%	23.81%	19.05%	19.05%	9.52%	0.00%	0.00%	4.76%	0.00%
MG	14.09%	10.60%	13.97%	16.70%	17.64%	14.80%	8.80%	3.28%	0.12%
Brasil	14.02%	11.62%	15.17%	17.80%	17.44%	13.71%	7.59%	2.55%	0.10%
2021	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8
EEMC	27.27%	18.18%	15.15%	18.18%	12.12%	3.03%	6.06%	0.00%	0.00%
MG									
Brasil	14.66%	12.11%	15.66%	17.98%	17.34%	13.19%	6.87%	2.13%	0.06%

Fonte: Saeb

Para que se compreenda a distribuição dos alunos nos níveis de proficiência apresentados pelo programa, faz-se necessária a descrição desses níveis, de acordo com a proposta do Saeb, a saber:

Nível 0: desempenho menor que 200;
Nível 1: desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225;
Nível 2: desempenho maior ou igual a 225 e menor que 250;
Nível 3: desempenho maior ou igual a 250 e menor que 275;
Nível 4: desempenho maior ou igual a 275 e menor que 300;
Nível 5: desempenho maior ou igual a 300 e menor que 325;
Nível 6: desempenho maior ou igual a 325 e menor que 350;
Nível 7: desempenho maior ou igual a 350 e menor que 375;
Nível 8: desempenho maior ou igual a 375 (Saeb, 2021).

Diferentemente da avaliação do Proeb, o Saeb traz uma classificação mais ampla, subdividindo as habilidades previstas para o conteúdo de Língua Portuguesa nos níveis de desempenho descritos anteriormente.

A análise dos dados apresentados no quadro 8, referentes ao ano de 2017, permite afirmar que na EEMC, houve uma concentração de 36.36% de alunos entre os níveis mais baixos, de 0 a 2; nos níveis de 3 e 5 está a maior concentração de alunos, com 63.63% dos alunos; enquanto nenhum aluno alcançou os níveis mais avançados, de 6 a 8.

Já os dados do estado mostram que 38.96% dos alunos estavam entre os níveis de 0 a 2; 49.72% entre os níveis 3 a 5 e 11.32% nos níveis 6 e 7; no nível máximo 0.00%.

Os dados do país mostram: 42.14% entre os níveis de 0 a 2; 48.70% entre os níveis 3 a 5 e 9.12% nos níveis 6 e 7; dentre esses também nenhum aluno alcançou o nível máximo.

A comparação dos resultados apresentados anteriormente nos permite concluir que os alunos do 9º ano do ensino fundamental da EEMC apresentam um nível de desempenho semelhante ao estado e ao país, em Língua Portuguesa, quando se observa a porcentagem de alunos nos níveis de 0 a 5. Entretanto, há uma diferença a ser pontuada em relação aos níveis mais avançados, entre 6 e 8, uma vez que nenhum aluno da escola analisada alcançou tais níveis.

Em 2019, ao analisar a distribuição do percentual de alunos por nível de proficiência, mais uma informação se confirma: a maior parte dos alunos está concentrada entre os níveis mais baixos, de 0 a 2, o que corresponde a 66.67%.

Enquanto 28,57% se subdividem entre os níveis 3 e 5; 4,76% no nível 7 e nenhum aluno no nível máximo. Já os resultados do estado e do país mostram uma porcentagem maior de alunos nos níveis de 3 a 5, sendo respectivamente: 49,14% e 48,95%.

A apresentação desses dados permite observar uma pequena queda na porcentagem dos alunos da EEMC, no ano de 2019, nos níveis mais baixos, em comparação ao período anterior avaliado, o ano de 2017. Isso significa que as habilidades propostas para os níveis mais avançados continuam estagnadas, não sendo consolidadas na etapa de ensino prevista.

Em 2021, 60,6% dos alunos continuam entre os níveis mais baixos, de 0 a 2; 33,33% estavam entre os níveis 3, 4 e 5; 6,06% no nível 6 e 0,00% nos níveis mais avançados. Enquanto no Brasil, nesse período, 42,43% dos alunos estavam entre os níveis 0 a 2; 48,51%, entre os níveis 3 a 5 e apenas 9,06% dos alunos alcançaram os níveis 6 a 8. Em relação aos resultados do estado, estes não foram apresentados pelo boletim deste ano.

No último período avaliado, não se observa avanços significativos no nível de desempenho dos alunos, uma vez que mais de 60% deles continuam concentrados nos níveis mais baixos, e a porcentagem de alunos no nível 6 é simbólica, apenas 6,06%. Esses dados revelam a dificuldade apontada neste estudo, o que pressupõe a não consolidação de habilidades de leitura e interpretação por parte dos alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Os números evidenciam ainda o baixo resultado da escola em relação às médias estaduais e nacionais, nos últimos períodos de 2017 e 2021. Tais resultados interferem diretamente nas médias do IDEB, alcançadas pela escola nos últimos anos, conforme mostram os gráficos, a seguir, apresentados na figura 3.

Figura 1 - Resultado do IDEB da Escola Estadual Maria Carolina, anos finais, no período de 2005 a 2021



Fonte: <https://qedu.org.br/escola/31184411-ee-de-maristela/ideb>

A figura acima apresenta o IDEB de 2021, dos anos finais da Escola Estadual Maria Carolina, sendo a nota padronizada de 4,5, média inferior à projeção de 5,6 estabelecida para esse período.

Ademais, de acordo com o gráfico, em 2013 a escola alcançou a média 4.4, sendo a meta para o ano 4.5; em 2015, a média se manteve em 4.4, sendo a meta 4.9; em 2017, a média caiu para 4.3, sendo a meta proposta 5.1; em 2019, a média foi ainda menor, 4.2, sendo a meta 5.4; e em 2021 houve um avanço de 0.3, ficando a escola com 4.5, no entanto, a meta proposta era de 5.6. Ou seja, no período de 2013 a 2021, a escola não alcançou, em nenhum período, a meta proposta para o ano.

A apresentação dos dados oferece uma dimensão da situação-problema a ser enfrentada pela Escola Estadual Maria Carolina, uma vez que a minoria dos nossos alunos conseguiu alcançar os níveis Recomendado e Avançado, nas avaliações externas do Saeb, em Língua Portuguesa, nos períodos de 2017 a 2021. Esses

resultados refletem ainda na média do IDEB⁶ da escola, que não apresentou variações significativas no período avaliado.

Esses resultados são compartilhados pela equipe da escola, geralmente no período em que todos são divulgados e, também, às vésperas das avaliações do Simave/Proeb e da prova do Saeb, nos anos em que esta também é aplicada. Na oportunidade, as equipes de Língua Portuguesa e de Matemática se reúnem, analisam os níveis dos alunos, comparando-os com o desempenho deles nas avaliações internas. Na sequência, identificam-se os descritores que ainda não foram consolidados por cada turma, traçam-se metas e ações que viabilizem o desenvolvimento de habilidades previstas, subdividindo-se o trabalho entre os professores das demais áreas de ensino.

De acordo com os dados disponíveis no sistema do Simave, é possível identificar as habilidades do Proeb, de Língua Portuguesa, que os alunos do 9º ano do ensino fundamental, da EEMC, não consolidaram. No quadro 12, apresentamos uma amostra dessas habilidades, cuja margem de acerto foi inferior a 50%, nos anos de 2021 e 2022.

Quadro 12 - Habilidades do Proeb não consolidadas pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental, da Escola Estadual Maria Carolina, nos anos de 2021, 2022 e 2023, com uma margem de acerto inferior a 50%

(continua)

Período	2021	Acerto	2022	Acerto	2023	Acerto
Habilidade não consolidada	H02 Inferir informações em um texto.	42 %	H09 Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	34%	H11 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.	37%
	H10 Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto.	33%	H12 Identificar a tese de um texto.	50%	H12 Identificar a tese de um texto.	37%
	H16 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o	42%	H15 Distinguir um fato de uma opinião em um texto.	48%	H13 Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas	23%

⁶ O Ideb é calculado com base no aprendizado no desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

	locutor e o interlocutor de um texto.				ao mesmo fato ou ao mesmo tema.	
	H18 Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	44%	H16 Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto.	43%	H15 Distinguir um fato de uma opinião em um texto.	23%
	H19 Identificar a tese de um texto.	39%	H20 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfosintáticos.	48%	H17 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos estilísticos.	38%
	H23 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos estilísticos.	48%	H21 Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	43%	H19 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.	27%
			H23 Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.	36%	H20 Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.	39%
					H22 Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.	39%
					H01 Identificar a função de textos de diferentes gêneros.	44%
					H09 Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.	42%
					H23 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfosintáticos.	41%

					H08 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	47%
--	--	--	--	--	---	-----

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Simave 2021/2023

O quadro 12 traz a relação dos descritores com a menor porcentagem de acerto por parte dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, da EEMC, nas últimas edições do Proeb. É possível observar habilidade do nível mais básico, como a H02, até as mais complexas, como a H21 e H23, que exigem um nível de leitura e interpretação mais avançado, além das habilidades situadas nos níveis intermediários.

Faz-se necessário um olhar atento da gestão, equipe pedagógica e professores a todos esses dados que confirmam a dificuldade apresentada pelos alunos do 9º do ensino fundamental, em habilidades básicas de leitura e escrita. É dever da equipe dedicar-se, de fato, à análise desses resultados, estudo das competências e habilidades ainda não consolidadas, para que os objetivos do planejamento anual contemplem, de forma efetiva, o desenvolvimento e a consolidação de competências de leitura e escrita previstas para esta etapa de ensino.

Na sequência, a pesquisa se volta para a discussão teórica acerca dos conceitos de letramento, bem como o processo de formação do leitor e o desenvolvimento da escrita, nos anos finais do ensino fundamental. O próximo capítulo trará, ainda, o detalhamento do percurso metodológico adotado na pesquisa.

3 EIXOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS ACERCA DA DIFICULDADE EM LEITURA E ESCRITA

Neste capítulo, temos como objetivo analisar os aspectos teóricos que favorecem o entendimento acerca dos fatores que contribuem para a dificuldade em leitura e escrita, nos anos finais do ensino fundamental.

Para tanto, esboçamos, inicialmente, os eixos teóricos e metodológicos adotados no capítulo, bem como a análise dos resultados obtidos ao final deste estudo.

A primeira seção apresenta as diferenças entre os conceitos de alfabetização e letramento tomados como referência no contexto educacional brasileiro, o que permite um paralelo entre esses dois processos, que servem como parâmetro para a prática pedagógica e direcionam a definição de habilidades de leitura e escrita para cada ano escolar. Posteriormente, apresentamos os referenciais teóricos acerca do desenvolvimento do letramento, o que favorece o entendimento desse processo desde os anos iniciais, até a sua consolidação nos anos finais do ensino fundamental.

Com tal intuito, tomou-se como referência os estudos acerca do letramento desenvolvidos pelos autores Soares (2004), Kleiman (2005) e Cafiero (2005), que permitiram um melhor entendimento do nosso caso de gestão. Esse estudo favoreceu, ainda, a compreensão acerca das lacunas existentes no processo de aprendizagem da leitura e escrita, dos alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Na sequência, a pesquisa se volta para as perspectivas teóricas da leitura que subsidiam o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula, baseando-se nos estudos de Botelho (2017), Kleiman (2002) e Menegassi e Angelo (2022).

Por fim, abordamos o processo de desenvolvimento da escrita nos anos finais do ensino fundamental, que direcionam o desenvolvimento dessa habilidade em sala de aula, destacando-se algumas práticas que poderão potencializar o desempenho dos alunos, nesta etapa de ensino.

A seção metodológica apresenta o detalhamento do percurso adotado no capítulo, especificando-se os instrumentos usados para gerar os dados, o que possibilitará o entendimento acerca de alguns fatores que contribuem para a

difficuldade apresentada pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental, da EEMC, em leitura e escrita.

Nessa perspectiva, foi realizada uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, utilizando-se como instrumentos para gerar os dados: o grupo focal com cinco professores da área de linguagens e uma professora de uso da biblioteca, que atuam diretamente com os alunos dos anos finais do ensino fundamental; questionário aplicado aos alunos do 9º ano e roda de conversa com oito desses alunos, que apresentam dificuldades relevantes em leitura e escrita.

3.1 DIFERENÇAS ENTRE OS CONCEITOS DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS E POTENCIALIDADES

Nesta seção, realizamos uma abordagem acerca dos conceitos de alfabetização e letramento no contexto educacional, destacando-se as diferenças a serem consideradas no processo de consolidação das habilidades de leitura e escrita. Ademais, a seção traz ainda uma exposição teórica do desenvolvimento do letramento, desde os anos iniciais até os anos finais do ensino fundamental, bem como os desafios e potencialidades a serem consideradas nesse percurso, especialmente nesta etapa final de ensino. As discussões são apoiadas nos estudos de Magda Soares (2004) e Angela B. Kleiman (2005).

Entender as especificidades dos processos que direcionam a consolidação das habilidades de leitura e escrita, teoricamente previstas para se efetivarem ao longo dos anos finais do ensino fundamental, é primordial neste estudo, para que possamos compreender os fatores que justificam a dificuldade de alunos que, ao final dessa etapa, ainda apresentam dificuldades significativas em situações que demandam conhecimentos básicos de leitura e escrita.

Como justificar o fato de um aluno do 9º ano do EF não conseguir ler com autonomia? E o que dizer da sua dificuldade em identificar informação explícita em pequenos textos? Ou, ainda, ser incapaz de produzir pequenos textos, como um bilhete ou uma carta?

Para entender a dinâmica desses questionamentos, tomamos como referência, inicialmente, os estudos desenvolvidos por Magda Soares e, pautados em sua vasta experiência como professora e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e

Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), cujas obras fundamentam de modo claro e objetivo os processos de aprendizagem da leitura e da escrita, que são a base desta pesquisa.

A princípio, buscamos descrever as diferenças que se estabelecem entre os conceitos de Alfabetização e Letramento, bem como o espaço ocupado por eles no contexto escolar, identificando na relação entre ambos os desafios e potencialidades a serem enfrentados pelos educadores, da área de linguagens, cujo trabalho está voltado para a consolidação dos processos de leitura e escrita.

Nesse sentido, tomamos como referência os estudos de Soares (2004, p. 97), segundo os quais a alfabetização é entendida como a “aquisição do sistema convencional de escrita”, enquanto o letramento refere-se “ao desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”.

Quando o aluno chega à escola, nos anos iniciais, um dos objetivos principais do professor é alfabetizá-lo. Mas em que medida esse termo se distancia do letramento? Ou, em que medida eles estão inter-relacionados? Na visão de Soares (2004, p. 97) “a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento”.

Nessa perspectiva, é possível perceber que, embora distintos, na prática pedagógica, os dois termos devem ser adotados de modo que um complemente a efetividade do outro. Ou seja, a alfabetização e o letramento são conceitos teóricos que devem subsidiar práticas de ensino, de modo que ambos se desenvolvam simultaneamente. Assim, à medida em que “a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento” (Soares, 2004, p. 100).

O uso concomitante dos termos alfabetização e letramento, no contexto educacional, é uma prática iniciada há pouco mais de quatro décadas, quando o conceito de letramento passou a ser adotado por especialistas da educação. De acordo Soares, o surgimento do termo

pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente,

pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto (Soares, 2004, p. 96).

Ainda conforme a autora, a introdução do conceito ocorreu em meados dos anos 1980, numa tentativa de ampliar o termo alfabetização, que já não era suficiente para designar “objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem”.

Ao discutir a dificuldade em leitura e escrita apresentada pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental, é primordial destacar também as mudanças ocorridas na sociedade quanto ao uso da língua escrita. Nesse sentido, Kleiman (2005, p. 20) destaca que “na família, no trabalho, nas relações comerciais, na ciência, ao longo da história, também mudou, na escola, a concepção do que seria “ser alfabetizado” e do que é necessário saber para poder usar a escrita ao longo da vida”.

É mister repensar o quanto a tecnologia influenciou nessas mudanças, refletindo diretamente no papel ocupado pelos elementos que protagonizam o espaço escolar, desde aqueles recursos mais simples, como o lápis, o caderno, o quadro e o giz, até os mais complexos, como o computador, o tablet e o celular. Antes dos estudos voltados para o desenvolvimento do letramento, o aluno era preparado para fazer bom uso da escrita, de forma legível, no caderno e nas provas bimestrais. Ler e escrever eram as habilidades básicas cobradas no ensino da língua. Hoje, além dessas competências, espera-se que o discente apreenda sentido no que lê e seja capaz de usar a língua escrita e oral em diferentes situações do dia a dia.

O contexto de ensino e aprendizagem mudou, tanto quanto as exigências em relação às habilidades básicas necessárias para que o aluno participe efetivamente da sua comunidade linguística. Kleiman (2005, p. 21) enfatiza que “há cem anos, para ser alfabetizado era suficiente ter domínio do código alfabético, mas hoje se espera que, além de dominar esse código, o aluno consiga se comunicar, por meio da escrita, numa variada gama de situações”.

Nesse sentido, o letramento passa a abranger as diferentes demandas de uso da escrita, refletindo nitidamente mudanças sociais e tecnológicas instauradas ao longo das últimas décadas e exigindo da escola também uma mudança sistemática, tanto em relação aos objetivos de ensino, quanto em relação às práticas pedagógicas adotadas para o ensino da leitura e da língua.

Ao professor cabe o desafio de apropriar-se desses conceitos e reconhecer a necessidade de se contextualizar de modo significativo as propostas de ensino da língua escrita, integrando os aspectos teóricos e metodológicos em busca de práticas que potencializam a aquisição da leitura e da escrita, em ambiente escolar.

A seguir, apresentamos as principais perspectivas teóricas da leitura, que favorecem a compreensão do modo como o aluno lê e compreende o texto escrito.

3.1.1 Perspectivas teóricas da leitura

Apresentamos nesta seção algumas das principais teorias acerca do conceito de leitura, que direcionam o ensino da língua, nas escolas brasileiras, efetivado através de diferentes práticas pedagógicas, adotadas pelos professores, em sala de aula. Este estudo impulsiona as reflexões acerca do modo como o aluno lê e compreende o texto escrito, trazendo fundamentos que podem ajudar no planejamento de práticas voltadas para um ensino mais efetivo da leitura, de modo especial, nos anos finais do ensino fundamental.

Diante das mudanças ocorridas no contexto educacional quanto aos conceitos que direcionam o processo de ensino aprendizagem, é fundamental compreender as perspectivas teóricas da leitura adotadas na atualidade, no ensino da língua. O desdobramento desses conceitos favorecerá a análise dos fatores que limitam o desenvolvimento de competências e habilidades e, posteriormente, as ações que poderão ser adotadas pela gestão, equipe pedagógica e professores, para potencializar o desempenho em leitura dos alunos dos anos finais da EEMC.

Tomando como referência os estudos de Botelho (2017), Kleiman (2002) e Menegassi e Angelo (2022), é possível entender como os conceitos de leitura orientam o trabalho de ensino da Língua Portuguesa, desenvolvido em sala de aula. Esses pressupostos teóricos influenciaram o ensino da leitura ao longo do século XX e continuam vigentes nessas primeiras décadas do século XXI.

O primeiro conceito apresentado é o Estruturalismo, definido por Kato (1986 *apud* Angelo; Megassi; Fuza; org. 2022) como um processamento que se inicia pela identificação e compreensão das partes menores – palavras, sintagmas e frases – para compor o significado do texto. Ou seja, o estruturalismo defende a ideia de que, uma vez decodificada a palavra, o sentido do texto será apreendido pelo leitor.

O conceito estruturalista, que tem como referencial o processo de decodificação, influencia fortemente o ensino de línguas, desde os anos iniciais, refletido nos métodos sintéticos de alfabetização, quando a leitura é introduzida com a apresentação das letras e seus nomes, seguida das famílias silábicas, palavras e frases, até a apresentação do texto.

Nos anos finais e no ensino médio, o estruturalismo fundamenta práticas escolares que usam o texto como referência para o estudo de estruturas gramaticais ou para o estudo de vocábulos desconhecidos, que exigem o uso do dicionário. Outras práticas comuns em sala de aula, baseadas nesse conceito, são as atividades propostas que requerem do aluno apenas a leitura e cópia de informações “por meio do pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário” (Kleiman, 2002, p. 20). Nesse tipo de atividade, cabe ao aluno apenas retomar no texto a informação já apresentada na pergunta, não exigindo dele nenhuma outra habilidade reflexiva acerca do contexto de produção.

Vale ressaltar que as perguntas de pareamento são diferentes das perguntas de resposta textual, que exigem do leitor as ações de “localizar, identificar, reconhecer e organizar informação”, habilidades presentes na BNCC e também nas avaliações em larga escala.

Ainda baseada no conceito estruturalista, é recorrente a prática da leitura em voz alta, solicitada por professores de Língua Portuguesa, mas também de outras disciplinas, nas diferentes etapas de ensino, muitas vezes, como método avaliativo e de verificação do aprendizado. Se o aluno lê apresentando uma pronúncia padrão e obedecendo às pausas marcadas pela pontuação, ele é bem avaliado. No entanto, Kleiman (2002) critica esse procedimento afirmando que:

Se nosso objetivo for verificar se o aluno conhece as letras, se automatizou as correspondências entre som e letra, se conhece o valor dos símbolos usados para pontuação, e se dermos tempo prévio à leitura em voz alta para fazer uma leitura silenciosa, então a leitura em voz alta pode ser a melhor forma de avaliar esse conhecimento. Entretanto, essa atividade não é sempre necessária, sendo até contraproducente se o nosso objetivo for ampliar o vocabulário visual de reconhecimento instantâneo, ou desenvolver os hábitos típicos do leitor proficiente na atividade solitária que, caracteristicamente, nem balbucia as palavras, nem as declama (Kleiman, 2002, p. 22).

Nessa prática de leitura oral meramente avaliativa, o aluno estará focado no processo de decodificação fonológica, demonstrando habilidade apenas em leitura

oral, mas sem avançar para níveis mais elevados de compreensão e interpretação textual.

Além de orientar as práticas de sala de aula, o conceito estruturalista também serve de referência para a elaboração de questões que requerem “a localização de informações do texto original”, nos testes de larga escala, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o Saeb e o Proeb.

Os resultados desses dois últimos testes, tomados como referências nesta pesquisa, revelam que um número significativo de alunos dos anos finais do ensino fundamental ainda não consolidou habilidades básicas de compreensão textual. Muitos decodificam, mas não conseguem localizar informações específicas, selecionar e organizar outras dentro de um determinado texto. Nesse sentido, cabe à escola um trabalho de mediação bem estruturado, de modo a promover o desenvolvimento de competências mais avançadas, no processo de leitura.

O segundo conceito a ser discutido é o Cognitivista que, segundo Angelo e Menegassi, (2022, p. 14) “surge quando se constata a importância do conhecimento lexical do leitor para identificar a palavra, ou seja, o conhecimento vocabular, das palavras que o leitor tem na memória sobre a língua que utiliza no dia a dia”. Os estudos voltados para o desenvolvimento da leitura passam a considerar, a partir de então, não apenas o processo de decodificação realizado pelo leitor, mas também o contexto linguístico e textual em que o texto está inserido.

No contexto de sala de aula, é possível observar questões pautadas no conceito cognitivista, que exigem do aluno a retomada de conhecimentos prévios referentes ao assunto abordado em determinado texto; propostas que incentivam o aluno a buscar respostas para questionamentos feitos no momento anterior à leitura; e outras que propõem uma reflexão acerca do conteúdo lido, incentivando-o a formar opinião a partir de um ponto de vista.

O conceito cognitivista orienta também o desenvolvimento de habilidades voltadas para a compreensão textual, propostas na BNCC, e sustentadas por quatro estratégias fundamentais que os alunos devem desenvolver: seleção, antecipação, inferência e verificação. Tais estratégias são notáveis em habilidades, tais como “buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos”; “identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão [...]”; inferir ou deduzir informações implícitas” ou ainda “estabelecer expectativas[...] confirmando antecipações e

inferências realizadas antes e durante a leitura de textos” (Brasil, 2018, p. 74). Todos esses processos, para serem consolidados, demandam do professor um trabalho organizado e sistematizado, de modo a promover o avanço do aluno não apenas nas atividades de sala de aula, mas também em situações do dia a dia que requerem do discente um nível de compreensão textual mais avançado.

De acordo com Angelo e Menegassi:

O conceito cognitivista de leitura, centrado primordialmente no leitor, assim como o conceito estruturalista de leitura, centrado no texto, são conceitos comuns no ensino, com os quais o professor e os alunos se deparam constantemente. Ambos apresentam pontos positivos e negativos no trabalho com leitura, tudo depende de como o professor vai trabalhar o seu ensino junto aos alunos (Angelo; Menegassi; Fiuza, 2022, p. 42).

Nesse sentido, é válido destacar que, as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula devem ser escolhidas e orientadas não apenas pelos conceitos, mas fundamentalmente em função do desenvolvimento das habilidades ainda não consolidadas por determinada turma ou grupo de alunos. Ao professor, cabe a responsabilidade de diagnosticar as dificuldades no processo de leitura, planejar e adequar as atividades de modo sistemático e organizado, analisando sempre as potencialidades das suas escolhas didáticas.

Na sequência, analisamos o conceito Interacionista que agrega vários elementos e aspectos do processo de leitura, distinguindo-se dos conceitos anteriores, sem necessariamente excluí-los. Ao contrário, apropria-se deles para ampliar a sua abordagem no trabalho voltado para o desenvolvimento de habilidades de compreensão textual. Segundo esse conceito, a produção de sentido do texto não está centrada em apenas um elemento, o texto ou o leitor, mas na interação entre esses dois elementos. Logo:

O ato de ler é visto como um processo interativo, um processo que integra tanto as informações que o leitor carrega para o texto quanto às informações da página impressa, a implicar em reconhecer que o significado não está nem no texto nem na mente do leitor, está na interação de ambos (Angelo; Menegassi; Fiuza, 2022, p. 43).

Uma das habilidades que sustentam o conceito interacionista é a inferência, que designa a capacidade de ler nas entrelinhas, ou seja, é a identificação de uma informação que não aparece claramente no texto, “mas é possível de se produzir a

partir das relações entre os conhecimentos do leitor, o contexto e as informações explícitas na materialidade textual” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 45).

Na BNCC é possível identificar a sugestão de práticas pedagógicas fundamentadas no conceito interacionista, direcionadas para todos os anos do ensino fundamental, tais como “Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana” (Brasil, 2018). Para potencializar a consolidação de tais habilidades, Angelo e Menegassi (2020, p. 49) sugerem o desenvolvimento de “atividades que propiciem ao leitor recuperar informações sobre o autor, o ano e o local de publicação do texto, além de seu veículo de circulação e seus prováveis leitores, como também a finalidade discursiva que representa”.

Os autores destacam ainda que “conhecendo-se as circunstâncias e o momento em que são produzidos, por quem e para quem são escritos, que o leitor tem condições de se apropriar do texto e construir sentidos possíveis” (Angelo; Menegassi, 2022, p. 49).

O quarto conceito a ser analisado é o Discursivo, segundo o qual a compreensão do texto está condicionada tanto às situações em que ele foi produzido, quanto à interpretação que o leitor realiza. Botelho (2017, p. 26) “reforça a ideia de que a língua, na concepção discursiva, é vista como atividade social, a linguagem como forma de ação, como lugar de interação entre sujeitos, em um determinado contexto social de comunicação”. Daqui se depreende que o sentido do texto resulta de um processo de interação dos sujeitos que participam de uma situação discursiva, num determinado contexto, que exige a mobilização dos “seus conhecimentos prévios”, numa situação real de uso da linguagem.

Botelho (2017, p. 31) destaca, ainda, que: “compreender a linguagem como uma prática social situada impacta diretamente no compromisso que o professor deve assumir no ensino de Língua Portuguesa, buscando promover os usos e reflexões sobre ela”.

Por fim, apresentamos o conceito Dialógico que considera a leitura um “processo discursivo em que se inserem autor e leitor, sócio historicamente determinados e ideologicamente constituídos” (Angelo; Menegassi, 2022). Na prática de sala de aula, é possível perceber o trabalho voltado para o conceito dialógico da leitura em atividades que envolvem questionamentos acerca da autoria do texto, da situação de produção, finalidade e lugar de produção.

Nesse sentido, Angelo e Menegassi (2022) direcionam etapas que podem ser tomadas como referência para o desenvolvimento de atividades de leitura:

Indicamos que, em sala de aula, o trabalho seja iniciado pelo estudo das condições de produção. Essa etapa envolve levar informações complementares ao aluno sobre o autor do texto, sobre o que escreve, sobre seus posicionamentos sociais, sobre a finalidade e os interlocutores pretendidos em seus escritos. Também envolve apresentar a obra em que o texto foi publicado, o seu portador social original, seja de forma material com o próprio livro ou em imagem correspondente (...) (Angelo; Menegassi, 2022, p. 68).

A discussão acerca dos conceitos de leitura adotados nas salas de aula, das escolas brasileiras, serve para direcionar o trabalho do professor, de modo mais específico, da área de linguagens, no sentido de se buscar aliar as características de cada conceito às necessidades de aprendizagem apresentadas por cada turma, sem perder de vista a abrangência do conceito de leitura que, segundo Cafiero (2005, p. 38) “é um processo cognitivo, social, histórico e cultural de construção de sentidos”. Dessa forma, faz-se necessário considerar todos os aspectos positivos de cada conceito a favor de um trabalho que visa potencializar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Para direcionar as sugestões apresentadas no Plano de Ação Educacional, a ser desenvolvido posteriormente, nesta pesquisa, é válido retomar as conclusões dos autores Angelo e Menegassi, segundo os quais:

[...] se o professor observa, em sua turma, que grande parte dos alunos apresenta dificuldades de decodificação, localização, seleção e organização de informações contidas no texto, é viável que seja desenvolvido um trabalho levando em conta os elementos do conceito estruturalista de leitura. Também pelo contrário, se os alunos se detêm exclusivamente no material textual, a demonstrar dificuldades de perceber a mensagem em sua totalidade, as atividades de leitura mais adequadas são aquelas condizentes com os conceitos cognitivista e interacionista de leitura. Ainda, se faltam aos alunos atitudes de diálogo, reflexão, réplica e criticidades, os aspectos do conceito dialógico e discursivo suprem as lacunas (Angelo; Menegassi; Fiuza, 2022, p. 75).

De posse dos conceitos de leitura, cabe ao professor um empenho maior no sentido de identificar as dificuldades apresentadas pelo aluno e planejar atividades voltadas para a consolidação das habilidades de leitura.

3.1.2 A consolidação das habilidades de escrita nos anos finais do ensino fundamental

Nesta seção, realizamos uma análise do processo de consolidação das habilidades de produção escrita, nos anos finais do ensino fundamental. Na sequência, apresentamos algumas práticas de ensino que podem potencializar o desempenho dos alunos nessa etapa de ensino.

Teoricamente, espera-se que os alunos, ao chegar ao 6º ano, dominem as habilidades básicas de planejamento e produção textual, sendo capazes de escrever textos simples, que circulem no seu dia a dia. De acordo com a BNCC (2018, p. 121), uma das habilidades a ser desenvolvida, em Língua Portuguesa, no campo da produção textual, pelos alunos do 5º ano é a capacidade de “planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto”.

No entanto, o que se observa, no contexto da pesquisa, é uma dificuldade significativa nas atividades de produção textual desenvolvidas por uma parcela dos alunos que iniciam o 6º ano, dificuldade que se estende até o 9º ano do ensino fundamental, de forma ainda mais nítida. Essa realidade deixa evidente que as habilidades de leitura e escrita previstas para serem consolidadas até o 5º ano não foram efetivadas, o que acaba por comprometer o desempenho dos discentes, em todas as disciplinas, nessa nova etapa de ensino.

Logo, a não consolidação das habilidades de escrita previstas para os anos finais do ensino fundamental precisa ser considerada pelos gestores, equipe pedagógica e professores. Juntos, os agentes educacionais devem propor e desempenhar ações mais eficazes voltadas para a prática de produção textual, de modo a favorecer o bom desempenho dos alunos nas atividades de Língua Portuguesa e, também, em outras disciplinas da área de humanas.

Há que se pensar, então, de que forma as propostas de produção textual desenvolvidas na escola podem contribuir para a redução das dificuldades apresentadas pelos alunos do 6º ao 9º ano? Geraldi, 2012, enfatiza que

O exercício de redação, na escola, tem sido um martírio não só para os alunos, mas também para os professores. Os temas propostos têm

se repetido de ano para ano, e o aluno que for suficientemente vivo perceberá isso. Se quiser, poderá guardar redações feitas no sexto ano para novamente entregá-las ao professor do sétimo ano, na época oportuna: no início do ano, o título infalível “Minhas férias”; em maio, “O dia das mães”; em junho, “São João”; em setembro “Minha pátria”; e assim por diante... Tais temas, além de insípidos, são repetidos todos os anos, de tal modo que uma criança do sétimo ano passa a pensar que só se escreve sobre essas “coisas” (Geraldi, 2012, p. 65).

O trabalho descontextualizado, com propostas artificiais de produção textual, de caráter meramente avaliativo, não despertará a atenção do aluno e, tão pouco, favorecerá o seu entendimento sobre as situações de uso da língua escrita. Nesse contexto, não é de se admirar que, tanto os alunos que já estão num processo de consolidação de escrita mais avançado, quanto aqueles que ainda apresentam dificuldades significativas, se mostrem resistentes e pouco empenhados nas atividades voltadas para produção.

É preciso, então, repensar as práticas que limitam a aprendizagem da língua escrita, de modo a favorecer um melhor desempenho dos alunos nas atividades de produção textual, desenvolvidas em sala. Para tanto, Abaurre M.L. e Abaurre M.B. (2012, p. 13) destacam: “que conhecimentos terá de elaborar o aluno sobre a linguagem escrita e seus usos”?

De acordo com as autoras, o aluno “deve aprender a diferenciar as várias situações e os contextos em que a escrita é socialmente utilizada” (Abaurre M.L.; Abaurre M.B., 2012, p. 13). Ou seja, as atividades de produção textual devem apresentar claramente uma proposta baseada nos conceitos de gênero, que já contextualiza a situação discursiva, bem como o objetivo do texto. Assim, o ensino proposto em sala ganha significado para o aluno, que passa a reconhecer circunstâncias reais que exigem as habilidades de escrita.

Dessa forma, as propostas de produção textual tornar-se-ão relevantes, deixando de ser apenas atividades meramente avaliativas que, passando pelo crivo do professor, serão engavetadas ou descartadas, como tantas outras atividades escolares.

Além dos aspectos que constituem a situação de produção do texto escrito, o aluno precisa compreender, também, que, “ao escrever, deverá se adaptar às formas e convenções sociais que regulamentam o uso da escrita em contextos específicos”. Dessa forma, é possível perceber a importância dos estudos linguísticos realizados

em classe, voltados para a compreensão da estrutura da língua padrão adotada prioritariamente pelos textos escritos.

Abaurre M.L. e Abaurre M.B. (2012, p. 13) ressaltam “que conhecer esses aspectos constitutivos da situação de produção de textos é condição essencial para que qualquer ato de escrita adquira um significado real para quem produz”. Logo, pressupõe-se que uma atividade de produção bem planejada, que apresenta claramente os objetivos do texto a ser desenvolvido pelos alunos, bem como a situação discursiva em que o texto se insere, poderá favorecer o desempenho dos discentes.

As discussões deixam evidente a necessidade de planejamento para que as propostas de produção textual cumpram com os objetivos de ensino, sendo relevante considerar também, nesse percurso, o perfil e os temas de interesse dos alunos. Para tanto, as autoras destacam que:

É razoável esperar que o momento de produção de textos escritos seja significativo para os alunos. Espera-se que, mais que a realização de uma tarefa escolar, eles se envolvam com a situação criada e considerem interessante ou importante manifestarem-se sobre uma determinada questão. Nesse sentido, o primeiro aspecto a ser considerado é o perfil dos próprios alunos e seus principais temas de interesse. (Abaurre, M.L. e Abaurre, M.B. 2012, p. 23)

Além de sugerir a discussão de temas da atualidade, recorrentes tanto em avaliações externas, quanto nas avaliações internas, o professor pode fazer um levantamento, de modo informal, dos temas que despertam o interesse dos alunos, motivando-os a desenvolver as atividades de produção, tendo como referência assuntos que lhes são familiares.

Acrescente-se a esses aspectos a importância dos conhecimentos prévios no processo de produção textual. Cabe, então, ao professor, ainda, oferecer boas referências de leitura e informações que sirvam de parâmetro para que o estudante possa estruturar ideias e pontos de vista, tanto acerca do assunto, quanto da estrutura do texto a ser construído posteriormente.

Assim como tantas outras habilidades desenvolvidas na escola, produzir textos coerentes e com o mínimo de coesão, segundo Pasquier e Dolz (1996, p. 1) “não é um dom exclusivo de uma minoria seleta, mas uma capacidade ao alcance de todo indivíduo escolarizado, se lhe damos as condições de ensino e aprendizagem adequadas”. Para tanto, os autores enfatizam que o professor deve buscar conhecer

“os instrumentos didáticos atualmente disponíveis e tenha ideias claras sobre o ensino da produção escrita, de maneira que não se perca em atividades entediantes, repetitivas, desnecessárias e, sobretudo, pouco eficazes” (Pasquier e Dolz, 1996, p.1).

Nessa perspectiva, fica evidente a responsabilidade do professor conhecer, além das dificuldades de leitura e escrita dos seus alunos, práticas de ensino que poderão favorecer as capacidades dos alunos, dos anos finais do ensino fundamental.

Como proposta de aprendizagem, Pasquier e Dolz (1996, p. 10) destacam o trabalho com a sequência didática, recurso que oferece uma série de atividades organizadas em oficinas, que busca direcionar o ensino gradual das etapas de produção, tendo como referência as habilidades que os alunos dominam, bem como aquelas que os discentes ainda precisam desenvolver. Uma das principais justificativas oferecidas pelos autores, para a adoção desse recurso, é o fato de que “as sequências didáticas consideram que todos os alunos podem e devem aprender a escrever diferentes tipos de texto, e que isso é sim possível, graças a um ensino sistemático que lhes viabilize os instrumentos comunicativos e linguísticos” (Pasquier; Dolz, 1996, p.10).

Sob essa perspectiva, infere-se que essa prática poderá favorecer de modo considerável o processo de consolidação das habilidades de escrita, dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, da EEMC, na medida em que se tenta viabilizar possíveis caminhos para minimizar as dificuldades observadas nesse nível de ensino.

Alinhado ao trabalho da sequência didática, destacamos as sugestões de Geraldi (2012, p. 65) para o destino dos textos produzidos pelos alunos, ao longo do ano letivo:

Quadro 13 - Proposta de trabalho para os textos produzidos pelos alunos, dos anos finais do ensino fundamental

Série	Gêneros textuais	Destino do texto (suporte)
6º ano	Histórias de aventuras	Publicação impressa de um livro
7º ano	Textos jornalísticos	Jornal mural
8º ano	Textos jornalísticos	Jornal impresso
9º ano	Textos jornalísticos	Jornal impresso

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Geraldi, 2012

As sugestões apresentadas poderão direcionar as escolhas a serem feitas pelos professores de Língua Portuguesa, quanto à definição dos gêneros textuais e, conseqüentemente, a adoção de determinadas sequências didáticas, que favoreçam

o trabalho de produção textual, a ser desenvolvido por cada turma. Sendo válido frisar mais uma vez, a importância de se definir com os alunos qual será o destino do texto a ser produzido em sala.

Na próxima seção, apresentamos os recursos metodológicos adotados na pesquisa, em busca de uma melhor análise desse caso de gestão.

3.2 METODOLOGIA DE PESQUISA E A GERAÇÃO DE DADOS

Nesta seção, apresentamos o percurso metodológico adotado na pesquisa, bem como um detalhamento das ações desenvolvidas neste estudo voltadas para geração de dados e análise dos fatores que contribuem para a dificuldade em leitura e escrita, dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, da Escola Estadual Maria Carolina, em um pequeno município do interior de Minas Gerais.

O estudo adotou uma abordagem qualitativa, justificada pelo fato de este tipo de pesquisa permitir, segundo Creswell (2007, p. 208), “a múltipla coleta de dados, tais como entrevistas, observações e documentos, em vez de confiarem em uma única fonte de dados”, favoreceu o entendimento acerca do contexto da pesquisa e de elementos que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, desenvolvido na escola parceira.

Creswell (2007, p. 11) destaca, ainda, que, através da pesquisa qualitativa

[...] os pesquisadores tendem a coletar dados no campo e no local em que os participantes vivenciam a questão ou problema que está sendo estudado. Eles não levam os indivíduos para um laboratório (uma situação artificial) nem enviam instrumentos para os indivíduos preencherem (Creswell, 2007, p. 208).

Essa possibilidade de interação entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos, alunos e professores, contribuiu para o processo de análise de dados que confirmam a dificuldade em leitura e escrita dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, problema investigado neste estudo. Ademais, as informações coletadas através do contato direto com os docentes que vivenciam o problema, bem como com os discentes do 9º ano, último período da etapa de ensino analisada nesta pesquisa, permitiram traçar um esboço panorâmico do contexto da escola e alinhar práticas pedagógicas que favoreçam a consolidação de habilidades de leitura e escrita. Dessa

forma, as reflexões realizadas na etapa posterior estão devidamente fundamentadas em elementos que possibilitaram concluir com êxito o alcance dos objetivos propostos inicialmente.

Para tanto, na pesquisa de campo, de natureza qualitativa, utilizamos três instrumentos para gerar os dados: grupo focal com professores de linguagens, questionário aplicado aos alunos do 9º ano do ensino fundamental e roda de conversa com alguns alunos, também do 9º ano, que apresentam dificuldades em leitura e produção escrita.

O primeiro instrumento a ser adotado foi o grupo focal com seis professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental, sendo cinco da área de linguagens e uma professora de uso da biblioteca, principais responsáveis pelo trabalho voltado para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, que atuam diretamente com os alunos dos anos finais do ensino fundamental, em sala de aula, ou na coordenação de projetos de leitura literária e produção textual, desenvolvidos na escola.

As funções ocupadas pelos professores supracitados são: Professoras de Língua Portuguesa e Vivências em Linguagem; Língua Inglesa e Teatro; Educação Física e Linguagem Corporal do Movimento; Artes; Linguagens Artísticas e Professora de Uso da Biblioteca. É importante frisar que a maior parte dessas disciplinas é denominada integradora da grade curricular do Tempo Integral, cujo planejamento é feito alinhado às principais habilidades de Língua Portuguesa, previstas em cada bimestre.

O grupo focal foi realizado na própria escola, em dia de reunião de módulo II, que acontece todas às segundas-feiras, com duração de duas horas. Esse planejamento possibilitou a participação de todos os professores convidados, em horário compatível com o seu turno de trabalho.

Dentre os instrumentos de natureza qualitativa, adotados nesse percurso, o grupo focal foi uma das opções, justamente por permitir estabelecer entre os sujeitos participantes uma relação de proximidade. Essa relação favorece o levantamento de dados, bem como a análise de aspectos referentes às práticas pedagógicas adotadas pela equipe de professores da área de linguagens. Algumas dessas práticas estão voltadas para o ensino da leitura e da escrita, de modo especial, o trabalho desenvolvido com os alunos que apresentam dificuldade nesses processos.

De acordo com Gatti (2005, p. 9, apud Mendes, 2011), “o grupo focal é uma técnica qualitativa, cujo objetivo consiste em captar, entre os sujeitos, percepções, sentimentos e ideias, fazendo emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado”.

A escolha desse instrumento deve-se ao fato de ele possibilitar a interação entre os professores que atuam na área de Língua Portuguesa e disciplinas afins, na escola parceira, possibilitando uma discussão em grupo, que favoreceu a identificação de fatores que justificam a dificuldade dos alunos em leitura e escrita. As percepções dos docentes acerca do processo educativo tornar-se-ão dados relevantes que poderão contribuir para a melhoria do ensino e aprendizado da leitura e escrita, dos alunos dos anos finais do ensino fundamental.

O segundo instrumento utilizado para gerar os dados foi o questionário, que de acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 201), é “constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”. Esse instrumento foi aplicado a vinte e cinco (dentre vinte e seis) alunos, que constituem a única turma de 9º ano da escola parceira, através do *Google Formulários*.

Os resultados obtidos na aplicação do questionário permitiram conhecer a faixa etária, bem como os hábitos de leitura e produção textual desenvolvida por eles ao longo do ano letivo. Os resultados dessa pesquisa favoreceram a análise de fatores que interferem no processo de consolidação de habilidades de leitura e escrita previstas para esse nível de ensino, sob o ponto de vista dos alunos.

Além desses, a pesquisa utilizou, como terceiro instrumento do percurso metodológico, a roda de conversa, visando estabelecer um momento de diálogo aberto com oito alunos do 9º ano que, de acordo com os resultados das avaliações diagnósticas externas, apresentam dificuldade maior nas atividades de leitura e produção textual. Essa metodologia, segundo Moura e Lima é:

[...] uma forma de coleta de dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, mediante diálogos internos, e, ainda, no silêncio observador e reflexivo (Moura; Lima, 2014, p. 25).

A roda de conversa foi realizada também na escola, em horário pré-estabelecido com o grupo de alunos selecionados, que foi retirado da sala, mediante autorização do gestor, supervisor e professor do horário.

O diálogo estabelecido na roda de conversa possibilitou o levantamento de dados acerca das expectativas dos discentes em relação a sua aprendizagem, especificamente nas propostas de ensino da Língua Portuguesa. O momento de debate em grupo levou em consideração o ponto de vista dos alunos sobre aspectos que dificultam o desenvolvimento de habilidades de leitura e produção escrita. Por outro lado, foi possível ainda colher sugestões de práticas pedagógicas que podem potencializar o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o bom desempenho dos alunos no uso da língua escrita, tanto na sala de aula, quanto em situações reais vividas em seu cotidiano.

A pesquisa optou por aplicar o questionário e realizar a roda de conversa apenas com alunos do 9º ano por ser essa a turma que oferece dados sistemáticos das avaliações externas, fator que favorece a compreensão de habilidades que não foram consolidadas ao longo dos anos finais do ensino fundamental.

O grupo focal, por sua vez, foi realizado com cinco professoras da área de linguagens, escolhidas por atuarem diretamente com os alunos dos anos finais do ensino fundamental, na Escola Maria Carolina, e mais a professora de uso da biblioteca que trabalha à noite, como bibliotecária, mas também atua no turno matutino, como professora do horário do almoço, acompanhando a turma do 9º ano, motivo pelo qual também foi escolhida.

A reunião, com duração de duas horas, foi realizada na própria escola, em horário de cumprimento da carga horária extra dos professores, das 18h às 20h, no dia 14 de agosto de 2024. O convite foi feito às participantes pessoalmente, com três dias de antecedência, durante o intervalo do recreio, quando estavam reunidas na sala dos professores. Na oportunidade, elas foram conscientizadas dos objetivos da pesquisa, bem como da dinâmica da discussão coletiva.

Em data e horário definidos, todas as professoras convidadas estavam presentes. Na pesquisa, elas serão identificadas como: P1, P2, P3, P4, P5 e P6.

A reunião foi realizada na biblioteca da escola, ambiente silencioso e que permitiu uma interação entre a equipe. Inicialmente, a pesquisadora apresentou o texto da pesquisa, objetivos e o percurso desenvolvido até o momento. Na sequência, foi apresentado às colegas o roteiro das perguntas que seriam discutidas pelo grupo,

o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi lido e assinado antes da realização do grupo focal.

Ademais, foram tecidos alguns comentários acerca das contribuições que a pesquisa poderá trazer a médio e longo prazo à escola, e de modo específico, à consolidação de habilidades de leitura e escrita dos alunos do 6º ao 9º ano.

O quadro 14, a seguir, apresenta o perfil dos servidores da EEMC que participaram da discussão através do grupo focal.

Quadro 14 - Perfil dos servidores da EEMC que participaram do grupo focal

Servidor	Formação	Tempo de atuação na escola	Idade
Professora 1	Licenciatura plena em Letras Português/ Inglês; Pós-graduação em Língua Portuguesa, Orientação, Supervisão, Inspeção, Gestão Escolar e Educação Especial Inclusiva	18 anos	49 anos
Professora 2	Licenciatura plena em Letras Português/	17 anos	41 anos
Professora 3	Licenciatura plena em Pedagogia, Filosofia, Educação Física e Educação Especial; Pós-graduação em Supervisão escolar	09 anos	42 anos
Professora 4	Licenciatura plena em Normal Superior, Letras Português/ Inglês e Artes Visuais.	29 anos	51
Professora 5	Licenciatura plena em Artes	13 anos	50 anos
Professora 6	Licenciatura plena em Educação Física, Pedagogia, Artes e Biblioteconomia	09 anos	32 anos

Fonte: Elaborado pelo autor (2024)

A escolha dos atores participantes do grupo focal se justifica pelo fato de todos eles trabalharem diretamente com os alunos dos anos finais do ensino fundamental, em atividades voltadas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, nos diferentes conteúdos da área de linguagens. No caso específico da EEMC, que funciona em tempo integral, além das disciplinas da base: português, inglês, educação física e artes, há também as disciplinas integradoras: vivências em linguagem, teatro,

linguagem artística e linguagem corporal do movimento, cujo planejamento é feito alinhado aos conteúdos afins, citados anteriormente.

Logo, esses conteúdos de estudo estão interligados e têm como objetivo comum favorecer o desempenho dos alunos nas atividades de leitura, interpretação e produção, em situações diversas que exigem o domínio de diferentes linguagens.

Concluída a etapa de levantamento de dados com a equipe pedagógica, a atenção da pesquisa se volta para a aplicação do questionário, composto de 13 perguntas, que foi aplicado, via *Google Forms*, à turma do 9º ano do ensino fundamental, formada por vinte e seis alunos. Desses, vinte e cinco responderam ao questionário, fazendo uso do celular, na escola. Apenas um aluno que estava ausente, não respondeu ao questionário.

Inicialmente, a pesquisadora apresentou sua proposta da dissertação, voltada para a investigação das dificuldades de leitura e escrita dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, destacando a importância de se ouvir os alunos, representados pela turma do 9º ano, na etapa de geração de dados, para conhecer as expectativas e a visão de cada um acerca do trabalho desenvolvido na escola, voltado para a leitura e a escrita.

O questionário foi enviado aos alunos no dia 14 de agosto de 2024, durante o horário de aula, no turno matutino, quando a pesquisadora compartilhou o link via *e-mail*. Os alunos mostraram disponibilidade para participar da pesquisa e responder ao questionário, o que foi feito em sala de aula por aqueles discentes que tinham celular e acesso à internet, no momento da aula. Dentre os demais alunos, alguns responderam à pesquisa usando o celular do colega.

Antes da aplicação do questionário, foi explicado aos alunos que os dados gerados aparecem para o pesquisador, sendo apropriados e mostrados no texto, sem identificação dos atores participantes da pesquisa. Na oportunidade, os alunos foram conscientizados ainda da necessidade da assinatura por parte do pai ou responsável do Termo de Assentimento livre e esclarecido, que foi entregue a cada estudante e recebido posteriormente pela pesquisadora.

No dia 15 de agosto de 2024, das 8h30 às 9h30, foi realizada a roda de conversa com oito dos alunos da turma do 9º ano, que apresentam dificuldades mais significativas em leitura e produção textual. Esses atores foram selecionados com base numa avaliação feita pela professora de língua portuguesa, o que permitiu o

levantamento de dados que contribuíram para o delineamento do problema de pesquisa, sob a ótica de quem ocupa o centro das discussões: o aluno.

A roda de conversa aconteceu na sala de informática da EEMC, no turno matutino, durante o horário de aula. Para tanto, os alunos foram convidados anteriormente e a atividade, com duração de uma hora, foi combinada com o professor do horário, no dia anterior. Como esses alunos já haviam participado da pesquisa anteriormente, respondendo a um questionário, a pesquisadora reforçou os objetivos do trabalho e chamou a atenção dos alunos para a importância do Termo de Assentimento que deveria ser assinado pelo pai ou responsável. Nos registros dos dados gerados na roda de conversa, os alunos são identificados pela letra A, sendo: A1 - aluno 1; A2- aluno 2; A3- aluno 3; A4- aluno 4; A5 - aluno 5; A6 - aluno 6; A7 - aluno 7 e A8 - aluno 8, seguindo a nomenclatura que vai de A1 a A8.

Os dados gerados a partir da aplicação desse instrumento de pesquisa favoreceram as observações acerca do desempenho dos discentes, que demonstraram muita dificuldade em entender as perguntas propostas pela pesquisa e formular respostas, de modo argumentativo.

O diálogo proposto através da roda de conversa foi estabelecido, mas com uma postura desinteressada dos alunos (uns focados no celular, outros em conversas paralelas descontextualizadas). Foi perceptível a falta de concentração dos discentes, bem como a dificuldade deles em usar recursos da língua oral em uma situação comunicativa que exige o domínio de habilidades básicas do discurso argumentativo⁷.

Os registros dos dados gerados, tanto no grupo focal com os professores, quanto na roda de conversa com os alunos, foram gravados com o uso do celular e, posteriormente, os áudios foram transcritos com uso do aplicativo *Blip Vira Texto*.

Finalizada esta etapa, na próxima seção trazemos a análise dos resultados obtidos por meio da pesquisa de campo, correlacionando-os ao referencial teórico que sustenta os eixos de pesquisa.

⁷ Todos os documentos usados para gerar os dados encontram-se nos apêndices deste trabalho: roteiro de perguntas para grupo focal, questionário aplicado aos alunos, questões para roda de conversa, termo de assentimento livre e esclarecido para professores e responsáveis.

3.3 ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DESENVOLVIDAS NA ESCOLA ESTADUAL MARIA CAROLINA

Após a realização da pesquisa de campo feita através da aplicação de um questionário aos alunos do 9º do ensino fundamental, roda de conversa com os discentes que apresentam dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita e grupo focal com os professores da área de linguagens, passamos à sistematização dos dados produzidos, que deram origem aos eixos de análise.

Esses eixos foram guiados pelos achados de pesquisa que contemplam as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola parceira, bem como as dificuldades dos discentes em atividades que visam o desenvolvimento de habilidades de compreensão e produção textual. Além desses achados, analisamos também o eixo que contempla as recomendações de metodologias sugeridas pelos atores envolvidos na pesquisa, que poderão potencializar o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos do 6º ao 9º ano.

Assim, partindo dos dados gerados, foi possível formular os seguintes eixos de análise: I - As práticas de leitura desenvolvidas na escola e as dificuldades dos alunos no processamento dos textos; II - As práticas de produção escrita na EEMC; III - Metodologias sugeridas para potencializar a aprendizagem da leitura e da escrita. O objetivo das análises é fundamentar a elaboração do Plano de Ação Educacional (PAE) apresentado posteriormente neste trabalho, com o objetivo de favorecer o trabalho dos docentes da área de linguagens, de modo a minimizar as dificuldades em leitura e escrita dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, da escola parceira.

Na próxima seção, apresentamos os dados gerados a partir do diálogo estabelecido com as professoras, por meio do grupo focal, informações do questionário aplicado aos alunos do 9º ano e conversa com alguns alunos que apresentam dificuldades em leitura, voltadas para a compreensão das práticas desenvolvidas na escola, bem como as principais dificuldades apresentadas pelos alunos nesse eixo de ensino.

3.3.1 As práticas de leitura desenvolvidas e as dificuldades dos alunos na Escola Estadual Maria Carolina

Nesta seção, analisamos as práticas de leitura desenvolvidas com os alunos dos anos finais do ensino fundamental, que subsidiam a aprendizagem da escrita, bem como as dificuldades apresentadas pelos discentes nas atividades propostas em sala, voltadas para a leitura e a produção escrita. Ancorada nas premissas de Soares (2004), é previsível que haja um avanço no processo de consolidação das habilidades de leitura e escrita, após alguns anos de estudo. A partir dessa premissa, pressupõe-se que o aluno, ao chegar aos anos finais do ensino fundamental, consiga não apenas ler e escrever, mas seja capaz, também, de usar a leitura em situações do dia a dia, que demandam tal habilidade. Ou seja, a expectativa é que os alunos nessa etapa de ensino sejam alfabetizados e já desenvolvam com autonomia práticas de letramento.

Sob essa perspectiva, inicialmente a pesquisa estabeleceu um diálogo com os docentes, no grupo focal, a fim de compreender o modo como os professores trabalham a leitura em sala de aula. Ademais, os atores destacaram, ainda, as suas percepções acerca das principais dificuldades apresentadas pelos alunos nas atividades voltadas para a apreensão de sentido dos textos trabalhados na escola.

Na sequência, apresentamos o ponto de vista dos alunos sobre as práticas desenvolvidas nas aulas de português, bem como suas dificuldades no processo de consolidação da leitura, nas atividades propostas em sala de aula. Esses dados foram obtidos por meio da aplicação do questionário e da roda de conversa com os alunos do 9º ano, o que favoreceu uma análise articulada e fidedigna das concepções tanto dos professores, quanto dos alunos envolvidos neste estudo.

Durante a conversa com os professores, a pesquisadora questionou aos docentes quais práticas pedagógicas são realizadas para favorecer a aprendizagem dos alunos com dificuldade em leitura. Nesse sentido, a professora P1 relata uma prática proposta durante este ano, que despertou o interesse e favoreceu a participação dos estudantes:

Eu trabalhei com a turma do 8º ano, o projeto de leitura através da pizza literária, que é incentivando a leitura, a escrita e também até um pouco mais de conhecimento. [...] é uma forma bacana de incentivar. E aí tem aquele momento de confraternizar e de apresentar os livros,

o livro fatiado através da pizza literária. (P1, Grupo focal realizado em 14 de agosto de 2024)⁸.

A docente P1 destaca a relevância de projetos que aliam leitura e escrita, e cuja culminância envolve o momento de confraternização, como o café literário ou o chá poético, ou a premiação com algum brinde especial, como o concurso de produção textual. O relato deixa evidente que, proposta de uma forma diferenciada, a leitura literária despertou o interesse e o envolvimento dos alunos do 8º ano, numa prática que é finalizada com o reconto.

Pensando no contexto da comunidade em que a EEMC está inserida, com pouco acesso a recursos socioculturais, o contato dos alunos com a leitura e a escrita fica restrito às práticas orientadas e desenvolvidas na escola. Tendo em vista essa realidade, a pesquisa questionou às professoras se a escola desenvolve algum projeto que incentive o aluno à prática da leitura, e com que frequência, tendo em vista que este é um recurso que pode contribuir para aumentar o repertório sociocultural dos estudantes, podendo refletir em um melhor desempenho nas atividades que demandam compreensão textual e produção escrita. Como afirma Walty:

“muitas vezes a escola é o único lugar em que a criança tem acesso ao livro e ao texto literário. Numa sociedade empobrecida, a escola não pode prescindir de seu papel de divulgação dos bens simbólicos que circulam fora dela, mas para poucos. A literatura deve circular na escola, pois urge formar um leitor sensível e crítico, que perceba o sentido do ritual, faça parte dele sem se submeter cegamente” (WALTY, 2003, p. 54).

A equipe foi unânime ao confirmar a existência de diferentes trabalhos voltados para a leitura, que são desenvolvidos regularmente na EEMC, apesar das dificuldades apresentadas pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental nessa habilidade. A docente P2 afirma que:

Os projetos acontecem bimestralmente, e acho que com mais frequência esses projetos dinâmicos como o da pizza literária, desenvolvido pela P1. Tem o restaurante literário que nós também fizemos e vários outros, como saraus e cafés literários, atividades teatrais e outros. (P2, Grupo focal realizado em 14 de agosto de 2024).

⁸ As falas dos participantes da pesquisa estão destacadas com o recurso em itálico, com o objetivo de diferenciar esses trechos das citações diretas de textos teóricos usadas na dissertação.

Alinhada à professora P2, a docente P3 relata uma outra experiência, fruto de um projeto de leitura desenvolvido pela equipe de linguagens, onde os alunos, após conhecerem as obras de autores regionais, tiveram a oportunidade de entrevistá-los presencialmente e desfrutar da escuta da experiência de vida de pessoas que são referência para uma geração de pais e educadores.

Teve também outro projeto realizado há algum tempo que foi bem interessante. Aquela vez que seu Batistinha veio, né? Pessoas, personalidades da região que vieram aqui trouxeram experiência de vida e puderam falar com os nossos alunos. E a Elaine, que é uma professora de língua portuguesa, veio e contou a experiência dela. Inclusive, foi professora de muitos, que hoje são professores aqui. Elaine é escritora e foi professora de muitos que se inspiraram nela. (P3, Grupo focal realizado em 14 de agosto de 2024).

O relato apresentado não deixa claro o modo como a atividade foi proposta, quais os objetivos de ensino e as etapas de desenvolvimento. Ainda assim, a experiência da entrevista, se for idealizada e conduzida a partir de uma sequência didática, com os objetivos de ensino definidos, é um exemplo de atividade que pode favorecer a consolidação de habilidades de leitura e produção de texto, no ensino da Língua Portuguesa. Isso porque, além do caráter informativo, a entrevista contribui, também, para que os alunos formem uma opinião e se posicionem de forma crítica em relação aos assuntos debatidos com o entrevistado.

É válido destacar, também, as contribuições da literatura para o enriquecimento do repertório sociocultural dos alunos, na medida em que eles têm a oportunidade de ler obras de escritores próximos da sua realidade, bem como compartilhar a experiência e histórias de vida desses autores.

Essa relação dialógica com a leitura é subsidiada por Angelo e Menegassi (2023), que enfatizam a possibilidade de o leitor ampliar sua percepção acerca dos valores disseminados no texto, a partir do discurso do autor, e adquirir novos conhecimentos através do contato estreitado com a leitura. Percebe-se, portanto, que o desenvolvimento de práticas que incentivem a leitura literária e promovam o diálogo entre os atores envolvidos são positivas e podem contribuir para a formação do leitor no contexto escolar.

Além dos projetos desenvolvidos pelas professoras regentes, a pesquisa destaca, também, o trabalho desenvolvido pelas professoras de uso da biblioteca. Sobre essas práticas, a docente P6 relata que a equipe desenvolve, de modo

conjunto, todos os anos, uma prática que busca incentivar os alunos a conhecer e explorar as obras disponíveis na biblioteca escolar. No primeiro momento, os alunos escolhem as obras de sua preferência e, após a leitura, fazem um relato, que pode ser escrito, oral ou através de ilustrações, a depender dos objetivos propostos por cada edição do projeto.

A docente P6 relata que ao final de cada ano letivo, a equipe de professores se reúne, avalia os trabalhos e faz a premiação para os alunos que realizaram mais leituras, ao longo do período do projeto.

O relato da professora P5 evidencia mais uma vez que a prática da leitura literária é uma realidade na EEMC. Nesse sentido, é viável destacar o estudo da literatura, enquanto conteúdo a ser aprendido de modo sistemático, de acordo com Zappone (2022), com a mediação do professor. O papel desempenhado pelo docente nesse processo é primordial, uma vez que ele deve ser espelho, mediador de uma prática que precisa ser orientada e incentivada, dia a dia. Assim, o aluno poderá reconhecer, de modo gradativo, as possibilidades de aprendizagem advindas da relação com a leitura ficcional.

É fato que, enquanto metodologia de ensino, a leitura literária exige dos professores o planejamento prévio dos objetivos, bem como a seleção de coletâneas e demais recursos a serem usados em cada turma, para que a aula aconteça de forma efetiva e seja reconhecida pelos alunos como uma atividade de aprendizagem significativa.

A questão levantada sobre o desenvolvimento de projetos de leitura na escola deixa evidente que essa é uma prática recorrente na instituição. No entanto, percebe-se, através das falas das docentes, que os projetos são exclusivos de leitura literária, não contemplando uma diversidade de gêneros e esferas discursivas que demandam o domínio de habilidades em diferentes contextos.

Seguindo o conceito dialógico da leitura, discutido por Angelo e Menegassi (2022), as práticas de leitura devem configurar-se como atividades de produção de sentido que pressupõem um diálogo entre autor e leitor, numa situação socialmente construída e com objetivos claros a serem alcançados a partir das tarefas propostas em sala de aula. Assim, o trabalho de leitura passa a se constituir como um ato de linguagem significativo para o aluno, inserido em um contexto que exige, de fato, o entendimento acerca da função social do texto apresentado em sala.

Alinhado a essa perspectiva social do texto, a análise dos dados obtidos a partir do diálogo com as professoras revela a necessidade de se desenvolver na escola outras práticas de leitura que priorizem contextos discursivos diferentes da literatura. Uma dessas possibilidades é a leitura nas redes sociais, voltada para textos informativos, dissertativos, documentos formais e outros, de modo a aproximar o aluno de situações comunicativas que fazem parte da sua realidade, e são significativas em seu dia a dia.

De acordo com Márcia Mendonça (2007, p. 76), “a imensa variedade de gêneros textuais existentes manifesta, verbalmente, as nossas diversas necessidades de interação social mediadas pela linguagem, oral ou escrita”. Nessa perspectiva, ao propor o trabalho voltado para textos que circulam no cotidiano, a escola possibilita ao aluno desenvolver competências que o torne capaz de interagir em diferentes situações, adequando a linguagem às demandas do contexto sociocomunicativo.

Assim, além de aprender a ler com autonomia textos do universo literário, tais como poemas, crônicas, contos e romances, o aluno desenvolverá também estratégias de leitura voltadas para a compreensão de textos informativos, dissertativos e multissemióticos, tais como notícia, reportagem, opinião, resenha, charge, cartum e outros que circulam em suportes virtuais.

Ainda sobre a prática de projetos na escola, a professora P5 descreve o trabalho de reforço que é desenvolvido pelas PEUBs junto aos alunos que apresentam mais dificuldade em leitura e escrita:

Na verdade, eu acho que os projetos de leitura são um reforço constante, né? E além desses, a gente pega os alunos que realmente têm dificuldade e costuma ajudá-los constantemente. Então, assim, os projetos acontecem bimestralmente, mas o reforço acontece com frequência. (P5, Grupo focal realizado em 14 de agosto de 2024).

A equipe relatou que uma das responsabilidades das professoras de uso da biblioteca, todos os anos, é desenvolver projetos de leitura de modo interdisciplinar, com os professores da área de linguagens. Além desses, cada PEUB, em seu turno, tenta fazer um trabalho atendendo aos alunos que apresentam maiores dificuldades em leitura e escrita, após passarem por uma avaliação, que possibilita a identificação de habilidades que não foram consolidadas nos anos de estudo anteriores.

No entanto, segundo a equipe de professoras, nos últimos dois ou três anos, esse trabalho de reforço e monitoria encontra-se estagnado, pelo fato de as PEUBs

serem obrigadas a ir para sala de aula, na ausência dos professores efetivos, designados, ou, ainda, quando há cargos vagos, por falta de professor, como tem acontecido neste ano de 2024. De acordo com a docente P3, a PEUB do turno matutino desempenha, desde o primeiro semestre, a função de professora da disciplina eletiva “Nivelamento de Matemática”, pertencente à área de exatas, que está sem professor desde o mês de fevereiro.

A situação descrita acaba por limitar o uso da biblioteca, como espaço para a prática da leitura, uma vez que esta fica quase o tempo todo fechada, porque a PEUB é obrigada a desempenhar outras funções na escola. Percebe-se, portanto que, a leitura mediada pelas professoras de uso da biblioteca não tem sido uma realidade na EEMC, o que constitui um fator que pode refletir diretamente nas dificuldades apresentadas pelos alunos, destituídos do direito de acessar o acervo disponível na escola e tornar-se um leitor assíduo, no ambiente escolar próprio destinado à prática da leitura.

Diante da problemática relacionada à ausência das PEUBs na biblioteca, percebe-se a necessidade de a escola rever as funções dessas profissionais, priorizando o trabalho na biblioteca escolar, de modo a atender os alunos, em cada turno, em atividades voltadas para a prática da leitura efetiva nesse ambiente.

Ainda sob a perspectiva da leitura, o diálogo com as professoras, no grupo focal, questionou, também, quais as principais dificuldades apresentadas pelos estudantes, observadas durante o desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula, com o objetivo de entender quais as habilidades de leitura o aluno domina e quais as que ele ainda precisa consolidar.

Inicialmente, a pesquisa traz a percepção da professora P1, que fala com a propriedade de quem já trabalhou com alfabetização, aliada à experiência enquanto professora de Português dos anos finais, atuando há dezoito anos na EEMC. Ela destaca que:

Eles têm dificuldade em entender o que eles leem de forma precisa. Eles leem, mas não entendem o significado daquilo que estão lendo. E isso dificulta tanto na escrita quanto no momento de registrar o entendimento deles sobre o tema que a gente está trabalhando. (P1, Grupo focal realizado em 14 de agosto de 2024).

Por meio da fala da professora P1, é possível perceber lacunas existentes na formação do aluno em relação a sua capacidade de compreensão da leitura. O aluno lê, mas não apreende o sentido do texto escrito. Nesse contexto, é possível associar as informações dadas pela professora aos conceitos de alfabetização e letramento apoiados em Soares (2004), uma vez que o aluno decodifica o texto, mas não consegue identificar informações explícitas, tais como o tema. Ou seja, o aluno é alfabetizado, mas não consegue avançar no processamento do texto.

Essa percepção é confirmada pelos demais professores da área de linguagens, que também expuseram suas opiniões em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos, em sala de aula, durante o desenvolvimento das atividades propostas nas disciplinas afins. Nesse sentido, a P5 reforça a dificuldade dos discentes nas habilidades de compreensão textual. Segundo ela, *“eles escrevem, mas eles não sabem nem interpretar o que eles escrevem mesmo, na verdade. A interpretação de texto e a escrita é o principal. Assim, eles têm bastante dificuldade na caligrafia, mas o foco principal é a interpretação (P5, Grupo focal realizado em 14 de agosto de 2024)”*.

De acordo com a docente P5, os alunos apresentam uma dificuldade significativa em caligrafia, eles escrevem, mas não conseguem compreender o próprio texto devido à letra ilegível. No entanto, a dificuldade principal é na interpretação de texto. Frente a essa realidade dos alunos que não conseguem avançar no processamento de textos, é válido retomar Angelo e Menegassi (2022) que destacam o ensino da leitura voltado para práticas sociais que demandam o uso do texto em situações reais de comunicação. Assim, será possível para o aluno perceber quem escreve, para quê e para quem, levando-o a entender o sentido das propostas de leitura e processamento de textos desenvolvidos na escola.

Nesse sentido, é viável que a equipe pedagógica retome os conceitos de letramento que devem direcionar o ensino de Língua Portuguesa, nos anos finais do ensino fundamental, no sentido de se buscar desenvolver ações que priorizem a leitura e favoreçam o desempenho das habilidades voltadas para essa prática, em sala de aula.

A professora P4, por sua vez, fala sobre outra dificuldade apresentada pelos alunos: a leitura e interpretação de textos multissemióticos, que exigem o conhecimento prévio de outras leituras.

Eles têm dificuldade em leitura de imagens, principalmente charges, tirinhas, e se o aluno não tem um conhecimento prévio daquele assunto, dificilmente ele vai entender, vai interpretar aquela imagem. Então, assim, ele precisa ter esse conhecimento, e eles muitas das vezes não têm. Que o aluno tá muito habituado a celular, celular, mas eles hoje não têm assim aquela leitura de imagem, leitura de uma... por exemplo, a leitura de uma tirinha que faz relação com a política, um exemplo. Eles têm que ter, eles têm que saber essa relação. (P4, Grupo focal realizado em 14 de agosto de 2024).

De acordo com a professora P4, que leciona a disciplina de Artes, a capacidade dos alunos de ler e compreender charges e tirinhas é limitada pelo fato de eles não terem o conhecimento prévio necessário acerca do contexto de produção desses gêneros, algo primordial para que o texto tenha sentido. Assim, ler e interpretar textos multissemióticos acaba por tornar-se algo difícil e sem sentido para o estudante.

A professora P4 destaca, ainda, que o aluno hoje usa muito o celular, mas não utiliza o recurso para adquirir conhecimentos acerca de assuntos que podem favorecer o seu desempenho nas atividades de leitura e interpretação textual, propostas em sala de aula.

Os dados permitem afirmar que a falta de conhecimentos prévios limita a capacidade do estudante de fazer inferência, habilidade tão necessária, de acordo com Angelo e Menegassi (2022, p. 37), para que o aluno “avance mais fácil e rapidamente na leitura”, e seja capaz de apreender o sentido do texto como um todo significativo. Portanto, se o aluno apresenta dificuldade em deduzir informações implícitas, inferir o significado de uma palavra ou expressão no texto, identificar as relações de intertextualidade estabelecidas por charges, cartuns e tirinhas, essas habilidades precisam ser ensinadas na escola, de maneira organizada.

A partir dos relatos dos professores, é perceptível a necessidade de se desenvolver práticas escolares que promovam a ampliação dos conhecimentos prévios dos alunos, que os ensine a retomar o texto, reler e avaliar a compreensão dos aspectos linguísticos e temáticos acerca dos gêneros explorados em sala. Além disso, deve-se possibilitar aos discentes um trabalho com a leitura voltado para diferentes contextos discursivos, de modo que os estudantes desenvolvam habilidades que os torne capazes de ler e apreender o sentido dos textos que circulam no ambiente escolar e também no seu dia a dia, tais como charges, tirinhas, cartuns, notícias, opinião, dentre outros.

Dessa forma, seguindo as reflexões de Gladys e Cafiero (2009, p. 101), o ensino da leitura será efetivado em sala de aula, conduzindo o aluno para a

descoberta da “ação do texto e sua finalidade”. Ao propor a leitura voltada para uma situação real, direcionando a atenção do estudante para o tema, para a estrutura do gênero, bem como para as intenções comunicativas do autor, o estudante será capaz de reconhecer o significado da atividade proposta e envolver-se de modo crítico na atividade.

Alinhado à questão das dificuldades, a equipe avaliou, na sequência, as habilidades que os alunos dominam, bem como aquelas que ainda não foram consolidadas no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, nos anos finais do ensino fundamental. Sobre essa questão, a professora P2 relata que:

Eu acredito que nós temos alunos no 9º ano. Mas eu acho que o caso do aluno L⁹¹⁰, por exemplo, ele estaria ali no silábico. Ele não é alfabetizado totalmente. Ele tem muito boa vontade, mas tem dificuldade, até mesmo de escrever sozinho, com autonomia. Não sei se vocês que trabalham aqui em Português concordam. Tem também M do 8º, que está no nível alfabético e apresenta ainda muitas limitações na leitura. E “no 7º, tem G e K que também têm muita dificuldade”. (P2, Grupo focal realizado em 14 de agosto de 2024).

A fala da professora P2 deixa evidente que há alunos com dificuldades em leitura e escrita nas turmas dos anos finais do ensino fundamental, que ainda não dominam totalmente as habilidades previstas para o nível de ensino em que se encontram. Apesar de estarem a caminho do ensino médio, percebe-se que há discentes no 8º e 9º ano que não dominam habilidades básicas de leitura e escrita. Ou seja, diferente do que prevê os documentos orientadores, há alunos que concluíram a etapa de alfabetização, desenvolvida nos anos iniciais, com fragilidades na consolidação de habilidades previstas para esta etapa de ensino.

Mediante esse relato, é notória a necessidade de a escola desenvolver um trabalho efetivo de intervenção voltado para os alunos que não dominam a leitura e a escrita, ficando excluídos do direito de aprender e desenvolver outras habilidades a partir dos conhecimentos adquiridos em sala de aula. Nesse sentido, é importante destacar que, o aluno que não lê e não escreve com autonomia tem seu desempenho limitado, também, nos demais conteúdos, que demandam a capacidade de compreensão textual nas diferentes esferas do conhecimento.

Condizente com essa realidade, Angelo e Menegassi (2022) reiteram a

⁹ As letras fazem referência a alunos da escola parceira que tiveram a identidade preservada.

¹¹ Disciplina integradora do Ensino Fundamental em Tempo Integral.

necessidade de o professor conhecer os conceitos de leitura que subsidiam o ensino da língua no país, para compreender as dificuldades apresentadas pelos estudantes na leitura e escrita e fundamentar práticas pedagógicas voltadas para a formação e o desenvolvimento de leitores.

Assim, pautado nos estudos de Angelo e Menegassi (2022), os alunos que estão na fase inicial da aprendizagem da leitura serão melhor atendidos com práticas voltadas para o conceito estruturalista, que subsidiará o trabalho voltado para o desenvolvimento de competências mais avançadas no ensino da leitura. Já os alunos que precisam desenvolver conhecimentos linguísticos e textuais serão mais bem atendidos pelo conceito cognitivista, que direciona as práticas voltadas para a ampliação dos conhecimentos prévios dos alunos, bem como a formação de opinião a partir dos textos lidos.

Quanto aos alunos que já leem, as atividades devem estar voltadas para o desenvolvimento de habilidades de leitura mais avançadas, o que é sustentado pelo conceito interacionista. Uma dessas habilidades refere-se à capacidade de fazer inferência, identificar informações que não aparecem claramente na superfície do texto, mas que podem ser deduzidas a partir dos conhecimentos prévios do leitor, do contexto em que o texto foi produzido e de elementos apresentados na superfície dos gêneros.

Nesse percurso, é possível potencializar o desempenho dos alunos que avançam na consolidação de habilidades de leitura, explorando aspectos relacionados às situações de produção dos textos, inseridos em práticas sociais efetivas. As práticas voltadas para o desenvolvimento dessa competência são sustentadas pelo conceito discursivo e reforçadas pelo conceito dialógico, que direcionam ainda o trabalho voltado para o estudo da autoria e finalidade dos textos.

De posse desses conhecimentos, será possível realizar intervenções de maneira adequada, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades que ainda não foram consolidadas pelos discentes do 6º ao 9º ano, no processo de aprendizagem da leitura. Ademais, o trabalho poderá ainda potencializar a capacidade dos alunos que já leem, ampliando seu repertório sociocultural e sua capacidade de realizar inferências, a partir da relação com diferentes textos.

Paralelo às percepções dos professores acerca das práticas de leitura na escola, apresentamos, também, alguns dados obtidos através da aplicação de questionário e da realização de uma roda de conversa com os alunos do 9º ano, o que

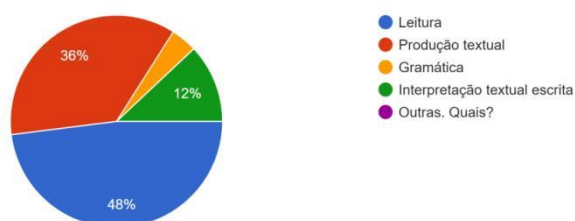
nos permite analisar as expectativas destes acerca das atividades desenvolvidas em sala de aula, cujo propósito é o desenvolvimento de habilidades de leitura. Ademais, foi possível avaliar, também, a frequência com que os alunos leem, bem como o espaço que a leitura ocupa do dia a dia dos estudantes.

O diálogo com os discentes favorece o entendimento acerca de fatores que dificultam o desenvolvimento da leitura na escola e de outros aspectos que podem favorecer a consolidação de habilidades voltadas para a compreensão textual.

Na pesquisa realizada com os alunos, através da aplicação do questionário, foi perguntado quais as práticas de ensino são predominantes nas aulas de Língua Portuguesa. O gráfico 1 mostra que 48% dos alunos declararam ser a leitura; 36% declararam ser produção textual; 12% interpretação textual escrita e apenas 4% disse ser gramática.

Gráfico 3 - As práticas de ensino predominantes nas aulas de Língua Portuguesa

11- Quais das práticas de ensino abaixo são predominantes nas aulas de Língua Portuguesa?
25 respostas



Fonte: Pesquisa com alunos do 9º ano de ensino fundamental, da EEMC, 2024

A apresentação dos dados permite dizer que, de acordo com os alunos, predomina nas aulas de Língua Portuguesa, da EEMC, as práticas de leitura e produção textual, apesar das dificuldades dos alunos nas atividades que demandam tais habilidades. Ou talvez, justamente em função dessas dificuldades.

Um outro dado coletado na pesquisa realizada com os alunos revela, sob a perspectiva do estudante, “Como é a prática da leitura na escola”. Dentre os alunos entrevistados, 8% responderam que a leitura literária acontece semanalmente; 20% disseram que leem livros em sala e na biblioteca; 4% responderam que essa prática ocorre através das atividades com textos.

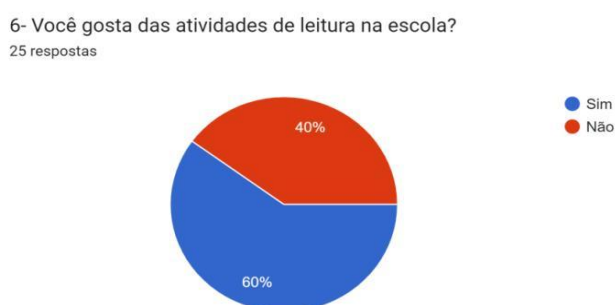
No entanto, ao responder essa pergunta, a maior parte dos alunos fez uma avaliação das práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula, ao invés de detalhar

o modo como ela acontece. Nesse sentido, 36% disseram que as atividades de leitura são boas; outros 24% confirmaram que essas práticas são muito boas; 4% responderam que é uma prática excelente e 4% gostam dessa prática porque a sala fica em silêncio.

É possível concluir, a partir desses dados, que os projetos de leitura se configuram como práticas instituídas e bem aceitas pelos alunos, na EEMC, fato que se configura como um aliado ao se propor ações que viabilizem a consolidação de habilidades que os alunos ainda não dominam.

Foi questionado aos alunos também se eles gostam das atividades de leitura na escola. O gráfico 2 mostra que 60% dos alunos confirmaram que sim; enquanto 40% disseram que não. Os dados evidenciam, portanto, que, apesar da dificuldade nessa habilidade, a maior parte dos alunos aprecia a prática da leitura desenvolvida em ambiente escolar.

Gráfico 4 - A opinião dos alunos do 9º ano sobre as atividades de leitura, na EEMC

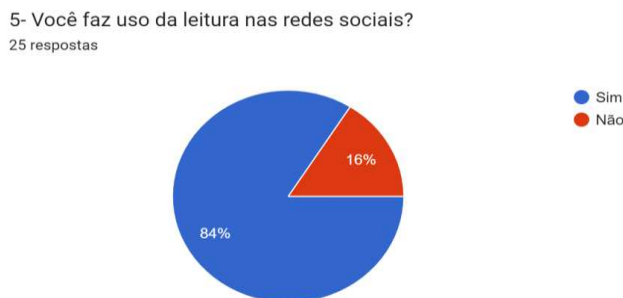


Fonte: Pesquisa com alunos do 9º ano de ensino fundamental, da EEMC, 2024

Diante desses dados, é possível afirmar que a aceitação das atividades voltadas para leitura, por parte dos alunos, é favorável, o que se configura como um ponto positivo para o desenvolvimento dos projetos viabilizados pela equipe de linguagens, voltados para essa prática.

Outra questão direcionada aos alunos, no questionário, foi: “Você faz uso da leitura nas redes sociais”? O resultado apresentado no gráfico abaixo mostra que 84% dos alunos confirmaram essa prática, enquanto 16% disseram que não. Esse resultado permite afirmar que, ao contrário das propostas desenvolvidas na escola, no contexto virtual, a leitura é praticada por um número maior de alunos.

Gráfico 5 - A opinião dos alunos do 9º ano sobre as atividades de leitura, na EEMC



Fonte: Pesquisa com alunos do 9º ano de ensino fundamental, da EEMC, 2024

Esse dado favorece a percepção acerca de um meio que poderá ressignificar as propostas desenvolvidas na escola: a leitura no contexto virtual, alinhando os objetivos de ensino à realidade em que o aluno está inserido. Ao viabilizar a ampliação dos suportes de leitura, os estudantes poderão se conscientizar da importância de se apropriar das competências ensinadas em sala de aula, a favor da compreensão textual.

Para ampliar o entendimento acerca de alguns hábitos dos alunos em relação ao uso da leitura fora do ambiente escolar, a pesquisa questionou, ainda, qual o meio os discentes usam para manter-se informados sobre fatos e notícias que acontecem no Brasil e no mundo. O gráfico 6 mostra que 68% dos alunos mantêm-se informados através da leitura feita no Instagram; 24% através de fatos divulgados no Tik Tok; 4% leem jornais virtuais e outros 4% utilizam outras fontes.

Gráfico 6 - O meio que os alunos usam para manter-se informados sobre fatos e notícias do Brasil e do mundo



Fonte: Pesquisa com alunos do 9º ano de ensino fundamental, da EEMC, 2024

Logo, percebe-se que as redes sociais representam a principal fonte de informação dos alunos, fator que deve ser levado em conta pelos professores ao planejar metodologias de ensino que tenham por objetivo minimizar dificuldades específicas apresentadas pelos estudantes no processo de consolidação das habilidades de leitura.

Esses dados dão uma dimensão do paradoxo que se estabelece entre o trabalho proposto pelos professores, primordialmente voltado para a leitura literária e as práticas desenvolvidas pelos alunos, no contexto real: a leitura nas redes sociais. Ressalta-se no entanto, que o trabalho que já é desenvolvido na escola não deve ser desconsiderado, o desafio aqui é aliar os objetivos de ensino às expectativas dos alunos, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem, na EEMC.

Ao considerar as perspectivas dos alunos na discussão, percebe-se a necessidade de os professores analisarem de modo sistemático os objetivos de ensino voltados para os anos finais do ensino fundamental. De posse desses conhecimentos, será possível propor práticas desenvolvidas a partir de textos atuais, que circulem em contextos do dia a dia e abordem temas que sejam relevantes para os alunos, como a leitura nas redes sociais, e não apenas a leitura de textos literários. Dessa forma, os trabalhos desenvolvidos em sala de aula poderão despertar o interesse daqueles que ainda não gostam de ler.

A próxima seção apresenta as práticas da escrita desenvolvidas na EEMC, com os alunos dos anos finais do ensino fundamental.

3.3.2 As práticas de produção escrita desenvolvidas na EEMC

Esta seção tem por objetivo analisar, a partir dos dados coletados, o modo como a escola trabalha a produção escrita nos anos finais do ensino fundamental. Tendo como referência o contexto da EEMC, retomamos as discussões de Kleiman (2005, p. 33) que destaca o fato de a aprendizagem da língua escrita tornar-se uma barreira difícil de ser transposta por alunos que fazem parte de “comunidades em que a escrita é pouco ou nada usada”. Esse fator é agravado quando as práticas de letramento não são relevantes para o estudante.

Mediante a discussão apresentada, é mister reconhecer a necessidade de se desenvolver práticas de ensino voltadas para a realidade do aluno, de modo que a aprendizagem se torne relevante, despertando o interesse e promovendo o

envolvimento dos discentes, de um modo especial, nas atividades de produção escrita.

No primeiro momento, a pesquisa questiona aos professores de que modo a produção textual é trabalhada na escola. A docente P3 descreveu algumas práticas já instituídas na escola, ora de modo interdisciplinar, ora como ação específica de determinadas disciplinas, ou da equipe de professores de uso da biblioteca (PEUBs). Essa percepção é compartilhada pela docente P3, ao afirmar que:

Eu acho que desses o mais frequente é a produção textual, que é feita em sala de aula. O aluno que faz a produção textual, o professor corrige e devolve para ele. Os cadernos de produção são um excelente relato escrito do que é a leitura e a escrita, porque acontece com mais frequência na escola e além de acontecer com mais frequência, o professor conhece ainda mais o aluno na dificuldade de escrita, de coerência e coesão, durante a produção textual. Além de trabalhar com o caderno em sala de aula, nós temos também o projeto da revista literária, que já tá em sua terceira edição, que é uma forma de divulgar os textos que os alunos produzem em sala. E no ano passado nós tivemos ainda o livro de haicais, também produzido com textos dos alunos. (P3, Grupo focal realizado em 14 de agosto de 2024).

Em seu relato, a professora P3 destaca que a produção textual é uma prática comum nas aulas de Língua Portuguesa, instituída há alguns anos, tanto nas turmas do ensino fundamental, quanto no ensino médio. Ela reitera ainda que a atividade com o uso do caderno é uma oportunidade para o professor conhecer melhor as dificuldades do seu aluno nesse processo de desenvolvimento da escrita, na compreensão da coerência e coesão textual.

Foi possível perceber que, com a criação da revista literária, os textos dos alunos, na EEMC, não ficam limitados à prática de produção apenas para serem avaliados pelo professor. A revista passou a ser um suporte para divulgar as composições desenvolvidas ao longo do ano, nas aulas de Língua Portuguesa. Além de três edições da revista literária, publicadas respectivamente em 2018, 2019 e 2023, a escola produziu também um livro literário de haicais, que também foi publicado em 2023.

Ao desenvolver os projetos de incentivo à escrita literária, a escola materializa em suas ações uma das importantes missões da equipe de linguagens, que é o letramento literário. Através das publicações dos textos produzidos pelos estudantes, a escola permite ao aluno ampliar o alcance da aprendizagem difundida em sala de

aula, transformando-o em protagonista, no universo da escrita ficcional.

A partir do relato da docente P3, é possível notar que a escola realiza um trabalho bem estruturado de produção escrita literária. Dentre as principais propostas de produção desenvolvidas na escola, com os alunos dos anos finais do ensino fundamental, estão a produção de poemas, textos de memórias e crônicas, que passam a compor a coletânea das revistas.

Apesar de limitada ao contexto literário, é uma metodologia de ensino que promove o desenvolvimento de habilidades de escrita e possibilita ao aluno reconhecer aspectos específicos de textos ficcionais e artísticos. Nesse processo de aprendizagem, o aluno passa a reconhecer, por exemplo, os aspectos linguísticos que diferenciam um poema de um conto ou de uma fábula, evidenciando o que Mendonça (2007) fala sobre a relação entre as escolhas dos elementos discursivos e um determinado gênero.

A autora enfatiza que, ao usar determinado tempo verbal, períodos longos ou curtos, nada é por acaso. O uso desses elementos linguísticos caracteriza, de modo particular, cada gênero, e permite que eles se diferenciem tanto quanto à estrutura, quanto à sua função, no contexto específico.

Os relatos das professoras evidenciam que a escola incentiva bastante a produção escrita literária. Por outro lado, no diálogo com os discentes, estes mencionam que é preciso aprender a escrever bem para usar essa habilidade em práticas cotidianas, como a comunicação em redes sociais. Há que se pensar, portanto, qual o espaço ocupado pelas práticas sociais de escrita, na escola?

Em que medida a instituição pode possibilitar ao aluno desenvolver habilidades de produção textual que lhe permita atuar com autonomia no contexto virtual? Enquanto sujeitos formadores de opinião, podem os docentes idealizar projetos de leitura e escrita que favoreçam a boa atuação dos alunos em outras situações discursivas, além das literárias?

A resposta a esses questionamentos pode ser compreendida a partir das reflexões de Cafiero (2005, p. 56), segundo a qual “a escola não pode se omitir, não pode negar o seu papel de ensinar a ler os textos, a ler o mundo. Por conseguinte, a escola não pode se omitir de ajudar seus alunos a se constituírem como cidadãos em suas interações, pelo uso da linguagem”.

Portanto, ampliar o trabalho de leitura e escrita na escola, através de projetos que priorizem o uso do texto nas redes sociais, por exemplo, é uma ação que pode

favorecer o envolvimento e, conseqüentemente, o bom desempenho dos alunos em diferentes situações comunicativas. Assim, além de produzir com autonomia poemas, crônicas e memórias literárias, o aluno também será capaz de argumentar, através de um texto de opinião, e se posicionar de modo crítico, frente a situações reais mostradas diariamente nas redes sociais.

Também é importante que os estudantes consigam compreender e produzir gêneros narrativos como a biografia e autobiografia; gêneros instrucionais como tutoriais, regras de convivência; gêneros expositivos como reportagem, relatório, resumo e exposição oral. Dessa forma, as práticas sociais que demandam habilidades de leitura e escrita vão permear o trabalho de Língua Portuguesa desenvolvido na escola, numa perspectiva de letramentos.

Da sua vivência na disciplina integradora de práticas comunicativas e criativas, a P1 relata outra experiência positiva desenvolvida com as turmas do 6º ao 9º ano:

Concurso literário, eu tive a oportunidade de trabalhar e percebi como os alunos amam e se envolvem no interclasse. Então, eu, na minha disciplina, lancei o desafio da participação no concurso literário, para que eles produzissem uma narrativa contando tudo o que eles vivenciaram no campeonato de futebol entre as turmas. Ao final, eu premiei primeiro, segundo e terceiro lugar de cada turma, e eles vão apresentar ainda as produções que ficaram assim, bem bacanas. É um projeto interessante que incentiva o aluno a participar do todo na escola e também a querer escrever melhor para concorrer à premiação. Assim, ajuda na leitura, na escrita, na produção textual e no envolvimento com os projetos de outras. (P1, Grupo focal realizado em 14 de agosto de 2024).

O relato da docente P1 deixa evidente algumas fragilidades do trabalho proposto, que foi desenvolvido de forma episódica, em função de outra atividade, o interclasse. Além disso, a proposta também não deixa claro os objetivos de ensino, nem define um gênero específico. No entanto, é possível perceber que o tema futebol faz parte do cotidiano dos alunos, despertando assim o interesse e favorecendo a participação dos estudantes, motivados também pela premiação divulgada no concurso literário. É um incentivo válido, mas não deve ser o objetivo principal das metodologias adotadas na escola.

Em se tratando de metodologia de ensino, é preciso destacar que, uma proposta de produção textual sólida não considera apenas o tema, ela precisa partir da contextualização de um gênero, situado em um momento específico e com objetivos claros, que justifiquem o trabalho voltado para a aprendizagem da escrita, a ser desenvolvido em sala de aula.

Em suas reflexões acerca das práticas de letramento na escola, Kleiman (2005, p. 23) destaca que “um evento de letramento inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes”, ou seja, o ensino e aprendizagem da escrita deve apresentar claramente os objetivos e as situações em que o texto proposto poderá ser utilizado. Assim, os saberes adquiridos pelos alunos poderão ser usados de modo efetivo em contextos comunicativos reais, reconhecidos e valorizados pelos discentes. A atividade de escrita, por sua vez, deixará de ser meramente avaliativa e passará a fazer sentido para os alunos.

Portanto, cabe ao professor promover em sua prática de sala de aula a criação de situações em que o caráter efetivo da escrita seja percebido e vivenciado pelo aluno.

Em sua fala, a P2 relata uma experiência voltada para a produção escrita, realizada na comunidade, em 2023, em parceria com alunos e professores da EEMC, que possibilitou aos discentes vivenciar a experiência de ver o seu texto publicado em um livro e divulgado para um público leitor mais amplo:

Nós tivemos também, ano passado, o lançamento do livro, que foi um projeto social, que foi entre a escola e a sociedade, entre as escolas vizinhas também. Foi bem legal! Com o título “Nós, apaixonar-se é preciso”. Foi muito bacana ver a participação dos nossos alunos. Além disso, a EEMC divulgou também as publicações da Revista Literária “Dos amores da infância às dores da adolescência” e um livro de Haicais, ambos usados como suportes para divulgar textos produzidos pelos alunos, nas aulas de Língua Portuguesa. O lançamento foi feito na feira literária, a primeira feira literária da comunidade (I FLIMM), que contou com a participação de um autor conhecido em âmbito nacional: Vicentini Gomes. Isso aí também foi muito bom. (P2, Grupo focal realizado em 14 de agosto de 2024).

A docente ressalta que, na época, todos os professores de Língua Portuguesa participaram desse projeto como coautores do livro “Nós, apaixonar-se é preciso”, que foi lançado no dia da FLIMM, assim como alguns alunos que já demonstram o gosto pela escrita, através da produção de contos, crônicas e poemas sobre fatos e aspectos da vida humana que despertam a paixão.

“A Primeira Feira Literária da comunidade - FLIMM foi um evento desenvolvido com muito carinho com o propósito de valorizar a escrita e leitura em nosso distrito, município e região. Certamente, foi um dia que jamais será esquecido” (P2, Grupo focal realizado em 14 de agosto de 2024)”, reafirma a professora e também coautora

do livro “Nós, apaixonar-se é preciso”.

A fala da professora P2 evidencia a relevância do projeto para a comunidade escolar, que teve a oportunidade de vivenciar a experiência de uma Feira Literária. Evento como esse pode contribuir para a formação de leitores, quando estes estreitam a relação com diferentes obras e autores, conhecem histórias e personagens que habitam o universo literário. Por outro lado, para os alunos, participar desse evento como autores amplia a visão deles acerca das possibilidades daquilo que escrevem.

Nesse sentido, vivenciar a prática da leitura e da escrita fora do ambiente escolar contribui para que o ensino da Língua Portuguesa ganhe significado e possa ser desenvolvido com mais prazer, tanto por alunos, quanto pelos professores.

Os relatos dos professores deixam evidente que as práticas de escrita são desenvolvidas na EEMC e contam com a participação dos alunos. No entanto, assim como as práticas de leitura, também as propostas de produção textual estão voltadas quase que exclusivamente ao contexto literário. Diante desse fato, percebe-se a necessidade de expandir as práticas de produção textual na escola, de modo a preparar o aluno para escrever com autonomia textos que sejam exigidos por outros contextos comunicativos, levando o aluno a reconhecer a necessidade de aprender a usar a língua em diferentes situações.

Os estudos de Marchuschi (2008) enfatizam que o trabalho de produção escrita deve estar voltado para um objeto real, de modo que o aluno possa agir e interagir através do texto, reconhecendo previamente as normas que regem cada situação comunicativa. Nessa perspectiva, se o aluno produz apenas texto literário, sua capacidade para desenvolver outras competências de comunicação estará limitada.

Ainda sobre as práticas voltadas para a escrita, a professora P2, que atua nas séries iniciais, tendo experiência com o trabalho de alfabetização desenvolvido em outra escola, menciona uma situação vivenciada na EEMC, com uma aluna do 6º ano:

Eu acredito que nós temos alunos, no 6º ano, não me lembro. [...] Eu acho que ela domina a escrita. Não sei bem se domina, é que eu falo assim, ela tem dificuldade. É assim, eu pelo menos, a gente fala muito diferente. Mas não quer dizer que ela não sabe ler. Talvez ela não consiga inferir sentido às palavras, aos textos, né? Por um caso. Mas no caso dela, se for para escrever uma mensagem pelo menos no WhatsApp, ela escreve muito bem. (P2, Grupo focal realizado em 14 de agosto de 2024).

Aqui, a professora tem a percepção de que, apesar de alguns professores acharem que a aluna tem dificuldade em leitura e produção escrita, pelo fato de ser

faltosa e ter um histórico de evasão escolar que se repete desde os anos iniciais, ela domina a escrita e a compreensão textual em situações do dia a dia, o que é perceptível através da comunicação estabelecida através do *WhatsApp*. Ou seja, se consegue ler e responder ao seu interlocutor na rede social, significa que ela lê, processa a informação e compreende.

Nesse sentido, Abaurre M.L. e Abaurre M.B. (2012, p. 42) destacam a importância de se definir “a situação discursiva que dará origem à produção de um texto específico. Saber quem são seus interlocutores preferenciais ajuda os alunos no momento da leitura e seleção de informações” que usará na escrita. Dessa forma, o aluno será capaz de estabelecer uma relação de sentido entre aquilo que a escola ensina e o seu uso real no meio em que vive.

Diante dos relatos dos professores, fica evidente que os alunos são alfabetizados, porém não consolidaram habilidades básicas de produção textual que caracterizam o letramento. Portanto, percebe-se a necessidade de se reavaliar o trabalho de produção escrita desenvolvido com os jovens e adolescentes da EEMC, com o intuito de se desenvolver práticas que sejam significativas para eles, que estreite a relação do aluno com o texto escrito, de modo que essa relação possibilite o desenvolvimento de competências de escrita exigidas pelos diferentes contextos de comunicação em que o estudante atua.

Paralelo às percepções dos professores, a pesquisa analisou também dados relativos à opinião dos alunos do 9º ano quanto às práticas de ensino voltadas para a produção escrita. Esses dados foram obtidos através da aplicação do questionário, que indagou em uma de suas perguntas “o que se escreve na escola”?

Dentre as respostas apresentadas, 84% dos alunos citaram diferentes práticas que envolvem a escrita: atividades, pesquisas, matérias copiadas no quadro e textos. Outros 16% citaram gêneros textuais que são produzidos em sala, sendo que 8% responderam que escrevem poemas e os outros 8% declararam que produzem o texto de opinião.

É possível perceber, a partir das respostas dadas pelos alunos, que a prática da escrita na escola está voltada majoritariamente para a cópia de atividades, pesquisas e textos. Observa-se, também, que a produção textual, explorando os gêneros textuais, é uma prática reconhecida por 16% dos alunos, que afirmam produzir poemas e textos de opinião.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de os professores ampliarem as propostas de produção textual, destacando claramente o caráter social da escrita, que deve ser apreendida inicialmente pelos professores e, posteriormente, desenvolvida com os alunos. Mais do que avaliar habilidades individuais, as atividades de produção de texto precisam ter um objetivo prático, um para quê e para quem escrever, tendo em vista o contexto em que se está inserido. É o que destaca Kleiman (2007) em suas discussões acerca do modo como as práticas de produção textual devem ser desenvolvidas em sala, através de atividades que permitam ao aluno atuar em situações comunicativas que demandam o uso da língua escrita. Assim, a vivência de sala de aula será semelhante a situações da vida social, onde as pessoas atuam de modo colaborativo em função de interesses e objetivos comuns.

Tendo como referência essa perspectiva social da escrita, os professores devem retomar os elementos que caracterizam “um evento de letramento”, definindo juntamente com os alunos os objetivos da produção escrita, além do público-alvo, linguagem adequada e elementos característicos do gênero a ser produzido, de modo a favorecer a compreensão dos estudantes acerca dos elementos característicos da proposta de produção textual.

Alinhada a essa perspectiva, a pesquisa questionou aos alunos qual a frequência com que a produção textual é trabalhada em sala de aula. 50% dos estudantes afirmaram que tal prática acontece semanalmente; 45,8% disseram que acontece diariamente; e 4,2% dos alunos declararam que as atividades de produção acontecem diariamente.

Os dados não nos permitem afirmar com propriedade de que forma essa prática é desenvolvida nas aulas de português, devido à divergência na concepção de produção escrita apresentada anteriormente pelos alunos.

Buscando aprofundar essa questão, a pesquisa estabeleceu um diálogo com os alunos através da roda de conversa, instrumento que possibilitou delinear alguns aspectos acerca da importância que as habilidades de leitura e escrita têm para eles fora da sala de aula. E, apesar das respostas curtas dadas pelos estudantes, foi possível perceber quão limitado é o uso que os alunos fazem dessas práticas fora da sala de aula.

Quando questionados sobre se eles consideram importante desenvolver as habilidades de leitura, interpretação e produção textual, a aluna A4 afirmou que “*Sim, é importante para quando você quer ver alguma notícia ou alguma coisa na rede*

social, no Instagram”. O aluno A4 acrescentou que saber ler e escrever é importante quando você precisa *“Mandar um documento pra uma pessoa também”*. Além destes, o aluno A6 respondeu que precisa saber ler e escrever *“Quando eu estou mandando mensagem pra alguém e eu preciso responder”*. (Roda de conversa realizada no dia 15 de agosto de 2024).

Foi necessário repetir várias vezes a pergunta para obter a participação dos alunos, que demonstraram uma dificuldade considerável em elaborar respostas coerentes à pergunta. Ainda assim, foi possível perceber, através das falas dos alunos, que estes usam a leitura e a escrita predominantemente nos meios virtuais.

Os dados obtidos através do diálogo com os alunos deixam perceptível a distância que se estabelece entre as práticas descritas pelos professores, predominantemente voltadas para a produção textual no contexto literário, e as situações reais de uso da escrita destacadas pelos estudantes, no contexto virtual.

Logo, cabe à equipe de linguagens da escola repensar as práticas de ensino voltadas para a produção escrita, reelaborando as atividades com objetivos claramente definidos, que possibilitem ao estudante vivenciar, no ambiente escolar, situações relevantes, próximas da realidade em que a escola está inserida, que demandam o uso da língua oral e escrita. Além disso, é preciso considerar a relevância da produção textual voltada para a comunicação e as atividades desenvolvidas pelos alunos no mundo virtual, aliando a tecnologia a favor da aprendizagem.

Na próxima seção apresentamos sugestões dadas por docentes e alunos que poderão contribuir para minimizar as dificuldades em leitura e escrita, apresentadas pelos estudantes dos anos finais do ensino fundamental.

3.3.3 Sugestões de práticas voltadas para o desenvolvimento da leitura e da escrita

Esta seção tem por objetivo analisar práticas pedagógicas que poderão ser desenvolvidas em ambiente escolar para minimizar a dificuldade em leitura e escrita, de acordo com a percepção dos professores e também dos alunos.

A última etapa do diálogo estabelecido com os professores no grupo focal teve como objetivo fazer um levantamento de práticas pedagógicas que, de acordo com os

professores, a escola poderia adotar para minimizar a dificuldade em leitura e escrita apresentada por alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Voltada para essa questão, a professora P1 expõe sua expectativa em relação a mais um projeto com foco na produção literária: *“a escola deveria adotar o concurso literário para incentivar tanto a leitura quanto a produção textual. Além de ser uma experiência bacana e interessante, o aluno é premiado e isso constitui um incentivo para continuar participando”*. (P1, Grupo focal realizado em 14 de agosto de 2024).

A docente P4 apresenta como sugestão uma prática que já é adotada na escola, porém limitada às aulas de Língua Portuguesa.

E a escrita com caderno de produção, de modo que cada um tenha seu caderno de produção. E assim, não só o professor de português iria trabalhar, mas todos os professores poderiam trabalhar com ele. Por exemplo, na aula de arte, uma leitura de imagem, então ele ia fazer essa leitura por escrito, fazendo esse texto no caderno de produção e assim por diante. [...] E no final do ano, fazer uma culminância, como a P1 falou, premiar as melhores redações, as melhores produções, acho que ficaria legal. (P4, Grupo focal realizado em 14 de agosto de 2024).

A ideia, segundo a professora, seria ampliar o trabalho de produção textual a outras disciplinas, que passariam a usar o mesmo recurso e metodologia adotada pelo conteúdo da base. Percebe-se nas propostas apresentadas a ausência de um objetivo de escrita, da metodologia de ensino, bem como a definição de um contexto comunicativo específico em que o texto será usado. O delineamento desses aspectos é importante para subsidiar toda e qualquer prática de produção textual, conforme ressalta Geraldi (2012, p, 65): “propor aos textos produzidos pelos alunos um outro destino. E desse destino os alunos devem tomar conhecimento já no início do ano letivo.” Ou seja, ao escrever o aluno deve ter conhecimento da função social, bem como do contexto e do público-alvo dessa produção.

Percebe-se, a partir dos relatos apresentados, que as práticas foram sugeridas de modo superficial, faltando um alinhamento entre as dificuldades reais apresentadas pelos alunos em produção escrita e as ações que sejam relevantes para o aluno e possam, de fato, contribuir para a consolidação de habilidades que os estudantes ainda não dominam.

Além de sugestões voltadas para a produção escrita, a equipe destacou também práticas que poderão contribuir para que os alunos despertem o gosto pela

leitura e consigam consolidar habilidades voltadas para a compreensão do texto escrito.

Nesse sentido, as docentes destacam sugestões que, segundo elas, podem proporcionar o envolvimento dos alunos com a leitura literária e favorecer a ressignificação dessa prática, estendendo-a a outros espaços, para além da sala de aula. A professora P2 sugere:

Uma prática também que poderia ser adotada, porém adaptada, que a gente vê no ensino fundamental 1, são as leituras com as famílias, promover algum projeto com as famílias e ter o dia da culminância. Então, o aluno não viria só para apresentar o texto, declamar o poema, o que fosse sugerido pelo professor da área, mas que fosse incluída a família junto com o aluno, nesse dia dessa culminância, para juntos participarem e mostrar como foi esse momento. (P2, Grupo focal realizado em 14 de agosto de 2024).

Nessa sugestão, observa-se a presença de outro objetivo que poderia ser alcançado com a prática da leitura literária: a presença da família na escola, participando de uma atividade juntamente com os filhos.

Trabalhar junto com as famílias, porque acho que isso é o que faz muita falta. Dessa vontade dos alunos de querer, de levar a sério, também os pais e famílias seriam nossos maiores aliados, pra trazê-los um pouco pra nossa realidade, pra eles verem como é que é, como é que funciona e mesmo os alunos veem que as famílias estão com eles, que eles fazem toda a diferença quando eles veem que tá ali o pai, tá a mãe, o mesmo irmão, seja quem for, alguém que cria quando estão juntos, eles ficam todos motivados. Então, talvez fosse uma chave pra gente buscar nesse momento que estamos. (P2, Grupo focal realizado em 14 de agosto de 2024).

Logo, a extensão da leitura ao ambiente familiar, transformando os pais e familiares em parceiros da aprendizagem, passa a ser também uma meta significativa, implícita nas ações voltadas para a consolidação de habilidades de leitura.

Com objetivos semelhantes voltados para a disseminação da prática da leitura literária, a P1 sugere ainda:

Trabalhar o projeto Passaporte da Leitura. Tem o Passaporte, a gente apresenta os livros para iniciar o trabalho e aí os alunos, eles terão que, já por vontade própria, começar a pegar livros para ler e fazer um conto e pode ser junto com a família. A cada livro apresentado, cada conto, eles vão ganhar um selo no Passaporte. O aluno que conseguir completar o Passaporte primeiro, ele recebe a premiação e pode ir até o final do ano. (P1, Grupo focal realizado em 14 de agosto de 2024).

Na oportunidade, a docente compartilhou com as colegas o material que já estava confeccionando, para iniciar o projeto com a turma do 8º ano, nas próximas semanas. A metodologia é válida e pode ressignificar a prática desenvolvida em sala de aula, desde que bem conduzida pelo professor. Aqui, vale destacar que talvez os alunos não tenham a iniciativa de escolher por conta própria os livros, devendo estes ser sempre sugeridos pelo professor, a cada período do projeto.

A professora de Teatro, por sua vez, apresenta uma sugestão que permite a interdisciplinaridade dos conteúdos da base com a disciplina integradora, com o objetivo de levar para a comunidade momentos que possibilitem a ampliação da experiência de leitura, através da arte:

Eu gostaria de desenvolver o pitstop literário, que seria desenvolvido nas ruas de Maria Carolina, um trabalho de arte e parte literária, onde seria escolhido para cada turma um conto ou qualquer outro gênero textual que eles devem dramatizar, mas deve ser apresentado na praça, para que a comunidade veja e prestigie. Porque nossos alunos fazem muita coisa bonita, nós também investimos muito, muito neles, e a gente tem esse momento para poder apresentar para as famílias, para a comunidade. (P2, Grupo focal realizado em 14 de agosto de 2024).

O relato da professora evidencia o desejo da docente de integrar literatura e arte a favor do ensino, ampliando uma prática, que segundo a docente, fica limitada aos muros da escola.

De modo geral, as sugestões dadas pelas professoras não contemplam contextos de leitura e produção textual diferentes daqueles que já são explorados na escola. O foco na literatura e no uso do caderno de produção continua sendo destaque nos trabalhos propostos.

Paralelo às sugestões dos professores, apresentamos também as percepções dos alunos sobre os fatores que podem contribuir para um melhor rendimento nas atividades de leitura e produção. Entre uma fala e outra, eles citaram aspectos do próprio comportamento, tais como “Ter mais atenção às explicações do professor”; “Focar mais nas atividades de leitura que fazem em sala”; “Ter mais silêncio na sala”. (A2, roda de conversa realizada no dia 15 de agosto de 2024).

Durante a conversa sobre essa questão, os próprios alunos chamavam a atenção do colega, lembrando o comportamento deles em sala de aula. É um que conversa e não presta atenção; outro que não faz as atividades; outro que, segundo eles, “pirraça muito” e não concentra (A2, roda de conversa realizada no dia 15 de

agosto de 2024). Foi interessante notar que os próprios alunos descreviam a sua postura em sala de aula, um tanto descomprometida com as propostas de ensino desenvolvidas pelos professores.

Ao final da conversa, foi feito o questionamento acerca das sugestões que eles dão para melhorar a aprendizagem em leitura e produção textual nas aulas de língua portuguesa. A aluna A3 destacou *“a leitura de gibis, que acha interessante”* e os colegas complementaram com as sugestões de brincadeiras, tipo passa ou repassa e o soletrando (A2, roda de conversa realizada no dia 15 de agosto de 2024). Percebe-se nas aspirações dos alunos a preferência por atividades lúdicas, tão comuns no ensino voltado para os anos iniciais.

Além dessas sugestões, os alunos contribuem para a discussão tecendo comentários acerca de uma prática já instituída, que é a aula de leitura. O aluno A4 comenta que *“o professor deve trazer mais livros, mais textos para a sala de aula”*; enquanto a aluna A4 reforça que *“O professor tem que passar uns texto menor, né?”*. Sobre esse aspecto, a aluna A2 pactua da opinião dos colegas, enfatizando que: *“Eu acho que sendo menor os textos, aí por exemplo, todo o dia a gente podia ler um, entendeu? Eu acho que o texto grande, a gente fica com preguiça”* (A2, Roda de conversa realizada no dia 15 de agosto de 2024).

As falas dos alunos dão dimensão da percepção que eles têm do texto escrito, destacando a dificuldade que apresentam em compreender textos longos. A aluna A3 comenta que *“Tem uns professores que passam três folhas e falar o quê, né?”*. Dialogando com a colega, a aluna A2 afirma que *“Os textos menores para nós conseguir ler e responder. Que tem uns maiores que a gente vai ler e não consegue responder”*.

A partir dos relatos dos alunos, é possível perceber que a leitura de textos mais longos se configura como um desafio a ser superado por esse grupo de alunos, que não consegue apreender sentido daquilo que lê em sala de aula, quando lhe é solicitado alguma atividade que exige a leitura de gêneros, cuja estrutura é maior e, por sua vez, mais complexa.

Sobre esse aspecto, Cafiero e Rocha (2009) ressaltam que a escola precisa trabalhar com esses alunos textos mais longos, que pressupõem habilidades mais avançadas de leitura e compreensão. Caso contrário, o aluno será, de fato, leitor apenas de textos menores.

Além das questões apontadas pelos alunos na roda de conversa, registramos também alguns dados obtidos através da aplicação do questionário, que possibilitou o levantamento das sugestões dos discentes para melhorar a prática da leitura e da produção textual nas aulas de Língua Portuguesa. Dentre as vinte e cinco respostas registradas, algumas se destacam e podem ser melhor visualizadas no quadro abaixo. São elas:

Quadro 15 - Sugestões dos alunos do 9º ano para melhorar a prática da leitura e da produção textual nas aulas de Língua Portuguesa, na EEMC

(continua)

Sugestões dos alunos	Número de respostas dos alunos
Prestar mais atenção/ concentrar nas aulas de leitura	5
Ter aulas mais dinâmicas	1
Ter mais silêncio	2
Praticar três vezes por semana	3
Praticarmos diariamente	1
Mais aulas na biblioteca	1
Ter livros que a gente gosta	1
Eu preciso ter foco nas aulas para eu ter melhores notas e ter hábito de ler	1
Ter mais aulas de leitura e de produção textual para melhorar	1
Não sei	2
Assim está bom	2

Fonte: Elaborada pela autora com base na pesquisa realizada com alunos do 9º ano de ensino fundamental, da EEMC, 2024

Ao analisar as respostas dadas pelos alunos, é possível perceber a consciência de alguns quanto à necessidade de concentração nas aulas de leitura, o aumento da frequência dessa prática, de modo que ela aconteça diariamente ou pelo menos três vezes por semana. Além disso, foi sugerido também o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas, na biblioteca e a disponibilidade de livros que eles gostem.

Dos dados analisados, observa-se que apenas dois alunos não souberam opinar, enquanto outros dois disseram estar bom o modo como as aulas de leitura acontece. De modo geral, há uma aceitação dos alunos em relação à prática da leitura e da escrita, nas aulas de Língua Portuguesa, o que é percebido através de algumas respostas que destacam a necessidade de uma postura mais comprometida por parte dos próprios estudantes, com foco, atenção e silêncio. A sugestão para que essas práticas aconteçam com mais frequência também denota a consciência e interesse dos discentes.

Logo, cabe aos professores e equipe pedagógica reconsiderar essas expectativas dos alunos, de modo a potencializar o planejamento das atividades voltadas para o desenvolvimento e consolidação de habilidades de leitura e escrita, no ambiente escolar.

Na próxima seção, apresentamos as conclusões das análises dos dados gerados através pesquisa de campo, que subsidiaram a construção do Plano de Ação Educacional apresentado nesta pesquisa.

3.3.4 Conclusões das análises dos dados da pesquisa de campo

Nesta subseção, apresentamos uma síntese dos principais achados da pesquisa de campo, que evidenciam limites e potencialidades do trabalho desenvolvido na EEMC, voltado para o desenvolvimento de competências de leitura e produção escrita, sob a responsabilidade da equipe de linguagens.

Ao analisar os dados coletados nesta pesquisa, foi possível confirmar que as dificuldades na leitura e na produção escrita são uma realidade vivida pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental, da EEMC. Nesse contexto, pode-se afirmar que os alunos leem, mas não dominam habilidades específicas voltadas para o processamento do texto, tais como identificar uma informação explícita no texto, interpretar texto que explora linguagem verbal e não verbal, identificar o tema central, dentre outros.

Essas dificuldades foram evidenciadas nas falas das docentes, que detalharam algumas habilidades de leitura e escrita não consolidadas pelos alunos. Em contrapartida, no diálogo com os discentes, eles afirmaram também ter dificuldade em ler e compreender textos longos, trazidos pelos professores em diferentes atividades propostas em sala.

Apesar das dificuldades apresentadas pelos alunos, foi possível perceber, através do diálogo com as professoras da área de linguagem, que a escola desenvolve atividades voltadas para a leitura e produção textual, as quais são apreciadas e aceitas pela maioria dos alunos. No entanto, essas atividades estão mais voltadas ao contexto literário, o que pode reduzir as possibilidades de o aluno aprender a fazer uso da leitura e escrita em seu dia a dia, na produção de textos em situações reais, fora do contexto escolar.

Outro dado importante sobre as atividades de produção textual desenvolvidas na escola é o fato de elas serem propostas, muitas vezes, de forma episódica, sem um planejamento sistemático que defina o gênero e o contexto de uso do texto produzido. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de a equipe pedagógica e os professores terem acesso a momentos de formação continuada, voltados para o estudo e compreensão de sequências didáticas que trabalhem a leitura e escrita a partir de gêneros textuais e projetos de letramento (Kleiman, 2000), que sejam relevantes para os alunos.

Por exemplo, um projeto de letramento que ensine os alunos a reconhecerem *fake news*, combater a desinformação nas redes sociais e buscar fontes de informação confiáveis; a ler e entender os *clickbait*s, inferindo o significado coerente de conteúdos disseminados, diariamente, nas redes sociais a que os jovens e adolescentes estão expostos; a criar um *blog* para divulgar, em ambiente virtual, os trabalhos de produção textual realizados pelos alunos, durante o bimestre.

Percebemos, também, através da participação dos alunos na roda de conversa, bem como das suas respostas ao questionário, que as expectativas dos discentes em relação ao uso da leitura e da escrita fora da sala de aula são predominantes na comunicação que eles estabelecem nas redes sociais. Esse dado deixa em evidência um outro contexto a ser considerado pelos professores nas propostas de ensino, o contexto virtual.

Ademais, a ausência de espaços e eventos socioculturais na comunidade, limita a participação e o interesse dos alunos em atividades de leitura, produção escrita e oralidade.

No quadro 16 apresentamos os principais problemas identificados na pesquisa de campo, alinhados aos eixos de análise e às ações propostas no Plano de Ação Educacional, que poderão contribuir para minimizar as dificuldades em leitura e escrita apresentadas pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental, da EEMC.

QUADRO-SÍNTESE

Quadro 16 - Principais problemas identificados na pesquisa de campo

(continua)

Eixos de análise	Problemas identificados na pesquisa de campo	Ações propostas no PAE
1- As práticas de leitura desenvolvidas na escola e as	1.1- Foi constatado que a escola desenvolve projetos	1- A gestão deve organizar sessões de formação de

dificuldades dos alunos no processamento dos textos.	voltados para a literatura, entretanto é necessário ampliar as práticas priorizando o interesse dos alunos e possibilitando o desenvolvimento de habilidades de leitura fora do contexto escolar; 1.2- Os alunos leem, mas não dominam habilidades específicas voltadas para o processamento do texto, tais como identificar uma informação explícita, interpretar texto que explora linguagem verbal e não verbal, identificar o tema central de um texto.	professores, de modo que eles sejam preparados para desenvolver atividades de leitura e escrita considerando as práticas de letramento e os interesses dos alunos. Essas formações devem incluir também o ensino de uso da tecnologia e exploração de aplicativos a favor da leitura e da escrita no contexto das redes sociais, com exploração de temas como <i>fakenews</i>, desinformação e <i>clikbait</i>.
2- As práticas de produção escrita na EEMC.	2.1- As atividades de produção escrita propostas na escola são desenvolvidas, muitas vezes, de forma episódica, sem um planejamento sistemático que possibilite ao aluno reconhecer a função social do texto.	
3- Metodologias sugeridas para potencializar a aprendizagem da leitura e da escrita.	3.1- A ausência de espaços e eventos socioculturais na comunidade limita a participação e o interesse dos alunos em atividades de leitura, produção escrita e oralidade;	2- A escola deve promover oficinas de slam, criação de blog, batalha de rap e campeonato de trends no tiktok, todas as atividades voltadas para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, envolvendo alunos e professores.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Alinhando os eixos de análise aos problemas identificados na pesquisa de campo, um Plano de Ação Educacional (PAE) foi elaborado com propostas que visam enriquecer a prática educacional, no contexto da EEMC, uma escola de tempo integral. O PAE tem como proposta principal implementar na escola ações voltadas para a formação dos professores da área de linguagens, de modo a possibilitar que os docentes adquiram habilidades para trabalhar a leitura e a escrita a partir de práticas de letramento, contextualizadas no ambiente virtual e voltadas para temas de interesse dos alunos. Além disso, o plano traz também propostas de oficinas que

possibilitem a prática da leitura e da escrita em diferentes situações do dia a dia do estudante, além do literário.

A proposta inicial é que os gestores da escola organizem sessões de formação dos professores da área de linguagens para que esses adquiram conhecimentos sistematizados voltados para o uso da tecnologia a favor das atividades de leitura e escrita, o estudo e compreensão de práticas de letramento desenvolvidas no contexto das redes sociais, de modo a aproximar as situações de ensino e aprendizagem aos interesses dos alunos.

De posse dos conhecimentos adquiridos, os professores estarão preparados para desenvolver em sala de aula atividades que favoreçam o envolvimento dos discentes, contextualizadas em situações reais, que demandam a retomada de habilidades de leitura e escrita.

Outra ação proposta, de responsabilidade dos gestores, equipe pedagógica e professores, é a promoção de eventos periódicos que possibilitem o envolvimento da comunidade escolar em atividades socioculturais de leitura e escrita voltadas para temas e atividades de interesse dos alunos. Algumas sugestões delineadas pela pesquisa são: batalha de rap, campeonato de trends no tiktok visando o incentivo da leitura e da escrita no contexto virtual e oficinas de *slam*. Espera-se que essas e outras práticas possam despertar o interesse dos alunos para o uso da leitura e da escrita, propostas em sala de aula.

Essas experiências ilustram situações em que a leitura e a escrita podem ser usadas a favor de uma aprendizagem significativa para o aluno, fora da sala de aula. Para tanto, os estudantes devem ser orientados a produzir textos que exercem, de fato, uma função social no ambiente em que eles estão inseridos. Mas para que essas propostas sejam desenvolvidas na escola, os professores precisam passar pela devida formação.

Vale ressaltar que essas sugestões de trabalho são viáveis e possíveis de serem implementadas na escola através de parcerias com a Secretaria Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Cultura, que já desenvolvem um trabalho efetivo no município. Além disso, é possível obter o apoio de profissionais da comunidade que se destacam nas áreas específicas, de modo a favorecer a formação do corpo docente, aumentar o repertório sociocultural dos alunos e contribuir para o alcance das metas da escola, que busca consolidar habilidades de leitura e produção escrita.

Assim, será possível desenvolver em sala de aula atividades que despertem o interesse dos estudantes e os leve a reconhecer a importância do uso da leitura e da escrita fora dos muros da escola, alinhadas às competências e metas de aprendizagem previstas para os anos finais do ensino fundamental.

4 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Ao longo dos capítulos anteriores, este trabalho analisou as dificuldades em leitura e escrita apresentadas pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental, da Escola Estadual Maria Carolina (EEMC), situada no interior de Minas Gerais. Os objetivos específicos da pesquisa buscaram descrever as dificuldades dos alunos em atividades de leitura e escrita, analisar os fatores que contribuem para estas dificuldades, do ponto de vista dos docentes e dos discentes e propor estratégias pedagógicas viáveis que possam auxiliar a gestão, a equipe pedagógica e os professores num trabalho cujo objetivo é favorecer e consolidar habilidades de leitura e escrita.

Este capítulo tem por objetivo apresentar um Plano de Ação Educacional (PAE) oferecendo aos gestores e equipe pedagógica da Escola Estadual Maria Carolina propostas de intervenção que contribuam para a consolidação de habilidades de leitura e escrita, dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, que apresentam dificuldades em habilidades de leitura e escrita específicas desse nível de ensino.

O plano foi construído tendo como referência os dados que foram gerados a partir da pesquisa de campo, que favoreceram as percepções acerca dos principais problemas que contribuem para o baixo rendimento dos alunos, dos anos finais do ensino fundamental, nas atividades que demandam habilidades de leitura e escrita.

As ações aqui propostas estão alinhadas aos principais problemas identificados na pesquisa e aos eixos de análise. São eles: I - As práticas de leitura desenvolvidas na escola e as dificuldades dos alunos no processamento dos textos; II - As práticas de produção escrita na EEMC; III - Metodologias sugeridas para potencializar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Dentre os problemas delineados durante a pesquisa de campo, destacamos primeiramente o fato de os alunos lerem, mas não dominam habilidades específicas voltadas para a compreensão textual, como identificar o tema central ou uma informação explícita no texto. O segundo problema é o fato de as atividades de leitura e escrita desenvolvidas na escola estarem mais voltadas ao contexto literário. Outro problema significativo é o modo como se propõe o desenvolvimento de produções textuais, muitas vezes, de forma episódica. Por fim, o último problema considerado é a ausência de espaços e eventos socioculturais na comunidade, o que limita o

interesse e a participação dos alunos em atividades de leitura, produção escrita e oralidade.

Para tentar minimizar os problemas identificados, apresentamos duas ações principais, buscando contemplar todos os atores envolvidos diretamente no trabalho de leitura e da escrita, na EEMC. A primeira ação está voltada para a formação de professores, iniciativa que deve ser organizada, acompanhada e validada pelos gestores da escola parceira. O objetivo dessa ação é contribuir para que os docentes da disciplina de Língua Portuguesa e matérias afins sejam devidamente preparados para desenvolver atividades socioculturais de leitura e escrita, considerando as práticas de letramento.

Essas sessões de formação devem incluir também o ensino de uso da tecnologia, a exploração de programas e aplicativos digitais que poderão ser usados a favor da aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, os professores terão a oportunidade de adquirir conhecimentos que possibilitem o desenvolvimento de atividades de leitura e produção textual em contexto virtual, voltadas para os interesses dos alunos.

Os momentos de formação dos professores serão organizados quinzenalmente, ao longo do primeiro semestre do ano letivo de 2025, e acontecerão nos horários de módulo II, na biblioteca escolar e na sala de informática, com duração de duas horas. As seções de estudo deverão ser coordenadas pelos gestores e especialistas de educação, que buscarão a colaboração da Secretaria Municipal de Educação, a fim de obter a parceria de profissionais com formação específica na área de alfabetização e também em letramento digital: “Leitura e escrita na perspectiva das práticas de letramento” e “O uso da tecnologia a favor do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita”.

Essas ações voltadas para a formação docente poderão contribuir para o aperfeiçoamento dos professores, que terão a oportunidade de adquirir novos conhecimentos voltados para o ensino da leitura e da escrita a partir de práticas de letramento. A partir dessa experiência, que pretendemos que seja uma troca dialógica de saberes, espera-se que a promoção das atividades propostas aos alunos passe a ser mais significativas e tenham relação direta com situações do dia a dia, que exigem o uso da leitura e da escrita.

Ademais, os professores poderão vivenciar momentos de estudos voltados para o uso da tecnologia na aprendizagem, aprendendo (ou aprimorando) o uso de

recursos tais como aplicativos e redes sociais, a favor da prática da leitura e da escrita numa abordagem social. O objetivo principal dessa ação é aproximar as práticas propostas pelo docente da realidade do mundo virtual em que o aluno está inserido, estreitando assim a relação entre os objetivos de ensino e a vivência dos discentes.

A segunda ação visa promover na escola eventos socioculturais, incentivando a participação de alunos, professores e comunidade escolar em atividades de leitura, produção escrita e expressão oral, com tarefas e temas atrativos para o público adolescente e jovem. Algumas sugestões de oficinas para serem desenvolvidas nesses eventos são: I- oficina de *slam*; II- criação de um *blog* escolar; III- batalha de *rap* e IV- campeonato de *trends* no *tiktok*. A proposta é que as oficinas sejam desenvolvidas entre os meses de junho e julho, incentivando a participação dos alunos em um trabalho coletivo, organizado pela equipe de linguagens, sob a coordenação da especialista educacional.

As oficinas serão desenvolvidas na escola, sendo que os momentos de produção escrita poderão acontecer em sala de aula, na biblioteca e na sala de informática. A escrita e criação dos textos (*slam*, *blog*, *rap* e *trend*) será orientada pelos professores de Língua Portuguesa que, juntamente com os demais professores de linguagens, acompanharão todo o processo de produção, e organizarão um evento de culminância e divulgação dos trabalhos produzidos pelos alunos, que serão compartilhados com a comunidade escolar.

A ação proposta é uma estratégia que visa a possibilitar ao aluno a vivência da leitura e da escrita em outros contextos, além do literário. Além disso, o contato com outros gêneros, como o *slam*, o *blog*, o *rap* e situações de comunicação no *tiktok* irá favorecer o desenvolvimento de habilidades de leitura que contribuam para enriquecer o repertório sociocultural dos alunos, desenvolver habilidades de leitura, tais como identificar o tema de um texto dentro do seu contexto virtual e reconhecer a função social desses diferentes gêneros.

As ações propostas serão detalhadas nas seções a seguir, sendo: 4.1- Formação docente e 4.2- Oficinas de leitura e escrita na EEMC. Para tanto, usamos a ferramenta do 5W2H para detalhar todo o processo que subsidiará o trabalho proposto para ser desenvolvido no âmbito da Escola Estadual Maria Carolina. De acordo com Borba (2015), “a planilha 5W2H é uma ferramenta de planejamento estratégico para forçar a execução das ações necessárias e atingir resultados satisfatórios”.

Assim, o modelo de origem inglesa 5W2H foi adotado para melhor organizar e favorecer o entendimento das propostas apresentadas neste PAE. A planilha consiste em um esquema estruturado em 7 perguntas, como mostra o quadro 17, a seguir, iniciadas pelas letras W e H, na língua de origem, que direcionam e favorecem o entendimento do caminho a ser percorrido.

Quadro 17 - Termos principais da ferramenta 5W2H

5W	What?	O quê?	O que será feito
	Why?	Por quê?	Por que será feito?
	Who?	Quem?	Quem será responsável pela ação?
	Where?	Onde?	Onde acontecerá a ação?
	When?	Quando?	Quando a ação será realizada?
2H	How?	Como?	Como a ação será desenvolvida?
	How much?	Quanto?	Quanto custará a execução da ação?

Fonte: Adaptado de Borba (2015)

Na seção a seguir, apresentamos o detalhamento da primeira ação deste PAE, que trata da formação dos professores.

4.1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA ÁREA DE LINGUAGENS

Esta seção apresenta o detalhamento das ações voltadas para a formação dos professores da área de linguagens, que terão a oportunidade de adquirir e partilhar conhecimentos relevantes que possibilitem uma atuação mais significativa nas aulas de leitura e produção de textos, na EEMC. No contexto da escola parceira, assim como de tantas outras escolas estaduais, a formação continuada dos professores de linguagens torna-se primordial para que os docentes vivenciem experiências de atualização profissional que lhes permita compreender a multiplicidade de textos que circulam nas diferentes esferas de comunicação a que os alunos estão expostos, de modo especial os textos multimodais.

Apresentamos, a seguir, no quadro 18, através do instrumento gerencial 5W2H, uma síntese das etapas de implementação da Ação 1:

Quadro 18 - Descrição das etapas da Ação 1

(continua)

5W2H	Descrição das etapas
------	----------------------

O que será feito?	Realização de momentos de formação com os professores da área de linguagens voltados para o estudo e compreensão de práticas de letramento e uso de recursos tecnológicos e aplicativos que poderão ser usados a favor do ensino da leitura e da escrita.
Por que será feito?	Para que os professores adquiram novos conhecimentos e se apropriem de metodologias de ensino desenvolvidas a partir do conceito de práticas de letramento, de modo a favorecer o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, no âmbito da EEMC, tomando como referência situações reais que demandam o uso de habilidades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa e matérias afins. Ademais, os professores passarão a considerar também o uso que os alunos fazem da leitura e da escrita no contexto virtual, ressignificando assim as atividades de sala de aula e despertando o interesse dos alunos.
Quem será responsável pela ação?	Gestores e especialistas educacionais da escola.
Onde acontecerá a ação?	Na biblioteca escolar e no laboratório de informática.
Quando a ação será realizada?	No primeiro bimestre de 2025, nos meses de março e abril.
Como a ação será desenvolvida?	Os momentos de formação acontecerão durante o horário de reunião de Módulo II, com todos os professores de Língua Portuguesa e matérias afins envolvidos em atividades de estudo, debate em grupo e apropriação de metodologias de ensino.
Quanto custará a execução da ação?	Todo o material usado nos momentos de formação será disponibilizado pela escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O processo de formação acontecerá em dois momentos. O primeiro deles abordará o tema “Práticas de letramento nos anos finais do Ensino Fundamental”, que será realizado no primeiro bimestre do ano letivo de 2025, no mês de março, no horário da reunião coletiva de Módulo II, que acontece semanalmente na escola, com duração de duas horas, das 18h às 20h. Essa oficina será desenvolvida na biblioteca, um ambiente que dispõe de espaço para o acolhimento da equipe e o uso adequado do material necessário para estudo.

Embasado nos achados da pesquisa, essa formação terá por objetivo oferecer aos professores conhecimentos acerca dos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, a partir de práticas de letramento. Tal conceito é definido por Kleiman (2000, p. 238) como “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita”. Essa formação acontecerá para que os docentes reflitam sobre as práticas de letramento e compartilhem experiências que poderão ser desenvolvidas em sala de aula, a partir desse conceito. Assim, será possível enriquecer o trabalho de leitura e escrita

desenvolvido no âmbito da escola, ora de forma episódica, ora voltado predominantemente para a literatura.

De posse desses conhecimentos, os professores terão condições de planejar atividades de leitura e escrita, tendo como referência a prática social, situações específicas que pressupõem o domínio de competências que podem e devem ser desenvolvidas em sala, de modo que a escola possibilite ao aluno ter contato com diferentes gêneros textuais, que serão usados posteriormente, na realidade social em que os adolescentes e jovens estão inseridos.

As oficinas de formação serão coordenadas pelo gestor, juntamente com as especialistas responsáveis pelos anos finais do Ensino Fundamental. Essa equipe buscará a parceria da Secretaria Municipal de Educação, órgão responsável pelos anos iniciais no município, que poderá ceder um profissional com formação e experiência na área de linguagens, mais especificamente em práticas de letramento, usadas a favor do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Os momentos de estudo terão como público-alvo os professores de Língua Portuguesa e matérias afins, além dos professores de uso da biblioteca.

Inicialmente, a equipe gestora dará as boas-vindas aos professores e todos os demais profissionais envolvidos na oficina. Na sequência, será apresentado o especialista responsável pela formação, que fará uma apresentação sucinta do tema e dos objetivos de estudo. Equipe apresentada, o professor formador fará a exposição, através do *datashow*, de questionamentos acerca de habilidades exigidas atualmente do professor de Língua Portuguesa, propondo um diálogo com os docentes participantes da oficina.

Seguindo essa dinâmica, o formador levantará a questão acerca das situações em que adolescentes e jovens usam, atualmente, a leitura e a escrita. Após ouvir os participantes, o professor projetará momentos do cotidiano do estudante em que é possível perceber a necessidade de uso das habilidades de leitura e produção escrita de gêneros textuais específicos. Os exemplos apresentados servirão para ilustrar o conceito de práticas de letramento, que será apresentado em seguida, tendo como referência os estudos de Angela B. Kleiman.

Na segunda parte desse encontro, vamos apresentar uma sugestão apenas para servir de referência para o trabalho. Como queremos desenvolver uma abordagem dialógica, construída e pensada de forma colaborativa, vamos dar, a seguir, um exemplo de desenvolvimento de atividades que poderá ser descartado pelo

grupo, modificado, ou adaptado, de acordo com as demandas apresentadas pelos participantes. As sugestões que serão mencionadas a seguir foram pensadas a partir da roda de conversa realizada com os alunos e de minha observação como professora deles, a partir de práticas de letramento desses estudantes e da realidade escolar na qual vivemos.

Nessa formação, o professor formador poderá dividir os participantes em três grupos, sugerindo, apenas como exemplo, alguns trabalhos que podem ser desenvolvidos com os estudantes. São eles: I. Produção de um abaixo-assinado para a prefeitura reclamando do esgoto que corre a céu aberto nas ruas da comunidade, o que é de fato um problema vivido pelos moradores do distrito onde a escola parceira está inserida. Essa atividade, se for aceita pelo grupo de professores, pode se tornar um projeto de letramento, tal qual proposto por Kleiman (2000). Pode-se fazer uma campanha de conscientização e reivindicação sobre o esgoto no entorno da escola; II. Preenchimento de um formulário de inscrição para um curso de formação voltado para jovens e adolescentes, tendo em vista a dificuldade que os alunos apresentam no preenchimento de formulários eletrônicos. Essa pode ser uma ação social da escola e também servir de incentivo para a participação dos estudantes em atividades que ultrapassam os muros da escola; III. Promoção de círculos de debates na escola. A partir de temas polêmicos, os alunos poderão ser divididos em dois grupos, cada grupo com um posicionamento diante do tema. O debate pode ocorrer oralmente e depois culminar em artigos de opinião, que poderão fazer parte de uma seção do jornal da escola.

O objetivo é que cada grupo de professores faça a leitura compartilhada da situação apresentada, analise a dinâmica de trabalho desenvolvida com os alunos e, posteriormente, modifiquem, adaptem ou criem projetos que possam ser desenvolvidos com suas turmas ou mesmo com a escola como um todo.

Após estudo e discussão das propostas sugeridas, cada grupo apresentará, de forma sucinta, as percepções acerca das situações de ensino analisadas, destacando os pontos positivos e os desafios a serem enfrentados para que propostas de ensino semelhantes possam ser adotadas no ambiente escolar em que estão inseridos.

O momento final da formação será destinado à avaliação do encontro, momento em que os participantes terão a oportunidade de tecer os seus comentários sobre a dinâmica da oficina, destacando os pontos positivos e dando sugestões que

poderão enriquecer outros momentos de estudo. Essa avaliação será sistematizada por meio de um formulário virtual, disponibilizado pelo professor formador.

O encontro será encerrado pelo gestor, que agradecerá a parceria do professor formador e a participação dos docentes da escola.

Todo o material utilizado na oficina será disponibilizado pela escola parceira: *datashow*, apostila impressa para os professores com o conteúdo estudado, lápis, caneta e folhas brancas.

A segunda oficina de formação acontecerá no mês de abril, no laboratório de informática da escola, em horário de Módulo II, também com duração de duas horas, das 18h às 20h. O tema do estudo será “O uso da tecnologia e de aplicativos virtuais a favor da leitura e da escrita”. O objetivo dessa formação será oferecer aos professores de Língua Portuguesa e matérias afins conhecimentos sistemáticos acerca do uso da tecnologia e de aplicativos virtuais em práticas de ensino da leitura e da escrita, no contexto das redes sociais.

Os gestores serão responsáveis pela escolha de um professor formador para ministrar o estudo, o que poderá ser feito mediante parceria com um professor, com formação na área de informática e ainda domínio de recursos tecnológicos e aplicativos atuais, que podem ser usados a favor do desenvolvimento da leitura e da escrita nas redes sociais. Essa parceria poderá ser feita com um docente que já ministra o curso técnico de Informática, na escola, no período noturno. O tempo de planejamento da oficina, bem como a carga horária de formação poderão constar como atividades extracurriculares, que já fazem parte da demanda desse professor.

Esse profissional será previamente convidado pelo gestor da escola e terá um tempo para elaborar a oficina, orientado pelo gestor e especialista educacional a partir das demandas e interesses dos professores participantes. Além disso, o professor responsável pela formação deverá planejar as atividades propostas, organizar o material e recursos necessários para o momento de estudo com os docentes, público-alvo do trabalho.

A abertura do encontro será feita pelos gestores, que na oportunidade apresentará o profissional responsável pela formação e também fará a exposição do tema e dos objetivos do estudo. O professor formador, então, iniciará o contato com os professores apresentando uma mensagem motivacional, que servirá de referência para a introdução do tema.

Na sequência, serão compartilhados com a equipe alguns conceitos de letramento digital, bem como o perfil do aluno, do século XXI, que vive imerso nas redes sociais. A discussão poderá ser complementada com a abordagem da falta de motivação dos alunos para com as propostas tradicionais de prática da leitura, que são recorrentes no ambiente escolar. A partir dessa etapa, a equipe será dividida em três grupos, para lerem e analisarem três propostas de atividades de leitura e escrita, desenvolvidas no contexto virtual. Os temas sugeridos para as atividades são: *fakenews*, *clickbait*s e produção de *trends* no Instagram. Reforçamos, mais uma vez, que estamos apresentando sugestões, não pretendemos impor os temas.

Finalizado o estudo, um representante de cada grupo apresentará resumidamente a dinâmica do trabalho desenvolvido sobre os temas propostos.

No momento seguinte, será solicitada à equipe de professores, ainda dividida em grupos, a adaptação das atividades analisadas para a realidade da EEMC. O esboço do trabalho poderá ser feito no *Canva* e compartilhado com a equipe através do *datashow*. O professor formador enfatizará a importância de se considerar o perfil de cada turma ao definir o público-alvo das atividades.

Ao final do encontro, será feita a avaliação da dinâmica da oficina, bem como da percepção dos professores acerca da pertinência das atividades propostas para o contexto da EEMC. Essa avaliação será sistematizada em um formulário próprio, disponibilizado virtualmente pelo professor formador, que deverá ser preenchido pelos professores participantes.

O encontro será encerrado com a presença dos gestores escolares, que agradecerão a parceria do professor formador, bem como dos professores participantes da oficina.

Os materiais utilizados na formação serão disponibilizados pela escola: computadores, *datashow*, atividades impressas para estudo em grupo, caneta e papel.

O objetivo principal da primeira formação “Práticas de letramento nos anos finais do Ensino Fundamental” é trocar com os professores de Língua Portuguesa e matérias afins conhecimentos sistemáticos acerca das práticas de letramento adotadas no contexto educacional atual, de modo que o trabalho de leitura e produção textual na escola seja desenvolvido tomando como referência situações reais, do dia a dia do aluno, que demandam o uso de habilidades de leitura e escrita.

A segunda formação “O uso da tecnologia e de aplicativos virtuais a favor da leitura e da escrita” favorecerá a aprendizagem dos professores acerca de recursos tecnológicos e aplicativos virtuais que podem ser explorados a favor da leitura e da escrita, no contexto das redes sociais. Esse estudo tornará possível a exploração de temas como *fakenews*, a desinformação e o *clickbait*, podendo promover a autonomia dos estudantes em relação aos textos que circulam recorrentemente, no meio virtual.

Esperamos que essa formação sirva de “gatilho” para que os docentes da escola possam aprender e também compartilhar seus conhecimentos, socializando saberes, promovendo reflexões e trocas entre os participantes. Consideramos que a formação poderá promover uma união do corpo docente na busca do desenvolvimento de atividades que sejam significativas aos alunos e que promovam novos conhecimentos para todos.

4.2 DESENVOLVIMENTO DE OFICINAS

Esta seção apresenta o detalhamento da segunda ação proposta pelo PAE, que visa o desenvolvimento de oficinas de produção textual desenvolvidas a partir de situações reais, e que exigem habilidades de escrita voltadas para diferentes contextos socioculturais.

Durante a etapa de levantamento de dados sobre as atividades de produção textual, foi possível perceber que essa prática é constante nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, ela fica limitada a um caderno individual que os alunos usam para desenvolver e registrar suas produções. A principal fonte de publicação de muitos desses textos dos alunos é uma revista literária, resultado de experiências de escrita desenvolvidas em sala de aula, que divulga também produções de outros atores da comunidade escolar. Além da revista, a escola produziu também em 2023, um livro literário de *haicais*, desenvolvido a partir da experiência de estudo desse gênero literário. Consideramos tal atividade uma relevante ação da escola.

Em contrapartida, ficou perceptível, através do diálogo com os alunos, a necessidade de se desenvolver atividades que explorem outros contextos socioculturais, além do literário, para ampliar as vivências dos discentes e diferentes situações que demandam a prática da produção escrita. Logo, o objetivo principal dessa ação é criar outras possibilidades de produção textual, de modo a valorizar a

prática social e os contextos em que o aluno está inserido, incluindo o universo virtual como fonte de divulgação dos textos produzidos na escola.

A ação sugerida poderá ser desenvolvida em dois momentos: I. Estudo e produção de textos, em oficinas realizadas na escola, no mês de junho de 2025, envolvendo alunos e professores; II. Culminância do projeto em um evento sociocultural, que poderá ser instituído na escola e passar a acontecer anualmente, na primeira quinzena do mês de julho, período que antecede o recesso escolar.

As atividades voltadas para essa ação deverão ser planejadas previamente pela equipe de linguagens, em horário de reunião de Módulo II, momento em que a equipe deverá analisar a disposição de recursos a serem usados pelos alunos, bem como a dinâmica de organização dos grupos que participarão das oficinas que serão realizadas em horário de aula.

Apresentamos a seguir, o quadro 19, uma síntese das etapas de implementação da Ação 2, através do instrumento gerencial 5W2H:

Quadro 19 - Descrição das etapas da Ação 2

5W2H	Descrição das etapas
O que será feito?	Realização de oficinas de <i>slam</i> , criação de um <i>blog</i> escolar, batalha de <i>rap</i> e campeonato de <i>trends</i> no <i>tiktok</i> , ação coletiva com envolvimento de alunos e professores em práticas de leitura e produção textual voltadas para o interesse dos discentes.
Por que será feito?	A ação será desenvolvida com o objetivo de favorecer o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em diferentes contextos socioculturais, incluindo o universo virtual em que o aluno está inserido.
Quem será responsável pela ação?	Gestores, especialista educacional, professores de Língua Portuguesa e disciplinas afins.
Onde acontecerá a ação?	Em sala de aula, no laboratório de informática e no pátio da escola.
Quando a ação será realizada?	No primeiro semestre de 2025, no mês de julho.
Como a ação será desenvolvida?	Inicialmente, as atividades serão propostas pelos professores, em sala de aula, que dividirão as equipes de trabalho de acordo com as habilidades pessoais dos alunos, bem como a afinidade com cada atividade proposta. Após o período de estudo e produção dos gêneros propostos, os trabalhos serão apresentados em um evento coletivo, com a participação de toda a comunidade escolar.
Quanto custará a execução da ação?	Todo o material usado nas oficinas será disponibilizado pela escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

No início do mês de junho, o projeto será compartilhado pela equipe, que dividirá as tarefas entre si, de modo que cada professor da área coordene uma oficina e também fique responsável de acompanhar o trabalho com uma turma específica. Uma sugestão é: I. *Slam*: professora de Língua Portuguesa; II. Criação do *blog*: professora de Língua Inglesa; batalha de rap: professor de Artes; IV. Campeonato de *trends* no *tiktok*: professora de Vivências em linguagem¹¹. Caberá a cada professor planejar e selecionar material de ensino adequado às turmas dos anos finais, de modo a ensinar as características e os contextos sociodiscursivos de cada gênero.

Vale ressaltar, novamente, que essas atividades são apenas sugestões de práticas que poderão ser desenvolvidas na escola, cabendo à equipe de professores, nos momentos de planejamento e formação, sugerir e definir em conjunto, os gêneros e práticas que queiram desenvolver, que sejam relevantes enquanto metodologia de ensino e ainda despertem o interesse dos alunos.

Com as atividades planejadas e alinhadas entre a equipe, os docentes divulgarão a proposta de produção das oficinas nas turmas e darão início ao estudo dos gêneros abordados, promovendo a aproximação dos alunos com as situações de produção. O professor de cada disciplina, responsável por determinado gênero, fará o estudo sistematizado das características e situações de uso de todos os textos trabalhados, em todas as turmas dos anos finais. Assim, ao final dessa etapa, cada turma terá se apropriado das particularidades dos textos explorados nas oficinas. Esse estudo deverá ser realizado em duas semanas, durante a primeira quinzena do mês de junho.

Finalizada essa etapa de estudo, terão início as oficinas de produção textual, que serão desenvolvidas na escola, na segunda quinzena do mês de junho, sob a coordenação dos professores de linguagens. Cada professor, responsável por uma turma, formará os grupos que vão participar das oficinas, de acordo com as habilidades individuais e com a aceitação dos alunos em relação aos gêneros explorados. Assim, todas as turmas terão alunos participando de todas as oficinas. Após a divisão das turmas, terá início a etapa de produção textual, que será desenvolvida durante as aulas presenciais e acompanhada pelos professores, em seus devidos horários.

¹¹ Disciplina integradora do Ensino Fundamental em Tempo Integral.

O *Slam* terá como tema “O combate ao *bullying* no ambiente escolar” e deverá ser produzido individualmente. O trabalho será acompanhado pelo professor de Língua Portuguesa, que deve mediar as atividades com os alunos durante todo o período de produção, que vai desde a escrita, à preparação da performance, ensaio e apresentação, no dia da competição. As atividades propostas poderão ser desenvolvidas em sala de aula, na biblioteca escolar ou em outros ambientes da escola, onde os alunos poderão ensaiar. Finalizadas as produções, os alunos que desejarem participar da batalha de *Slam* deverão fazer a inscrição prévia através de um link que será divulgado pela equipe organizadora do evento, que acontecerá em julho, na culminância dos projetos.

A criação do *blog* deverá ser feita por uma equipe, com representantes de todas as turmas, de modo que cada aluno tenha uma tarefa, que inclui a seleção de conteúdos, a configuração da página, a produção da primeira postagem, dentre outras ações necessárias à produção do *blog*. Todo esse trabalho poderá ser acompanhado pela professora de Língua Inglesa, que precisará revisar e validar as postagens anteriormente. A atividade deverá ser desenvolvida no laboratório de informática, sendo efetivamente divulgado no dia da culminância dos trabalhos.

A batalha de *rap* terá como tema “Conflitos da adolescência” e poderá ser coordenado pela professora de Artes. A proposta é que essa atividade seja desenvolvida em dupla, podendo contar com a participação de professores, pais e outros membros da comunidade escolar. As produções deverão ser iniciadas em sala e poderão ser finalizadas em horário extraclasse, com a colaboração das famílias. Os textos finais deverão ser avaliados pelo professor coordenador, que poderá dar sugestões para a apresentação final. As duplas que desejarem participar da batalha de *rap*, que também acontecerá na culminância dos projetos, deverão fazer a inscrição prévia, através de um *link* disponibilizado pela equipe organizadora.

O campeonato de *trends* no *tiktok*, intitulado “Percurso humorístico”, estará voltado para a produção de vídeos de curta duração, com a apresentação de charges e cartuns, dos autores: Ziraldo, Laerte Coutinho e Arnaldo Angeli Filho. Após estudar e se apropriar de algumas produções dos autores, os alunos, coordenados pela professora de Vivências em linguagem, serão divididos em grupos de quatro pessoas. Cada grupo escolherá uma charge ou um cartum e produzirá um vídeo humorístico apresentando o contexto e/ou problema social abordado no texto. Os vídeos poderão ser gravados na escola, em horário de aula, ou em outro espaço da comunidade, de

acordo com o planejamento da equipe. Concluída a etapa de gravação, o professor coordenador deverá apreciar e validar todos os vídeos, antes da edição final. As equipes que desejarem participar do campeonato de *trends* deverão fazer a inscrição através do *link* próprio disponibilizado pela equipe organizadora.

A divisão de tarefas entre os professores coordenadores apresentada aqui é apenas uma sugestão de trabalho, que poderá ser modificada e/ou ajustada pela equipe de acordo com as habilidades de cada docente, que tem autonomia para propor outras oficinas que possibilitem o envolvimento dos alunos e favoreçam a consolidação das habilidades de leitura e escrita.

As oficinas sugeridas nesta seção visam contribuir para ampliar as situações de leitura e produção textual desenvolvidas na escola, com diferentes objetivos, em contextos diversos e explorando o uso de recursos da tecnologia. Assim, será possível favorecer tanto os conhecimentos dos alunos acerca dos gêneros trabalhados, quanto enriquecer o repertório sociocultural dos discentes. Essas leituras são significativas e podem contribuir para que eles leiam e compreendam textos multissemióticos, que exploram conhecimentos de mundo, que vão se acumulando mediante a experiência particular que cada um estabelece com outros contextos e elementos culturais.

Concluída a etapa de produção dos textos, o gestor coordenará a organização de um evento sociocultural, aberto à comunidade, para divulgar todos os trabalhos produzidos pelos alunos, com a colaboração dos professores e das famílias. A proposta é que esse evento aconteça em uma sexta-feira, da primeira quinzena do mês de julho, durante o período matutino, sendo apresentado pela especialista educacional, responsável pelas turmas do fundamental.

A abertura do evento será feita pelo gestor, que apresentará a equipe responsável pelo trabalho, bem como o roteiro dos trabalhos a serem compartilhados com a comunidade. Logo depois, teremos a apresentação de uma dança, com alunos do 7º ano do ensino fundamental.

Na sequência, teremos a batalha de *Slam*, com a apresentação de todos os poemas previamente inscritos, através do *link* disponibilizado pela equipe organizadora do evento. Antes de iniciar a batalha, cinco jurados serão escolhidos aleatoriamente na plateia, e serão responsáveis por avaliar, com notas de zero a dez, cada apresentação. Vencerá a competição aquele que tiver maior nota. O vencedor receberá um prêmio, que será adquirido através de doação da equipe de linguagens.

Encerrada a batalha de *Slam*, a equipe responsável pela criação do *blog* escolar fará a divulgação da página, através do *datashow*, destacando o objetivo do *site*. Ele funcionará como suporte virtual para divulgar quinzenalmente os trabalhos desenvolvidos na escola, de modo especial os textos dos alunos que se destacam em cada proposta de produção escrita. A primeira página publicada trará registros de momentos das oficinas realizadas anteriormente, com alunos e professores. Ao final do evento, os trabalhos premiados também serão divulgados no *blog*.

As próximas apresentações serão dos participantes da batalha de *rap*, com as duplas que também se inscreveram previamente. A votação será feita por três jurados, convidados antecipadamente pelo gestor. Os vencedores da batalha também serão premiados pelos professores coordenadores do projeto.

Por fim, teremos o campeonato de *trends*, no *tiktok*, com a apresentação dos vídeos produzidos pelas equipes que se inscreveram previamente. A equipe vencedora do campeonato será aquela que tiver o maior número de curtidas, até o final do evento, quando os alunos serão premiados.

O evento será encerrado com uma apresentação musical feita por alunos do 6º ano. Concluídos os trabalhos, o gestor fará o encerramento do evento, agradecendo a participação dos alunos, professores e comunidade escolar, presente no momento.

Todo o material utilizado durante as oficinas, incluindo os recursos tecnológicos, tais como computadores e *datashow*, serão disponibilizados pela escola. Os prêmios concedidos aos vencedores da batalha de *slam* e do campeonato de *trends* serão adquiridos, de comum acordo, pelos professores da equipe de linguagens, com recursos próprios ou através de doações.

Essa ação, se bem consolidada, poderá ser transformada em um projeto anual, desenvolvido conjuntamente pelos professores de Língua Portuguesa e disciplinas afins, de modo a contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura, produção escrita e oralidade, por parte dos alunos dos anos finais do ensino fundamental.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou investigar as causas do baixo desempenho em leitura e escrita dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Maria Carolina, localizada em um pequeno município do interior de Minas Gerais. O foco principal da pesquisa foram os alunos do 9º ano, etapa que antecede o Ensino Médio.

Para tanto, o estudo se desdobrou em três objetivos específicos, sendo o primeiro deles descrever as dificuldades que os alunos do 6º ao 9º ano apresentam em atividades de leitura e escrita, tomando como referência os resultados das avaliações externas do Proeb e do Saeb. Nesse percurso, apresentamos inicialmente um panorama das principais políticas educacionais que contemplam a leitura e a escrita, em âmbito nacional, as propostas de alfabetização e letramento na legislação de Minas Gerais, bem como os sistemas de avaliações nacionais e estaduais.

Na sequência, foi feita a apresentação do *lôcus* da pesquisa, a Escola Estadual Maria Carolina, com um breve histórico da instituição, dados referentes a sua infraestrutura, quadro de profissionais e níveis de ensino. Para um melhor entendimento da dificuldade apresentada pelos alunos do 9º ano, em atividades de leitura e produção escrita, foram apresentados dados referentes à distorção idade-série e as taxas de rendimento, no período de 2017 a 2019. Alinhados a esses dados, foram expostos também os resultados das avaliações externas do Proeb e do Saeb, dos alunos do 9º ano, no período de 2017 a 2023, através dos quais foi possível visualizar a porcentagem de alunos que não dominam habilidades básicas de leitura, o que acaba por comprometer o desempenho dos discentes no Ensino Médio. O texto traz ainda a relação das habilidades do Proeb em que os alunos apresentam menor índice de acerto, deixando evidente competências que ainda não foram consolidadas pelos discentes desse nível de ensino.

O segundo objetivo da pesquisa foi analisar os fatores que contribuem para a dificuldade em leitura e escrita, dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Com esse intuito, a pesquisa se volta para a compreensão dos eixos teóricos, trazendo os conceitos de alfabetização e letramento, que direcionam a prática pedagógica e definem as habilidades de leitura e escrita para cada ano escolar. Além disso, analisamos também as perspectivas teóricas da leitura, que orientam o

processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelos professores em sala de aula, bem como o processo de desenvolvimento da escrita dos alunos do 6º ao 9º ano. Essa etapa da pesquisa deixou evidente que as atividades de leitura propostas na escola estão voltadas ao contexto literário, o que acaba por limitar as possibilidades de o aluno ler e compreender textos de outras esferas, tais como os textos jornalísticos.

Em relação à prática da escrita, foi possível compreender que um dos aspectos que contribui para que os alunos da Escola Estadual Maria Carolina apresentem dificuldade em produção textual é o fato de as propostas desenvolvidas na escola serem feitas de forma episódica, sem um planejamento estruturado em torno de um gênero e voltado para uma situação comunicativa específica. A pesquisa evidenciou ainda que a ausência de espaços socioculturais na comunidade limita as possibilidades de os alunos fazerem uso da leitura e da escrita fora da sala de aula. Assim, é necessário que a escola desenvolva ações que possibilitem a ampliação de situações de uso da leitura e da escrita, de modo que o aluno perceba a necessidade de se dominar habilidades básicas exigidas em outros contextos, fora da sala de aula.

O terceiro objetivo desta dissertação foi propor estratégias pedagógicas que possam auxiliar a gestão, a equipe pedagógica e os professores no trabalho voltado para minimizar a dificuldade em leitura e escrita dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, um Plano de Ação Educacional foi desenvolvido, trazendo duas ações principais, cujo objetivo principal é contribuir para a consolidação de habilidades de leitura e produção escrita, por parte dos alunos do 6º ao 9º ano.

A primeira ação proposta pelo PAE é a formação dos professores da área de linguagens, de modo a possibilitar que os docentes aprofundem conhecimentos para desenvolver atividades de leitura e escrita a partir de práticas de letramento, contextualizadas fora da sala de aula e voltadas para temas que despertem o interesse dos alunos. A segunda ação do plano é a promoção, por parte da escola, de eventos socioculturais que incentivem o uso da leitura e da escrita, através de oficinas voltadas para temas que sejam atrativos para os jovens e adolescentes, dos anos finais do Ensino Fundamental. Espera-se que as ações sugeridas contribuam para potencializar o trabalho da equipe de linguagens, que busca consolidar habilidades significativas de leitura e escrita, junto aos alunos.

Ao longo desta dissertação, pude compreender que, por mais que eu tenha me dedicado à prática da leitura e da produção textual com os alunos do 6º ao 9º ano, as

práticas desenvolvidas em sala de aula ainda não são suficientes para a consolidação de habilidades de leitura e escrita previstas para essa etapa de ensino. É fato que a leitura literária é importante e desperta a sensibilidade e o poder criativo dos alunos. Porém, enquanto professora de Língua Portuguesa, percebi a necessidade de me apropriar de outros contextos discursivos e adquirir habilidades digitais que possibilitem o uso de recursos virtuais nas atividades propostas em sala de aula, favorecendo assim o engajamento dos alunos com as práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola.

Esta pesquisa torna-se uma referência importante para que a equipe pedagógica da Escola Estadual Maria Carolina possa reavaliar suas práticas voltadas para o ensino da leitura e da escrita, buscando potencializar o alcance das metas de aprendizagem. O estudo fornece ainda dados relevantes acerca do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e de habilidades de leitura e escrita que precisam ser consolidadas. Assim, é possível redirecionar as metas de ensino e fortalecer o trabalho da equipe, criando possibilidades de se compartilhar novos conhecimentos, voltados para as práticas de letramento e também para o uso da tecnologia nas atividades de sala de aula.

Dessa forma, estaremos potencializando a consolidação das habilidades de leitura e escrita que os nossos alunos ainda não dominam e contribuindo para que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolva de modo eficiente dentre os muros da EEMC.

Por fim, destacamos que, apesar das contribuições oferecidas pela pesquisa, o estudo é limitado à análise de fatores que contribuem para a dificuldade em leitura e escrita de alunos de uma etapa de ensino de uma escola de pequeno porte, inserida em uma realidade bastante limitada quanto ao seu contexto sociocultural. Sendo assim, os resultados aqui apresentados não devem ser tomados como referência para toda e qualquer instituição educativa.

Em relação aos aspectos abordados na pesquisa, percebe-se que as habilidades não consolidadas pelos alunos mereciam uma análise mais aprofundada, de modo a relacionar também atividades práticas de sala de aula que podem contribuir para um melhor desempenho dos discentes nas competências previstas, em cada período de estudos.

Para futuras pesquisas, sugere-se analisar em que medida o trabalho proposto pelas disciplinas integradoras implantadas no ensino em tempo integral, que devem

trabalhar de modo interdisciplinar com a disciplina da base Língua Portuguesa, pode contribuir para a consolidação de habilidades de leitura e escrita. Outro aspecto sugerido é investigar o alcance das práticas de leitura e escrita no Ensino Médio, etapa de ensino que sucede os anos finais do ensino fundamental, e demanda o domínio de habilidades leitoras e de produção textual ainda mais elaboradas.

Esperamos que esta dissertação desperte em outros profissionais o desejo de contribuir para um ensino de qualidade através da busca e disseminação do conhecimento científico, que tem se tornado uma importante ferramenta na elaboração de políticas públicas voltadas para a educação.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. **Um olhar objetivo para produções escritas**: analisar, avaliar, comentar. São Paulo: Moderna, 2012.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1994.

ANDRADE, Cátia de Oliveira. **Desvelando a profissão docente no contexto das políticas públicas da década de oitenta**: estudo a partir da vivência de profissionais de uma escola pública de ensino fundamental. Belo Horizonte, 2007. 217f.

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine (orgs.). **Leitura e ensino de Língua**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. 450p. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/05/Leitura-e-Ensino-de-Lingua.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

ARELLANO, David; LEPORE, Walter; ZAMUDIO, Emilio; BLANCO, Felipe. **Sistemas de evaluación del desempeño para organizaciones públicas**: ¿Cómo construirlos efectivamente? México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, 2012.

ASSIS, Renata Machado de. **A educação brasileira durante o período militar**: a escolarização dos 7 aos 14 anos. Viçosa: UFV, 2012. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.

BAUER, Florence. **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. UNICEF: 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf. Acesso em: 07 abr. 2023.

BOTELHO, Laura Silveira. **Ensino de língua portuguesa em uma perspectiva discursiva**. In: GARCIA-REIS, Andreia Rezende; BOTELHO, Laura Silveira; MAGALHÃES, Tânia Guedes (org.). **Leitura e escrita de textos instrucionais**. Pipa Comunicação: Recife, 2017. 218 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. **IDEB EE Maria Carolina**. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31184411-ee-de-maristela/ideb>. Acesso em: 26 nov. 2022¹²

¹² O nome da escola foi alterado, porém mantida a referência.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados finais boletim EE Maria Carolina, Curral de Dentro-MG**. Disponível em: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/resultado-final-externo/boletim?anoProjeto=2019&coEscola=31184411>. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados Proeb 2021**. Disponível em: https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/resultados-avaliacoes-somativa-atuais-publica?DADOS.VL_FILTRO_ETAPA=9%C2%BA%20ANO&DADOS.VL_FILTRO_DISCIPLINA=LP&DADOS.VL_FILTRO_REDE=ESTADUAL. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados Proeb e PROALFA 2022**. Disponível em https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/pagina/VIEW_RES_SOM_M2301_PUB?DADOS.VL_FILTRO_AVALIACAO=3&DADOS.VL_FILTRO_DISCIPLINA=LP&DADOS.VL_FILTRO_REDE=ESTADUAL&DADOS.DC_FAIXA_PERCENTUAL_HABILIDADE=Alto-M%C3%A9dio%20Alto-M%C3%A9dio%20Baixo-Baixo&DADOS.VL_FILTRO_ETAPA=ENSINO%20FUNDAMENTAL%20DE%209%20ANOS%20-%209%C2%BA%20ANO. Acesso em: 25 nov. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Revista Língua Portuguesa Simave 2022**. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/resources/arquivos/colecoes/2022/SIMAVE2022RELP.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. Brasília, DF, 2022. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Lei/L14407.htm#art1. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p.

BRASIL. **População no último censo 2022**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/curral-de-dentro/panorama>. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação – PNME. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 21 set. 2023.

BRASIL. **Taxas de rendimento EE de Maristela**. Disponível em: <https://gedu.org.br/escola/31184411-ee-de-maristela/taxas-rendimento>. Acesso em: 23 abr. 2023.

BORBA, Heitor. **A ferramenta 5W2H**. Heitor Borba Soluções Cooperativas, 2015. Disponível em: <http://heitorborbasolucoes.com.br/a-ferramenta-5w2h/>. Acesso em: 30 out. 2024.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. **Avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**. Estudos & Pesquisas Educacionais: São Paulo, n. 2, 2011.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 68 p. (Coleção Alfabetização e Letramento)

CAFIERO, Delaine; ROCHA, Gladys. **Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental**. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia et al (orgs.). Alfabetização e letramento na sala de aula. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009. (Coleção Alfabetização e Letramento na sala de aula)

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção Pensamento e Ação na sala de aula)

CHACCHIO, Andréa Maria Martins. ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. **Formação de Alfabetizadores**: Programa mineiro “Alfabetização no tempo certo”.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Luciana de Oliveira Rocha (trad.). 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 248 p. Educacionais: São Paulo, n. 2, 2011.

Escola Estadual Maria Carolina. **Levantamento do nível de alfabetização e leitura dos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental**. Maristela de Minas: 2016.

Escola Estadual Maria Carolina. **Projeto Político Pedagógico**. Maristela de Minas – MG: 2022.

GERALDI, João Wanderley. **Unidades básicas do ensino de Língua Portuguesa**. In: GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula. São Paulo: Anglo, 2012. 136 p.

KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Santa Cruz do Sul: v. 32, n 53, dez, 2007. p. 1-25.

KLEIMAN, Angela B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9. ed. Campinas – SP: Pontes. 2002.

Kleiman, Angela B. **O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função?** In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (Orgs.). O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso ‘ensinar’ o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Unicamp: 2005. Coleção Linguagem e Letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais. 65 p. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 23 out. 2023.

LEFFA, Vilson J. **Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social**. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Orgs.) O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCONI. M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCUSCHI, L. A. **O processo de produção textual**. In: Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 50 a 141. Disponível em: https://d1m.fflch.usp.br/sites/d1m.fflch.usp.br/files/MARCUSCHI-Luiz-Antonio_O-processo-de-producao-textual.pdf. Acesso em: 27 de set. 2024.

MARQUES. Maria Rúbia Alves. **A reforma educacional em Minas Gerais nos anos 80 e 90: A dialética da (des) qualificação**. RBPAE, v. 17, n. 2, jul./dez. 2001.

MENDES, Leonardo Nascimento dos Santos. **Grupo focal como técnica de coleta de dados na pesquisa qualitativa**. Pesquisa em Pós-Graduação. Série Educação. N. 9. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2013.

MENDONÇA, Márcia. **Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros**. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia; CAVALCANTE, Marianne C. B. (Orgs.) Diversidade textual: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 136 p. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/11.pdf>. Acesso em: 06 de out. De 2024.

MINAS GERAIS, SEE. **Documento Orientador-EMTI**, Belo Horizonte, 2022.

MINAS GERAIS. **Congresso de Alfabetização inicia implantação do ensino fundamental de 9 anos em Minas**. SEE – MG: 2003. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/804-congresso-de-alfabetizacao-inicia-implantacao-do-ensino-fundamental-de-9-anos-em-minas->. Acesso em 23 de mar. 2024.

MINAS GERAIS. **Edital SEE nº 09/2021**. Seleção de Projetos de Pesquisa de Iniciação Científica.

MINAS GERAIS. **Lei nº 23.197, de 26/12/2018**. Institui o Plano Estadual de Educação - PEE. Belo Horizonte-MG, 2018. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23197/2018/>. Acesso em 23 mar. 2024.

MINAS GERAIS. **Minas adere ao movimento “Todos pela Educação”**. SEE – MG: 2008. <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/76--minas-adere-ao-movimento-todos-pela-educacao>. Acesso em 23 mar. 2024.

MINAS GERAIS. **No Dia Mundial da Alfabetização, Minas dá exemplo de políticas públicas bem-sucedidas na Educação**. SEE – MG: 2013. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/5389-no-dia-mundial-da-alfabetizacao-minas-da-exemplo-de-politicas-publicas-bem-sucedidas-na-educacao#:~:text=Uma%20das%20primeiras%20a%C3%A7%C3%B5es%20educacionais,qualidade%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20Estado>. Acesso em 23 mar. 2024.

MINAS GERAIS. **Programa de Intervenção Pedagógica nas Redes Municipais de Ensino**. SEE/MG: 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. SIMAVE: 2023. **Resultado somativa 2023**.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. SIMAVE: 2021 **Revista da escola**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 1. Juiz de Fora: 2021. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/resources/arquivos/colecoes/2021/mg-re-lp.pdf>. Acesso em: 07 Mai. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 430 de 07 de agosto de 2003**. Belo Horizonte: SEE, 2003. Disponível em https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/%7BF01C9B19-DC09-4156-A410-7877C0A09A30%7D_Resolucao_430_03deif.pdf. Acesso em 23 mar. 2024.

MOREIRA, Camila. **Distorção idade-série na educação básica**. In: Jusbrasil, 2014. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/distorcao-idade-serie-na-educacao-basica/111821615>. Acesso em 21 de jun. 2024.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. **A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico.** In: Interfaces da Educação. Paranaíba. V. 5. N. 15. P. 24-35. 2014.

PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. **Um decálogo para ensinar a escrever.** Cultura y Educación, n. 2, p. 31-41. 1996.

QEDu. **Distorção idade-série EE de Maristela.** Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31184411-ee-de-maristela/distorcao-idade-serie?ano=2016>. Acesso em: 23 abril 2023.

ROCHA, Carlos Vasconcelos. **Ideias e formação de agenda de uma reforma educacional.** Ensaio: avaliação políticas públicas educacionais. Rio de Janeiro: v. 19, n. 70, p. 191-218, jan./mar. 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/FrG73wRwPb8QB8cyRftK7VJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 22 mar. 2024.

Secretaria do Estado de Minas Gerais. **Uma experiência de letramento com alunos do 7º e 8ºs anos, da Escola Estadual Maria Carolina.** Maristela de Minas – MG: 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos.** Artigo. In: Revista Pátio. São Paulo: Artmed, 29 de fev. 2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2023.

WALTY, I. L. C. **Literatura e escola: anti-lições.** In EVANGELISTA, A. .A. M.; BRANDÃO, H, M. B.; MACHADO, M. Z. V. (orgs.) Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Leitura de textos poéticos nos anos finais do ensino fundamental.** In: ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine (orgs.). Leitura e ensino de Língua. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022. p. 131-152. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/05/Leitura-e-Ensino-de-Lingua.pdf>. Acesso em: 07 de ago. de 2024.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES



Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Limites e potencialidades de ações voltadas para o desenvolvimento da leitura e escrita nos anos finais da Escola Estadual Maria Carolina”.

Neste estudo, pretende-se investigar os fatores que contribuem para a dificuldade em leitura e escrita dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, da EEMC, em um pequeno município do interior de Minas Gerais. A metodologia consiste na realização de um grupo focal, com perguntas claras e objetivas que, se autorizado, será gravado e as discussões transcritas posteriormente.

Para participar você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Você não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador.

Eu, _____, ocupante da função de _____ fui informado (a) dos objetivos da referida pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Dessa forma, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as dúvidas.

Maria Carolina, _____ de Agosto de 2024.

Assinatura do pesquisador

Assinatura do participante

Nome do Pesquisador Responsável: Andreia Vilela de Almeida Barbosa

Campus Universitário da UFJF

Faculdade/Departamento/Instituto: PPGP Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública

CEP: 36036-900

Fone: (38)99739-3580

E-mail: andreiabarbosa.mestrado2022@caed.ufjf.br

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO/ RESPONSÁVEIS



O menor _____, sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Limites e potencialidades de ações voltadas para o desenvolvimento da leitura e escrita nos anos finais da Escola Estadual Maria Carolina”.

Neste estudo, pretende-se investigar os fatores que contribuem para a dificuldade em leitura e escrita dos alunos dos anos finais do ensino fundamental, da EEMC, em um pequeno município do interior de Minas Gerais. A metodologia consiste na aplicação de um questionário, com perguntas claras e objetivas, que se autorizado, deverá ser respondido virtualmente

Ele não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para deixá-lo (a) participar ou recusar-se. O pesquisador irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. O menor não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador.

Declaro que fui informado (a) dos objetivos da referida pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Desta forma, declaro que concordo em deixá-lo(a) participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as dúvidas.

Maria Carolina, _____ de Agosto de 2024.

Assinatura do(a) responsável

Assinatura do pesquisador

Nome do Pesquisador Responsável: Andreia Vilela de Almeida Barbosa
Campus Universitário da UFJF
Faculdade/Departamento/Instituto: PPGP Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública
CEP: 36036-900
Fone: (38)99739-3580
E-mail: andreiabarbosa.mestrado2022@caed.ufjf.br

APÊNDICE C - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA GRUPO FOCAL COM PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E DISCIPLINAS AFINS

Nome:

Formação:

Tempo de experiência na educação pública:

Disciplina(s) lecionada(s) em 2024:

1- Quais as principais dificuldades apresentadas pelos alunos você observa durante o desenvolvimento das atividades propostas em sala de aula?

2- Como você avalia o nível de leitura e produção textual dos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental? Há alunos que não dominam a leitura e a escrita?

3- Quais as práticas pedagógicas você desenvolve em sala de aula, para favorecer a aprendizagem dos alunos com dificuldade em leitura e escrita?

4- Quais as principais dificuldades encontradas pelos professores de linguagens, nesta escola, no processo de consolidação das habilidades de leitura e escrita, previstos para os anos finais do ensino fundamental?

5- A escola desenvolve algum projeto que incentive o aluno à prática da leitura e da produção textual? Quais e com que frequência?

6- A escola promove a divulgação dos resultados das avaliações externas, com a equipe pedagógica? Eles são tomados como referência pelos professores para planejar e desenvolver estratégias que promovam o desenvolvimento de habilidades que não foram consolidadas?

7- Os resultados das avaliações externas do Saeb e do Proeb mostram que uma minoria dos alunos do 9º ano alcançou os níveis Recomendado e Avançado, no período de 2016 a 2021, mantendo a média da escola abaixo da média estadual e da federal. Quais fatores você acredita que influenciam esses baixos resultados?

8- Na sua opinião, há alguma prática pedagógica que a escola poderia adotar para minimizar a dificuldade em leitura e escrita apresentada por alunos dos anos finais do ensino fundamental? Você gostaria de tecer algum comentário ou dar alguma sugestão que favoreça essa nossa discussão?

**APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

1. Qual a sua idade?
☐ 14 anos
☐ 15 anos
☐ 16 anos
☐ outro

2. Qual o meio você usa para manter-se informado sobre fatos e notícias do Brasil e do mundo?
☐ Vídeos do tik tok
☐ Textos do Instagram
☐ Jornais virtuais
☐ Outras fontes. Quais?

3. Nas suas horas vagas, você tem o hábito de ler?
☐ Sim
☐ Não

4. Você gosta de ler, de maneira geral?
☐ Sim
☐ Não

5. Você faz uso da leitura nas redes sociais?
☐ Sim
☐ Não

6. Você gosta das atividades de leitura na escola?
☐ Sim
☐ Não

7. Na escola, como é a prática da leitura?

8. Você gosta de escrever?

() Sim

() Não

9. O que você escreve na escola?

10. Qual a frequência de produção de textos na escola?

() Diariamente

() Semanalmente

() Quinzenalmente

() Mensalmente

() Bimestralmente

() Outros. Quais?

11. Quais das práticas de ensino abaixo são predominantes nas aulas de Língua Portuguesa?

() Leitura

() Produção textual

() Gramática

() Interpretação textual escrita

() Outras. Quais?

12. Como você avalia o seu nível de produção textual?

() Ótimo

() Bom

() Regular

13. Quais as suas sugestões para melhorar a prática da leitura e da produção textual nas aulas de Língua Portuguesa?

**APÊNDICE E - ROTEIRO DE QUESTÕES PARA RODA DE CONVERSA COM
ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, QUE APRESENTAM
DIFICULDADE EM LEITURA E ESCRITA**

1. Qual das habilidades propostas no ensino de Língua Portuguesa você acha mais difícil: leitura e interpretação, estudo de gramática ou produção textual?
2. Você considera importante desenvolver habilidades de leitura, interpretação e produção textual? Em que situações do dia a dia você utiliza tais habilidades?
3. Em sua opinião, quais os fatores que contribuem para o seu rendimento nas atividades de leitura e produção textual?
4. O que você acha das avaliações externas (Proeb e do Saeb), de Língua Portuguesa? São fáceis ou difíceis? De que forma elas são trabalhadas em sala de aula?
5. As aulas ajudam na resolução das questões dessas avaliações? Você sabe a sua nota?
6. Em sua opinião, quais as atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa são mais interessantes e favorecem a aprendizagem de vocês, alunos, em leitura e produção textual?