



**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus  
Urutaí**  
Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica

# **A FORMAÇÃO LEITORA NOS ANOS FINAIS DA SEGUNDA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CLÊDA LUIZA DE OLIVEIRA**

**Orientador:** Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva

Urutaí (GO)  
2025

**CLÊDA LUIZA DE OLIVEIRA**

**A FORMAÇÃO LEITORA NOS ANOS FINAIS DA  
SEGUNDA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Orientador*

Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva

Dissertação apresentada ao Instituto Federal Goiano –  
Campus Urutaí, como parte das exigências do Programa  
de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica para  
obtenção do título de Mestre.

Urutaí (GO)  
2025

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática do Sistema Integrado de Bibliotecas do IF Goiano - SIBi**

048 Oliveira, Clêda Luiza de  
A Formação Leitora nos Anos Finais da Segunda Fase do Ensino Fundamental / Clêda Luiza de Oliveira. Urutaí 2025.  
143f. il.  
Orientador: Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva.  
Dissertação (Mestre) - Instituto Federal Goiano, curso de 0133214 - Mestrado Profissional em Ensino para a Educação Básica (Campus Urutaí).  
1. Leitura nos Documentos Oficiais da Educação Básica Brasileira. 2. Os Documentos Institucionais da Escola e a formação Leitora. 3. Práticas Pedagógicas e planejamento do Professor para o ensino de leitura.. I. Título.

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

**Identificação da Produção Técnico-Científica**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese  | <input type="checkbox"/> Artigo Científico              |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação  | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro              |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização   | <input type="checkbox"/> Livro                          |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação   | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: <u>MATERIAL TEXTUAL/CADERNO PEDAGÓGICO</u> |   |

Nome Completo do Autor: CLÊDA LUIZA DE OLIVEIRA

Matrícula: 2023101332140003

Título do Trabalho: A FORMAÇÃO LEITORA NOS ANOS FINAIS DA SEGUNDA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Restrições de Acesso ao Documento**

Documento confidencial:  Não  Sim, justifique: \_\_\_\_\_

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 30/05/2025

O documento está sujeito a registro de patente?  Sim  Não

O documento pode vir a ser publicado como livro?  Sim  Não

**DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA**

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

PIRES DO RIO  
Local

30/05/2025  
Data

gov.br Documento assinado digitalmente  
CLEDA LUIZA DE OLIVEIRA  
Data: 30/06/2025 13:20:56-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:



Documento assinado digitalmente

CLEBER CEZAR DA SILVA

Data: 30/06/2025 16:33:45-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

---

Assinatura do(a) orientador(a)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 1/2025 - DPGPI-UR/CMPURT/IFGOIANO

---

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO**  
**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Aos vinte e sete dias do mês de junho de dois mil e vinte e cinco, às nove horas, reuniram-se os componentes da banca examinadora, em sessão solene realizada *online*, para procederem à avaliação da apresentação e defesa de Trabalho de Conclusão (dissertação) em nível de mestrado, de autoria de **Clêda Luiza de Oliveira**, discente do **Programa de Pós-graduação em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí**, com o trabalho intitulado "**A formação leitora nos anos finais da segunda fase do ensino fundamental**". A sessão foi aberta pelo presidente da banca examinadora, **Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva**, que fez a apresentação formal dos membros da banca. A palavra, a seguir, foi concedida à autora do Trabalho de Conclusão para, em até 40 minutos, proceder à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a defendente, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista as normas que regulamentam o Programa de Pós-graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB), a dissertação foi **APROVADA**, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**, na área de concentração em **Ensino para a Educação Básica**, pelo Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. A conclusão do curso dar-se-á após o depósito da versão definitiva da dissertação, mediante incorporação dos apontamentos realizados pelos membros da Banca, ao texto desta versão, no Repositório Institucional do IF Goiano, na plataforma eduCapes e cumprimento dos demais requisitos dispostos no Regulamento do PPGEnEB/IFGoiano. Assim sendo, a defesa perderá a validade se não cumprida essa condição, em até **60 (sessenta) dias** da sua ocorrência. A banca examinadora recomendou a publicação dos artigos científicos oriundos desse trabalho de conclusão em periódicos qualificados na Área de Ensino (Área 46/Capes) e o depósito do produto educacional em repositório de domínio público, tanto institucional quanto no Repositório eduCapes. Cumpridas as formalidades da pauta, a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação de mestrado e, para constar, foi lavrada a presente Ata, que, após lida e achada conforme, assinada eletronicamente pelos membros titulares da banca examinadora.

Membros da Banca Examinadora:

<b>Nome</b>	<b>Instituição</b>	<b>Situação no Programa</b>
Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva	PPGEnEB/IF Goiano – Campus Urutaí	Presidente
Prof. <sup>a</sup> . Dr. <sup>a</sup> . Débora Astoni Moreira	PPGEnEB/IF Goiano – Campus Urutaí	Membra Interno
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Rhanya Rafaela Rodrigues	IFGoiano/PROFEPT	Membra Externa

Documento assinado eletronicamente por:

- **Cleber Cezar da Silva**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO , em 27/06/2025 09:59:47.
- **Rhanya Rafaela Rodrigues**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO , em 27/06/2025 10:13:15.
- **Debra Astoni Moreira**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO , em 27/06/2025 10:14:18.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 27/06/2025. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

**Código Verificador:** 720718

**Código de Autenticação:** 8994a20824



INSTITUTO FEDERAL GOIANO  
Campus Urutaí  
Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2.5, SN, Zona Rural, URUTAÍ / GO, CEP 75790-000  
(64) 3465-1900



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

---

## FOLHA DE APROVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

**Título da dissertação: A formação leitora nos anos finais da segunda fase do ensino fundamental**

**Título do produto educacional:** Formação Leitora: Caderno pedagógico de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II, Anos Finais

**Orientador:** Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva

Autora: Clêda Luiza de Oliveira

Dissertação de Mestrado **aprovada pela Banca Avaliadora** em 27 de junho de 2025, como parte das exigências para obtenção do Título **MESTRE EM ENSINO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA**, pela Banca Examinadora especificada a seguir:

Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva (Orientador )

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Débora Astoni (Membra interna)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rhanya Rafaela Rodrigues (Membra externa)

---

Documento assinado eletronicamente por:

- **Cleber Cezar da Silva**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO , em 27/06/2025 09:57:15.
- **Rhanya Rafaella Rodrigues**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO , em 27/06/2025 10:12:48.
- **Debora Astoni Moreira**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO , em 27/06/2025 10:13:57.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 27/06/2025. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

**Código Verificador:** 720722

**Código de Autenticação:** d0402f61f2



INSTITUTO FEDERAL GOIANO  
Campus Urutaí  
Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2.5, SN, Zona Rural, URUTAÍ / GO, CEP 75790-000  
(64) 3465-1900



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA GOIANO –  
CAMPUS URUTAÍ

**Programa de Pós-  
Graduação em Ensino  
para a Educação Básica**

**FICHA DE AVALIAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO  
EDUCACIONAL PELA BANCA DE DEFESA**

**Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí – PPGEnEB**

**Discente: Clêda Luiza de Oliveira**

**Título da Dissertação:** A Formação Leitora nos Anos Finais da Segunda Fase do Ensino Fundamental

**Título do Produto:** Formação Leitora: Caderno pedagógico de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II, Anos Finais

**Orientadora:** Prof. Dr. Cleber Cezar da Silva

**FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO  
EDUCACIONAL (PE)**

<b>Complexidade</b> - compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do Produto Educacional.	(X) O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação ou tese.  (X) A metodologia apresenta-se clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE.  (X) Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação ou tese.  ( ) Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.
<b>*Mais de um item pode ser marcado.</b>	
<b>Impacto</b> – considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas	( ) Protótipo/Piloto não utilizado no sistema relacionado à prática profissional do discente.

educacionais, culturais, de saúde ou CT&I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.	(X) Protótipo/Piloto com aplicação no sistema Educacional relacionado à prática profissional do discente.
<p><b>Aplicabilidade</b> – relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.</p>	<p>( ) PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa.</p> <p>( X ) PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o mestrado.</p> <p>( ) PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.</p>
<p><b>Acesso</b> – relaciona-se à forma de acesso do PE.</p>	<p>( ) PE sem acesso.</p> <p>( ) PE com acesso via rede fechada.</p> <p>( ) PE com acesso público e gratuito.</p>
	<p>( ) PE com acesso público e gratuito pela página do Programa.</p> <p>(X) PE com acesso por Repositório institucional - nacional ou internacional - com acesso público e gratuito.</p>
<p><b>Aderência</b> – compreende-se como a origem do PE apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisas do PPG em avaliação.</p>	<p>( ) Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado.</p> <p>(X) Com clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado.</p>
<p><b>Inovação</b> – considera-se que o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente revisitado de forma inovadora e original.</p>	<p>( ) PE de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito).</p> <p>(X) PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos).</p> <p>( ) PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimento(s) existente(s)).</p>
<p><b>Breve relato sobre a abrangência e/ou a replicabilidade do PE:</b></p> <p>O produto educacional elaborado a partir das teorias de leitura tem aplicabilidade em âmbito nacional, valendo-se de adaptações ao contexto de replicabilidade, contribui com o processo ensino e aprendizado e proficiência leitora.</p>	

Fluor. Dr. Cleber Cezar da Silva - Presidente

Profª. Drª. Débora Astoni Moreira - Membro interno

Profª. Drª. Rhanya Rafaela Rodrigues - Membro externo

Urutaí-GO, 27 de junho de 2025.

Documento assinado eletronicamente por:

- Cleber Cezar da Silva, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO , em 27/06/2025 10:10:45.
- Rhanya Rafaela Rodrigues, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO , em 27/06/2025 10:11:45.
- Debora Astoni Moreira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO , em 27/06/2025 10:13:36.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 27/06/2025. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

**Código Verificador:** 720726

**Código de Autenticação:** 9bd2a4a1d3



INSTITUTO FEDERAL GOIANO

Campus Urutaí

Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2,5, SN, Zona Rural, URUTAÍ / GO, CEP 75700-000

(64) 3465-1900

Dedico esta dissertação à minha querida mãe, Ione Gomes de Oliveira (in memoriam), cuja ausência tornou-se presença silenciosa e eterna em meu caminhar.

À senhora que plantou em mim as sementes que hoje florescem neste momento de conquista, meu mais profundo agradecimento e saudade.

Ah, como eu gostaria de tê-la aqui, com seu sorriso sereno e olhos brilhantes de orgulho, para ver o fruto amadurecido dos sonhos que um dia cultivou em mim.

Foi em seus gestos simples — nos livros ofertados, nas histórias contadas com ternura, na partilha do saber com amor — que aprendi o valor da palavra e da escuta.

A mim e à Cléia, a senhora deu mais do que páginas e contos:  
deu asas.

Sua presença foi farol e chão, força e ternura.  
E hoje, cada passo que dou é também um passo seu.

Levo comigo os ensinamentos que o tempo não apaga,  
a lembrança do seu riso e da sabedoria com que guiava nossos dias.

Esta conquista, mãe, é também sua.  
Com amor, com saudade — e com eterna gratidão.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que foi força na fraqueza, paz na incerteza e guia em cada passo. Tudo vem d'Ele — amor, coragem e graça. Sem Ele, nada seria.

Costuma-se dizer que a jornada acadêmica é solitária, mas ao olhar para minha trajetória, reconheço o apoio fundamental de pessoas que estiveram ao meu lado, oferecendo incentivo, presença e cuidado. Agradeço, portanto:

Ao professor e orientador, Dr. Cleber Cezar da Silva, por sua dedicação, paciência, generosidade e amizade ao longo da pós-graduação. Suas correções, ensinamentos e conselhos foram fundamentais para meu crescimento acadêmico e profissional. Suas orientações ultrapassaram o campo da pesquisa e tornaram-se lições para a vida.

Ao meu amado esposo, Renato Júlio, meu maior incentivador, que, mais uma vez, demonstrou amor, paciência e presença constante. Seu apoio incondicional e fé na minha capacidade foram bálsamos e me fortaleceram ao longo dessa jornada. Sou profundamente grata por tê-lo ao meu lado.

À minha família — meu filho Brício, minha irmã Cléia e cunhado Luís, meus sobrinhos Guilherme, Ruth e Jaqueline, minha sogra Leolina — a cada palavra de encorajamento, gesto de cuidado e demonstração de afeto que me fizeram sentir amparada e fortalecida.

À amiga Roquilane, por ter sido peça-chave na minha decisão de participar da seleção do mestrado. Às amigas Tatiane Guimarães e Leandra Mendes, por gentilmente revisarem e sugerirem melhorias ao meu pré-projeto. Também sou grata a Márcia Ferreira, Ângela, Simone Fonseca, Marilene Martins, Ariadne e Elaine Melo, que, de formas distintas, contribuíram significativamente nessa caminhada.

Às professoras doutoras Débora Astoni e Rhanya, pelo tempo e atenção dedicados à leitura, análise e contribuições que enriqueceram esta pesquisa. Suas orientações e sugestões foram essenciais para o aprimoramento deste trabalho e da minha formação.

Ao Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí e ao PPG-EnEB, minha sincera gratidão pela oportunidade, formação e ambiente acadêmico que foram essenciais para esta dissertação e minha trajetória como pesquisadora. Agradeço, ainda, aos professores, servidores e colegas, cuja dedicação e parceria enriqueceram profundamente minha experiência no mestrado.

Enfim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste sonho, deixo registrada minha profunda gratidão.

*"As palavras são as portas e janelas.  
Se nos debruçarmos e repararmos, nos  
inscrevemos na paisagem. Se destrancarmos  
as portas, o enredo do universo nos visita.  
Ler é somar-se ao mundo, é iluminar-se com  
a claridade do já decifrado".  
(Bartolomeu Campos de Queiroz*

## SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS.....	17
RESUMO .....	18
ABSTRACT .....	19
1 INTRODUÇÃO .....	20
2 A PRÁTICA DA LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 .....	25
2.1 Introdução .....	26
2.2 Os compêndios sobre a leitura na LDBN.....	28
2.3. Tecendo a leitura nos PCN para o ensino fundamental, anos finais .....	32
2.4. As contribuições das DCNEB para a leitura.....	36
2.4.1 O que há nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental quanto à leitura? .....	39
2.5 A leitura para o ensino fundamental anos finais na Base Nacional Comum Curricular .....	42
2.6 Considerações Finais .....	47
2.7 Referências.....	49
3 OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS ESCOLARES E O PLANEJAMENTO DAS AULAS DE LEITURA DE 8º E 9º ANOS .....	52
3.1 Introdução .....	53
3.1.1 A escola campo .....	54
3.2 Metodologia .....	55
3.3 O Documento Curricular para Goiás Ampliado e suas contribuições para leitura .....	56
3.3.1 O componente LP nos anos finais do DC-GO Ampliado .....	56
3.3.2 Leitura: o que o DC-GO Ampliado apresenta para o 8º e 9º anos do ensino fundamental.....	60
3.4 Os Documentos Institucionais na construção das práticas escolares .....	62
3.5 Quais ações contemplam o ensino de leitura estão registradas no PPP, RE e PA da Escola Campo da pesquisa? .....	65
3.7 Referências.....	72
4 AS METODOLOGIAS UTILIZADAS NA FORMAÇÃO LEITORA DOS ALUNOS DE 8º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	74
4.1 Introdução .....	75
4.2 A atuação docente de LP da escola campo na formação do aluno leitor.....	77
4.3 Panorama da Biblioteca da escola campo .....	88
4.4 Considerações Finais .....	91

4.5	Referências.....	94
5	FORMAÇÃO LEITORA: CADERNO PEDAGÓGICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II, ANOS FINAIS.....	97
5.1	Introdução .....	98
5.2	Etapas da elaboração do Produto Educacional .....	100
5.3	Impactos e Potencialidades: Percepções Docentes sobre o Caderno Pedagógico .....	104
5.3.1	Análise das Percepções Docentes sobre o Produto Educacional .....	109
5.4	Considerações Finais .....	111
5.5	Referências.....	114
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
7	REFERÊNCIAS.....	119
	ANEXO A .....	126
	APENDICE A .....	138
	APENDICE B.....	140

## LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

### Capítulo 2

<b>Quadro 1</b>	Evolução da Prática Leitora e Ensino de Língua Portuguesa diante de Documentos oficiais brasileiros.....	30
<b>Quadro 2</b>	Menções à Leitura e aos Leitores na Legislação Educacional: Evolução na LDBEN de 1996 a 2022.....	31
<b>Quadro 3</b>	Articulações Implícitas entre as DCNEF e a Leitura como Prática Social.....	40
<b>Quadro 4</b>	Abordagem da Leitura em Documentos Oficiais da Educação Básica Brasileira.....	46

### Capítulo 3

<b>Quadro 1</b>	Quadro 1 – Síntese dos Resultados da Pesquisa.....	68
-----------------	--	----

### Capítulo 4

<b>Gráfico 1</b>	Quais bases teóricas da área da leitura você trabalha ou busca como suporte?.....	78
<b>Gráfico 2</b>	Quais suportes abaixo você utiliza como canal de leitura aos seus alunos?.....	83

# A FORMAÇÃO LEITORA NOS ANOS FINAIS DA SEGUNDA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL

## RESUMO

Esta pesquisa emerge da inquietação de que, mesmo sendo recorrentes os estudos e reflexões nos meios acadêmicos e escolares brasileiros sobre o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, para a formação de alunos leitores proficientes, os resultados das avaliações internas e externas quantificam que, no Brasil, o nível de leitura dos alunos das escolas públicas, estaduais e municipais, não é o ideal, ficando abaixo da média esperada. O trabalho docente em sala de aula para o ensino de leitura é essencial, visto ser o professor quem estabelece a conexão entre o aluno e o conhecimento. Assim, este estudo tem o objetivo de investigar as metodologias e práticas utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa, para formação de alunos leitores do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II em uma escola pública estadual, localizada na periferia da cidade de Pires do Rio, Goiás. A metodologia utilizada foi pesquisa de campo, exploratória, documental e bibliográfica, de abordagem qualitativa. O aporte teórico utilizado se baseia nas contribuições de Ferrarezi e Carvalho (2017), Freire (2012, 2015), Gardner (1983), Geraldi (2011), Gimeno (2008), Kleiman (2000), Kleiman e Moraes (2008), Solé, (1998), Silva (2005), Lajolo (2006), Rangel e Rojo (2010) e Vasconcelos (2012), dentre outros que revisitam a temática leitura. O resultado da pesquisa apontou para a coexistência de metodologias, ações e recursos tradicionais e a inevitável necessidade de incorporar as novas abordagens propostas pelos documentos basilares da educação básica nacional e o Documento Curricular para Goiás (DC - GO) Ampliado. Nesse contexto, destaca-se o desenvolvimento do Produto Educacional — um Caderno Pedagógico — como estratégia de apoio ao planejamento docente e fortalecimento de práticas inovadoras voltadas à formação de alunos leitores nos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

**Palavras-chave:** Professor de Língua Portuguesa. Práticas Pedagógicas. Leitura. Educação Básica.

# READING FORMATION IN THE FINAL YEARS OF THE SECOND PHASE OF ELEMENTARY EDUCATION

## ABSTRACT

This research stems from the concern that, although studies and reflections on the development of reading skills and strategies in Portuguese Language classes are recurrent in Brazilian academic and school contexts, the results of internal and external assessments show that, in Brazil, the reading level of students in public state and municipal schools still falls below the expected average. The teacher's work in the classroom is essential for reading instruction, as it is the teacher who establishes the connection between the student and knowledge. Therefore, this study aims to investigate the methodologies and practices used by Portuguese Language teachers to develop reading proficiency among students in the 8th and 9th grades of lower secondary education (Ensino Fundamental II) in a state public school located on the outskirts of Pires do Rio, Goiás. The methodology adopted was field research, with an exploratory, documentary, and bibliographic character, and a qualitative approach. The theoretical framework is based on the contributions of Ferrarezi and Carvalho (2017), Freire (2012, 2015), Gardner (1983), Geraldi (2011), Gimeno (2008), Kleiman (2000), Kleiman and Moraes (2008), Solé (1998), Silva (2005), Lajolo (2006), Rangel and Rojo (2010), and Vasconcelos (2012), among others who revisit the theme of reading. The results indicated the coexistence of traditional methodologies, actions, and resources, alongside the inevitable need to incorporate new approaches proposed by the foundational documents of Brazilian basic education and the Expanded Curricular Document for Goiás (DC-GO). In this context, the development of an Educational Product — a Pedagogical Notebook — stands out as a strategy to support teachers' planning and to strengthen innovative practices aimed at fostering reading proficiency among students in the 8th and 9th grades of lower secondary education.

**Keywords:** Portuguese Language Teacher. Pedagogical Practices. Reading. Basic Education.

## 1 INTRODUÇÃO

A motivação para esta pesquisa surgiu da minha trajetória como docente de Língua Portuguesa (LP), construída ao longo de mais de 32 anos de atuação na Educação. Aprovada em concurso público desde 1999 para professora de LP na rede estadual, exerci a função de professora regente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, além de ter atuado como coordenadora pedagógica, vice-diretora, gestora escolar e professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em todas essas funções, uma inquietação persistiu: a dificuldade dos alunos — especialmente aqueles dos últimos anos do Ensino Fundamental II — em alcançar níveis satisfatórios de leitura, mesmo diante dos frequentes estudos e reflexões sobre o desenvolvimento de habilidades e estratégias leitoras. Com o tempo, percebi que o problema ultrapassava a simples decodificação de palavras; havia uma lacuna na formação de leitores capazes de atribuir sentidos aos textos, posicionar-se criticamente diante do que leem e utilizar a leitura como prática social.

A constatação de que muitas práticas escolares voltadas ao letramento ainda se mostram insuficientes ou pouco sistematizadas passou a me mobilizar, reforçando a necessidade de investigar caminhos que possam promover o engajamento dos alunos com a leitura, de forma crítica, reflexiva e contextualizada, considerando, sobretudo, o papel do professor de Língua Portuguesa em sala de aula como mediador desse processo e articulador de práticas pedagógicas que deem sentido à leitura no cotidiano escolar.

A priori, faz-se necessário entender que o ato de ler é peculiaridade humana. Portanto, a leitura oferece vantagens àqueles que a concebem como hábito, uma vez que amplia a apreensão das informações, desenvolve o senso crítico, fortalece as práticas sociais, estimula a criatividade, para mais é a base da alfabetização e formação para a cidadania.

Kleiman (2000) considera que a leitura possui dois status: o primeiro trata da atividade cognitiva enquanto operações mentais de inferir, perceber, localizar informações, relacionar, comparar, sintetizar e outras mais que são executadas. Já o segundo refere-se ao status de atividade social quando pressupõe existir interações, mesmo que específicas de comunicação, dado seus objetivos, expectativas e conhecimentos de mundo, entre quem escreve e o que lê.

No Brasil, as políticas educacionais voltadas para os anos finais do ensino fundamental, nas últimas décadas, em especial a BNCC (2017), ressaltam a preocupação com a ampliação do repertório e o aprimoramento das habilidades leitora dos estudantes. A importância atribuída

a esse tema advém da função elementar que a leitura ocupa na interação crítica com o mundo social e na compreensão da cultura humana ao longo do tempo.

Outrossim, no documento curricular goiano, o DC-GO Ampliado (2019), elaborado à luz da BNCC (2017), enfatiza que nos anos finais do ensino fundamental a formação leitora exige a complexificação dos textos, a introdução de estruturas mais elaboradas, um vocabulário mais sofisticado e ideias mais densas. Ainda, com o propósito que os alunos sejam capazes de “enfrentar os desafios deste século” (Goiás, 2019, p. 269) o documento curricular goiano destaca a importância do professor, enquanto mediador, planeje suas aulas com atividades que contemplem não só os letramentos tradicionais, mas ampliem para os letramentos contemporâneos – visual, multimodal, digitais. Desse modo, possibilitam aos estudantes alcançarem habilidades/competências leitoras adaptadas às demandas atuais e mais abrangentes, oportunizando uma formação integral, que desperte a criatividade, a criticidade, a autonomia e a responsabilidade no uso das tecnologias e mídias diversas.

À vista disso, o presente trabalho emerge da inquietação de que, mesmo sendo recorrentes os estudos e reflexões nos meios acadêmicos e escolares brasileiros sobre o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, para a formação de alunos leitores proficientes, os resultados das avaliações internas e externas indicam que, no Brasil, o nível de leitura dos alunos das escolas públicas, estaduais e municipais, permanecem abaixo da média esperada.

Segundo o Relatório do INEP, o Brasil obteve 413 pontos em leitura no PISA 2018 e 410 pontos em 2022. Também no PIRLS<sup>1</sup> – Estudo Internacional de Progresso em Leitura, de 2021, a pontuação média brasileira foi igual a 419 em compreensão leitora, resultado inferior a 58 de um total de 65 países (Brasil, 2023). Esses resultados representam um baixo desempenho em leitura.

Diante dessas considerações e do que Dariz (2023, p. 53) aponta sobre o “desempenho pobre” nas referidas avaliações como sendo “consequência da falta de um trabalho efetivo em sala de aula com a leitura [...]”, delegando ao professor “como sujeito dotado de um saber e/ou poder para operar a transformação em outro sujeito” – o dever de planejar estratégias pedagógicas mediadoras capazes de direcionar o aluno a um percurso que o permita “entrar em conjunção com o objeto de valor: o saber (ler, escrever, interpretar...)”, as perguntas que

---

<sup>1</sup> O PIRLS é uma iniciativa realizada desde 2001 pela Associação Internacional para Avaliação do Desempenho Educacional (IEA), cooperativa de instituições de pesquisa, órgãos governamentais e especialistas que se dedicam à realização de diferentes estudos e pesquisas educacionais comparativas. (BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasil no PIRLS 2021: Sumário Executivo. Brasília, DF: Inep, 2023.).

norteiam esta pesquisa, são: quais metodologias os professores do ensino fundamental anos finais têm utilizado para o ensino leitura dos alunos de 8º e 9º ano? Quais ações que contemplam o ensino de leitura estão registradas nos Projeto Político Pedagógico e Plano de Ação da escola? Quais são os recursos didáticos ofertados pela escola e utilizados pelo professor para aprimorar a prática de leitura dos educandos?

Assim, este estudo tem como objetivo geral investigar as metodologias, práticas e recursos utilizados pelos professores de Língua Portuguesa para a formação de alunos leitores dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II em uma escola pública estadual localizada na periferia da cidade de Pires do Rio, Goiás. Para alcançar esse objetivo, o estudo propõe-se a cumprir os seguintes objetivos específicos: i) Mapear as pesquisas e documentos da educação brasileira que discutem sobre o ensino de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental; ii) Identificar nos documentos institucionais da escola campo da pesquisa se há e quais ações contemplam a leitura em seus diversos aspectos; iii) Verificar quais metodologias e ações são utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa no ensino de leitura na escola campo; iv) Elaborar um produto educacional, um e-book pedagógico direcionado aos professores, a fim de colaborar com metodologias e práticas de leitura.

A partir da abordagem qualitativa, de teor exploratório, de campo, documental e bibliográfico, esta pesquisa utilizou aportes teóricos e documentos basilares da educação básica nacionais – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a Base Nacional Comum Curricular (2017); estadual – O Documento Curricular para Goiás Ampliado (2019); os documentos institucionais da escola campo – Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico e Plano de Ação. Considerou-se também os autores Ferrarezi e Carvalho (2017), Freire (2012, 2015), Gardner (1983), Geraldí (2011), Gimeno (2008), Kleiman (2000), Kleiman e Moraes (2008), Solé, (1998), Silva (2005), Lajolo (2006), Rangel e Rojo (2010) e Vasconcelos (2012), e outros que pesquisaram a temática desta pesquisa.

Por conseguinte, esta dissertação é constituída por quatro artigos, cada um focado em um dos objetivos específicos. Juntos, eles proporcionam uma visão abrangente que contempla o objetivo geral da pesquisa.

No Artigo 1, o objetivo foi o de Mapear as pesquisas e documentos da educação brasileira – a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular e o que discutem sobre o ensino de leitura no ensino fundamental anos finais. Titulado *A Prática da Leitura nos Documentos Oficiais da Educação Básica Brasileira a partir da década de 1990*, este estudo permitiu verificar o que os documentos propõem sobre leitura

e o direcionamento dado ao professor para ampliar seus horizontes educacionais, fortalecendo sua prática pedagógica, mediando o que ensina em sala de aula com o proposto legalmente.

Com o objetivo especial de identificar nos documentos da escola campo – Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico e Plano de Ação, se há e quais ações contemplam a leitura em seus vários aspectos, o artigo 2, *Os Documentos Institucionais Escolares e o Planejamento das Aulas de Leitura*, ganhou forma. Elaborados a partir do que preconizam os documentos curriculares – nacional e estadual – os documentos escolares são essenciais para o planejamento do professor de Língua Portuguesa, no eixo leitura, visto a sua importância para o emprego de metodologias capazes de formar alunos leitores proficientes. Paralelo à averiguação dos referidos documentos, analisou-se também o Documento Curricular para Goiás Ampliado – DC-GO (2019) e suas predições sobre as habilidades leitoras nos dois últimos anos do ensino fundamental.

O Artigo 3, *As Metodologias utilizadas na Formação Leitora dos Alunos de 8º e 9º Anos do Ensino Fundamental*, o objetivo foi verificar quais metodologias, ações e recursos são utilizados pelos professores de Língua Portuguesa no ensino de leitura. Para tanto, a pesquisa foi realizada em duas etapas, na escola campo: na primeira etapa aplicou-se um questionário com 10 (dez) questões semiestruturadas às 3 (três) professoras de LP das séries alvo, que concordaram em participar, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Na segunda etapa, realizou-se uma visita à biblioteca da escola para averiguar sua estrutura física, seu mobiliário, seu acervo e o perfil do bibliotecário, a fim de traçar um panorama do espaço e material de leitura da escola campo.

O artigo 4, *Formação Leitora: Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II, Anos Finais*, tem por objetivo apresentar os resultados do desenvolvimento, aplicação e avaliação do Produto Educacional. O PE está estruturado em seis Unidades Temáticas: a primeira aborda o papel docente como agente formador e provocador de experiências significativas com os textos; a segunda apresenta estratégias para aulas de leitura, com ênfase em procedimentos metacognitivos e na leitura de textos multimodais; a terceira descreve metodologias, recursos e técnicas que tornam o ato de ler mais dinâmico e contextualizado; a quarta, analisa os documentos curriculares oficiais (BNCC e DC-GO Ampliado), com foco nas competências e habilidades voltadas à leitura; a quinta apresenta dez propostas práticas de atividades que podem ser aplicadas em sala de aula ou em ambientes alternativos, como bibliotecas escolares; e a sexta, traz um menu de leitura para professores, com sugestões de sites, livros, vídeos e outros materiais que podem apoiar e enriquecer a prática pedagógica.

Posteriormente, foi submetido à avaliação das professoras de Língua Portuguesa da escola campo da pesquisa. As devolutivas das docentes foram fundamentais para a apreciação qualitativa do material e para os ajustes necessários à sua adequação à realidade escolar. Assim, o desenvolvimento do Caderno Pedagógico consolidou-se como um desdobramento teórico e prático da pesquisa, reafirmando o potencial transformador dos Produtos Educacionais no contexto dos mestrados profissionais, por meio da articulação entre dados empíricos, fundamentos teóricos e a escuta sensível dos sujeitos da prática.

Enfim, esta pesquisa visa investigar as metodologias, práticas e recursos utilizados pelos professores de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II, focando nas turmas de 8º e 9º anos. Diante dos baixos resultados em leitura nos estudos internacionais, busca-se compreender como as metodologias de ensino podem ser aprimoradas para formar leitores proficientes. A dissertação se estrutura para mapear os referenciais teóricos, analisar os documentos da escola, identificar as práticas pedagógicas e propor um Caderno Pedagógico como ferramenta de apoio aos docentes. Ao integrar teoria e prática, o estudo pretende contribuir para o aprimoramento das estratégias de ensino de leitura e transformação das práticas pedagógicas.

## 2 A PRÁTICA DA LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Este estudo se dedica a investigar como o ensino da leitura no Ensino Fundamental, anos finais, vem sendo concebido e orientado pelos documentos oficiais da educação brasileira desde a década de 1990. Para tanto, analisa as principais legislações e diretrizes curriculares — como a LDBEN (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — com o objetivo de mapear as mudanças, especialmente no que diz respeito à formação de leitores críticos e competentes, e compreender como essas mudanças influenciam a prática docente. O artigo está submetido à Revista *Eixo*, classificada com Qualis A4 (2017–2020), e encontra-se em processo de avaliação, aguardando parecer dos avaliadores. Trata-se de um periódico vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). <https://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/revistaeixo>.

**Resumo:** A partir da década de 1990, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, os documentos da educação nacional trouxeram novidades que desenvolveram tanto para a compreensão da visão curricular quanto para a prática docente em relação ao ensino da leitura. A prática leitora nesse novo contexto, quando comparada a documentos curriculares anteriores, como a Reforma Francisco Campos (1931), a Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1961 (Lei nº 4.024/61) e a Reforma Educacional da Ditadura Militar – LDB de 1971 (Lei nº 5.692/71), que não apresentou especificidades relacionadas à leitura, ilustra que a nova legislação, a partir da década de 1990, passou a ter como objetivo a formação de um leitor crítico e competente. Nesse processo formativo, a atividade docente é essencial e exige do professor reflexão sobre sua práxis, não se atentando apenas aos conteúdos a serem ministrados, mas também à necessidade de revisitar as legislações vigentes que o orientam, verificando, assim, se sua atuação está de acordo com o que propõe como determinações oficiais. Portanto, o objetivo deste artigo é mapear as pesquisas e documentos da educação brasileira que discutem o ensino de leitura no ensino fundamental – anos finais. A pesquisa utilizou uma abordagem documental, que consiste na revisão dos conceitos e reflexões em torno da leitura. Os documentos foram selecionados com base em sua relevância na construção das políticas educacionais para a educação básica, incluindo a LDBEN (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997-1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNEB (1998) e a BNCC (2017), que são os vigentes. Em relação aos estudos teóricos e às pesquisas acadêmicas, os estudos selecionados foram relacionados à discussão sobre as áreas de leitura, alfabetização e letramento. Logo, adotaram-se obras de autores com trabalhos reconhecidos na área de educação e letramento, como Freire (2012, 2015), Kleiman (2000), Lajolo (2006), Solé (1998) e trabalhos científicos do período 2019-2023, visando um olhar atualizado sobre o tema de estudo. Por fim, ressalta-se a leitura como atividade interativa, discursiva e social, que concebe que a prática é o meio para processar, divulgar e dominar o conhecimento. Assim, é necessário compreender não apenas como a leitura é concebida nos documentos oficiais, mas também como ela impacta o cotidiano escolar e a formação dos estudantes.

**Palavras-chave:** Documentos Basilares da Educação Nacional. Formação Leitora. Professor. Educação Básica.

**Abstract:** Starting in the 1990s, with the implementation of the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN) of 1996, Brazil's national education documents introduced significant innovations that contributed both to the understanding of the curricular vision and to teaching practices related to reading instruction. Reading practice in this new context, when compared to earlier curricular documents—such as the Francisco Campos Reform (1931), the first Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB) of 1961 (Law No. 4.024/61), and the Educational Reform during the Military Dictatorship — LDB of 1971 (Law No. 5.692/71), which did not include specific guidelines regarding reading—illustrates that the new legislation from the 1990s onwards began to aim at the development of a critical and competent reader. In this formative process, the teacher's activity is essential and requires ongoing reflection on their praxis, focusing not only on the content to be taught but also on the need to revisit the current legislation that guides their practice, ensuring that their actions align with official directives. Therefore, the aim of this article is to map the research and documents within Brazilian education that address the teaching of reading in the final years of elementary school. The research employed a documentary approach, consisting of a review of concepts and reflections related to reading. The documents were selected based on their relevance to the development of educational policies for basic education, including the LDBEN (1996), the National Curricular Parameters (PCN, 1997–1998), the National Curricular Guidelines for Basic Education (DCNEB, 1998), and the National Common Curricular Base (BNCC, 2017), which are currently in force. Regarding theoretical studies and academic research, the selected works were related to discussions on reading, literacy, and multiliteracies. Thus, works by authors renowned in the fields of education and literacy—such as Freire (2012, 2015), Kleiman (2000), Lajolo (2006), Solé (1998)—and scientific research produced between 2019 and 2023 were adopted, aiming for an updated perspective on the topic. Finally, it is emphasized that reading is an interactive, discursive, and social activity, which serves as a means to process, disseminate, and master knowledge. Therefore, it is necessary to understand not only how reading is conceptualized in official documents but also how it impacts the school environment and students' development.

**Keywords:** Basic Documents of National Education. Reading Education. Teacher Practice. Middle School.

## 2.1 Introdução

A atividade docente demanda do professor reflexões frequentes acerca de suas práxis, não se atendo apenas aos conteúdos a serem ministrados, como também a revisar legislações vigentes que a orienta, verificando assim se sua atuação está de acordo com o que propõe as determinações oficiais.

Por conseguinte, os documentos basilares da Educação Básica brasileira – a Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular – direcionam o professor no seu ofício de ensinar, uma vez que ciente do disposto em tais documentos, o educador pode ampliar seus horizontes educacionais, fortalecendo sua prática pedagógica, mediando o que ensina em sala de aula com o proposto legalmente.

Nesse sentido, Vasconcelos (2012) ressalta que os professores devem evitar o voluntarismo ao instruir-se dos referidos documentos, endossando à sociedade a possibilidade de ter garantido seus anseios de uma educação formal oportunizando a todos os alunos, independente se é de escola pública ou privada, a igualdade de oportunidades.

A prática da leitura na escola é essencial não apenas para os educandos superarem a decodificação da língua escrita ou os pressupostos educativos legais, como também para garantir o domínio do conhecimento, o desenvolvimento de competências e habilidades do sujeito, visto que:

Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos (Brasil, 1998b, p. 67).

Ainda que os documentos da educação básica no Brasil estejam permeados de apontamentos da importância do domínio da leitura pelo aluno e a premissa de que o desenvolvimento das habilidades e competências de leitura se dão com maior afinco na escola, os resultados de avaliações internas e externas apontam que no Brasil, os estudantes das escolas públicas estaduais e municipais não têm a proficiência do nível básico em leitura.

A BNCC – Base Nacional Comum Curricular – considera que ao longo do Ensino Fundamental os estudantes se deparam com “desafios de maior complexibilidade devido à necessidade de se apropriarem de diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados as áreas” (Brasil, 2018b, p. 60). Diante do poder atribuído à leitura quanto ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, é viável que escolas e educadores considerem o que é recomendado pela base legal da educação brasileira.

Assim, este artigo tem o objetivo de mapear as pesquisas e documentos da educação brasileira que discutem sobre o ensino de leitura no ensino fundamental anos finais. À vista disso, serão mapeados, no que tange a leitura, em especial no ensino fundamental anos finais – a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental para os anos finais também serão mapeados, visto que estes foram referências que deram origem às DCN. Além dos documentos acima, realizar-se-á uma pesquisa bibliográfica tendo como princípio os seguintes estudiosos: Freire (2012, 2015), Gimeno (2008), Kleiman (2000), Kleiman e Moraes (2008), Solé, (1998), Silva (2005), Lajolo (2006), Rangel e Rojo

(2010) e Vasconcelos (2012) sobre a leitura e sua importância para a formação integral do indivíduo.

## 2.2 Os compêndios sobre a leitura na LDBN

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, tornou-se o documento legal basilar do sistema educacional brasileiro, modificando a prática leitora e outras todas as vertentes relacionadas com a Educação Básica. Com robusto teor pedagógico, a referida lei trouxe mudanças significativas em relação às leis anteriores, arrimando-se no princípio do direito universal à educação. Assim, entre outros temas, passou a determinar a carga horária mínima de 200 dias letivos, a gestão democrática do ensino público, um Plano Nacional de Educação (PNE) renovável a cada 10 anos, além de gradual autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira das unidades escolares.

No âmbito infraconstitucional a referida lei consolidou o direito ao desenvolvimento integral do estudante, ressaltando já em seu primeiro artigo a importância da conexão entre a família, a escola e a comunidade e sobreleva o que se desenvolve nas instituições de ensino – a educação escolar, como pode ser inferido nos dois parágrafos que o compõem:

**Art. 1º** A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 2017, p. 8).

Depreende-se então que as instituições escolares são espaços propícios para a formação integral – físico, intelectual, social, cultural, emocional e laboral – do aluno. A escola, assim, deve promover variadas experiências educativas passíveis de serem absorvidas e praticadas pelos educandos, dentro e fora de seu local, fomentando o desenvolvimento e a formação cidadã dos sujeitos que dela participam.

Dos Títulos II ao IV, artigos 2º ao 20º e seus respectivos incisos, abordam o dever das organizações em zelar da educação nacional, imputando a elas incumbências inalienáveis, além de idealizarem a função capital da escola como formadora de sujeitos capacitados, consonantes com o exercício da cidadania e qualificados para o trabalho.

A LDBEN nos artigos 21 e 22, respectivamente, versa sobre a composição da educação escolar brasileira e a sua finalidade. No artigo 21 apresenta os elementos que compõem a

educação escolar – a Educação Básica, constituída por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e a Educação Superior. O artigo 22 determina que a Educação Básica, garantida como um dever dos entes federativos, deve assegurar ao educando formação comum indispensável a todos os sujeitos para prática cidadã e evolução tanto no trabalho quanto nos estudos.

Em julho de 2022, foi sancionada a Lei de nº 14.407<sup>2</sup> que acrescentou ao artigo 22 um parágrafo único estabelecendo que “São objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores” (Brasil, 2022, art. 22).

Os artigos subsequentes da Lei nº 9394/96 salientam as funções, obrigações e responsabilidades das autoridades competentes e dos currículos a serem aplicados em cada uma das etapas da Educação Básica pelas instituições escolares públicas e privadas (Brasil, 2018).

Nesse contexto, compreende-se a educação básica como etapas de escolarização em que crianças e adolescentes adquirem, gradualmente, conhecimentos para desenvolverem o intelecto, a autonomia e o protagonismo necessários para a vida em sociedade. Logo, tendo como foco a formação sólida dos educandos, os agentes educacionais devem primar-se em favorecer aprendizagens significativas e que preparem o indivíduo para os desafios da vida contemporânea, desde a mais tenra idade.

No tocante ao Ensino Fundamental, etapa a ser evidenciada nesta pesquisa, e definida como a segunda da Educação Básica, a LDBEN estabelece que deve ser ofertada a crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade, pelas escolas (gratuita na escola pública), com duração de 9 (nove anos), considerando saberes elementares dos quais crianças e adolescentes devem se apropriar mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (Brasil, 2017, p. 14).

Diante do exposto, pode-se afirmar que o Ensino Fundamental fomenta para que o estudante amplie e se aproprie de conhecimentos e habilidades essenciais à sua evolução

---

<sup>2</sup>A referida Lei do mesmo modo acrescentou ao Artigo 4º o inciso XI que estabelece 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”.

intelectual, possibilitando-lhes o enfrentamento de eventuais desafios nas etapas seguintes da sua vida escolar. Esse decurso de apropriação, na sociedade letrada, impõe o conhecimento da linguagem escrita, principalmente ao que se refere à leitura.

**Quadro 1** - Evolução da Prática Leitora e Ensino de Língua Portuguesa diante de Documentos oficiais brasileiros.

LEI	ANO DE SANÇÃO	EDUCAÇÃO BÁSICA	PRÁTICA LEITORA	ENSINO DE LP
<b>Reforma Francisco Campos</b>	<b>1931</b>	Ensino secundário e superior reorganizados.	Leitura e escrita com métodos rígidos	Foco em literatura clássica e gramática normativa.
<b>LDB (Lei nº 4.024/61)</b>	<b>1961</b>	Estruturação inicial da Educação Básica.	Alfabetização funcional e textos canônicos.	Métodos tradicionais; desconexão com a realidade social.
<b>MOBRAL<sup>3</sup> Lei nº 5.379</b>	<b>1967</b>	Programa de alfabetização de adultos.	Programa de alfabetização de adultos.	Ensino em massa, em nível nacional, para conter o analfabetismo, com abordagem simples.
<b>LDB (Lei nº 5.692/71)</b>	<b>1971</b>	Ensino de 1ª e 2º graus com foco no mercado de trabalho.	Função utilitária e ideológica da leitura.	Ensino gramatical com transmissão de conteúdo. Foco em transmissão de ideologia e preparação para o trabalho
<b>LDBEN (Lei nº 9.394)</b>	<b>1996</b>	Consolidação da Educação Básica em três etapas.	Leitura como ferramenta de cidadania e crítica. Valorização da linguagem como prática social.	Integração da leitura/escrita em contextos sociais.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Uma visão geral da evolução das políticas educacionais brasileiras é fornecida pelo Quadro comparativo 1, que destaca as mudanças na educação básica, na prática docente e no ensino da língua portuguesa do final do século XIX até a primeira década do século XX. Observa-se que, com o passar dos anos e das sucessivas reformas, o objetivo da educação passou a enfatizar o desenvolvimento integral dos educandos e a formação cidadã, ao mesmo tempo em que tentava promover habilidades<sup>4</sup> críticas e comunicativas.

<sup>3</sup> Movimento Brasileiro de Alfabetização, descrito no Art. 4 da Lei Nº 5.379, DE 15 de dezembro de 1967. Marco histórico educacional, em resposta ao desafio do analfabetismo, o projeto visava objetivos imediatos; contudo, a longo prazo, foi insuficiente, tendo em vista que não atingiu os objetivos apenas através da leitura e escrita (Brasil, 1968).

<sup>4</sup> A partir da década de 1990, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), as políticas públicas passaram a enfatizar não apenas a alfabetização em seu aspecto técnico — o domínio do código escrito —, como também o letramento, compreendido como a inserção do sujeito em práticas sociais de leitura e escrita. Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reforçam essa perspectiva, ao proporem o desenvolvimento de competências e habilidades que envolvem a compreensão, interpretação e produção de textos em diferentes gêneros e contextos. Essa abordagem representa uma inflexão importante na política educacional brasileira, ao articular alfabetização e letramento com o desenvolvimento de habilidades linguísticas, cognitivas e sociais mais amplas.

De acordo com Freire (2012), a leitura oferece vantagens àqueles que a concebem como hábito, visto que amplia a apreensão das informações, desenvolve o senso crítico, fortalece as práticas sociais, estimula a criatividade, para mais é a base da alfabetização e formação para a cidadania. Nesse sentido, Kleiman (2000), e Solé (1988), reforçam que para se tornar um leitor crítico exige-se a compreensão, a capacidade de relacionar texto e conhecimentos prévios, a criticidade e o posicionamento à medida que decodificadas e processadas as informações de um texto. Logo, uma leitura efetiva e eficaz vai além da decodificação das palavras ou da mera extração de sentidos prontos no texto.

Segundo Kleiman (2000) a leitura apresenta dois status: o primeiro trata da atividade cognitiva enquanto operações mentais de inferir, perceber, localizar informações, relacionar, comparar, sintetizar e outras mais que são executadas. Já o segundo refere-se ao status de atividade social quando pressupõe existir interações, mesmo que específicas de comunicação, dado seus objetivos, expectativas e conhecimentos de mundo, entre quem escreve e o que lê.

Por conseguinte, é inevitável a pergunta: se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional indica a prática social e o pleno desenvolvimento do estudante como elementos essenciais para formação cidadã, por que a leitura é pouco citada ao longo dos seus 92 artigos? Por que a lei nº 14.407/22, que alterou os artigos 4º e 22º, acrescentando a eles o compromisso da educação básica com a alfabetização plena, a formação do leitor e o estímulo a leitura, não foi mais abrangente quanto as implementações dessas ações? O quadro 2 ilustra as menções a palavra “leitura” e “leitores” nas versões de 1996 e 2022 da LDBEN.

**Quadro 2** - Menções à Leitura e aos Leitores na Legislação Educacional: Evolução na LDBEN de 1996 a 2022.

ARTIGO	DOCUMENTO LDBEN
Art. 4	XI – alfabetização plena e capacitação gradual para a <b>leitura</b> 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)
Art. 22	São objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de <b>leitores</b> , como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do caput deste artigo. (Incluído pela Lei nº 14.407, de 2022)
Art. 32 (Ensino Fundamental)	I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da <b>leitura</b> , da escrita e do cálculo

Fonte: Elaborado pelos autores (2025) com base em (Brasil 1996) (Brasil 2022).

A partir do Quadro 2, nota-se que na LDBEN a palavra “leitura” é mencionada apenas três vezes, sendo duas delas acrescentadas pela Lei nº 14.407, de 2022, que teve como objetivo a formação do leitor e o estímulo à leitura na educação básica. Contudo, observa-se que a LDBEN inclui a leitura como objetivo geral e técnico, enquanto a BNCC (2017), como

documento curricular, aborda o tema 209 vezes – em 167 ocorrências da palavra “leitura” e 42 de leitor(es) – demonstrando, de forma quantitativa<sup>5</sup> e qualitativa<sup>6</sup>, a ênfase dada às metodologias de ensino para essa prática. Com estratégias definidas e elaboradas, a BNCC (2017) estabelece uma visão crítica da leitura, permitindo que o docente tenha mecanismos para ensinar os alunos com prática multimodal e reflexiva, tornando-os cidadãos críticos.

Não se pretende aqui depreender a importância da Lei 9394/96 para a educação nacional e, sim, sinalizar criticamente que a formação de leitores competentes é essencial para o exercício da cidadania, como reitera Solé (1998, p. 32), “a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, promovendo desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem”.

De forma geral, embora o LDBEN (1996) seja um texto fundamental para a educação brasileira, ele apresenta deficiências, entre elas a ausência de orientações específicas voltadas para as práticas leitores. O documento não apresenta estratégia para os professores mediarem textos digitais, memes, infográficos, cordéis, dentre outros. Apenas dois artigos (Art. 4, Art. 22) foram acrescentados à Lei nº 14.407 atualizada em 2022 (LDBEN, 2022) e, apesar de sua importância, nenhuma estratégia específica foi citada. Assim, em termos gerais, o anúncio da Lei nº 9.394/1996, que “Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN, 1996)”, figura como um marco ainda carente de ramificações concretas.

Examinar as deficiências ou insuficiências da LDBEN (1996,2022) em relação à leitura oferece oportunidades para o desenvolvimento de políticas públicas que valorizem a formação de professores, tanto para educadores quanto para alunos, e que sejam efetivas na educação básica. Além disso, é essencial desenvolver caminhos que assegurem o valor da leitura como ferramenta de participação ativa dos cidadãos na vida política e social, alinhando a educação nacional às demandas de uma sociedade cada vez mais dependente das habilidades dos leitores.

### **2.3 Tecendo a leitura nos PCN para o ensino fundamental, anos finais**

A década de 1990 foi marcada não só pelo arranjo educacional advindo da criação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9394/96. Paralelo a LDBEN, os

---

<sup>5</sup> De forma geral, os aspectos quantitativos estão relacionados ao número significativo de diretrizes e habilidades específicas descritas nos documentos, assim como as ocorrências das palavras “leitura” e “leitor (es)”.

<sup>6</sup> Os aspectos qualitativos estão direcionados a diversidade textual do documento curricular e a leitura, tendo em vista, a possibilidade de criar cidadãos críticos capaz de ler e interpretar diferentes textos nos mais variados contextos da sua vida cotidiana.

Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – são definidos e os dois documentos passam a orientar as ofertas educacionais na nova ordem da economia global no Brasil.

Considerados “dispositivos básicos sobre o currículo” (Brasil, 1997, p. 14), os PCN foram concebidos em três grandes grupos<sup>7</sup>: os de ensino fundamental – ciclo I e II, editados em 1997 e III e IV ciclos, datado de 1998 e os de ensino médio, de 1999. Conforme induz o título, essa seção tratará dos PCN de ensino fundamental dos anos finais (III e IV ciclos).

Como já afirmado, a proposta de reorientação curricular para os anos finais do ensino fundamental da Secretaria de Educação Fundamental do MEC foi publicada em 1998. Constituiu-se de dez volumes: o primeiro introdutório, os oito volumes seguintes são referentes às diversas áreas de conhecimento do terceiro e do quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira, e o décimo e último que versa sobre Os Temas Transversais (Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural).

Embora os PCN originarem-se de uma lei – a LDB – e sua elaboração seja de responsabilidade da União, como o próprio termo indica, “parâmetros” tem função de referências, modelos, padrões para que cada região, estado, município, escola tenha liberdade para elaborar o próprio currículo de acordo com a realidade local e objetivos educacionais, sem a obrigatoriedade de segui-los. Assim, o volume introdutório traz o objetivo primordial dos PCN de estabelecer referenciais a partir dos quais a educação possa atuar decisivamente, no processo da cidadania (Brasil, 1998, p. 50), configurando-se então como:

[...] uma proposta aberta e flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência dos estados e municípios, à diversidade política e cultural das múltiplas regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas.

Para a área de Língua Portuguesa, os Parâmetros Curriculares Nacionais sobrelevam a necessidade de propiciar ao aluno condições de desenvolver o domínio da língua e da

---

<sup>7</sup> No sistema educacional brasileiro, as redes de ensino possuem autonomia para decidir sobre a organização do ensino em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados (Art. 23 da Lei nº 9394/96). Além disso, o §2º do Art. 32 da mesma Lei indica que os estabelecimentos que utilizam a progressão regular por série podem adotar, no Ensino Fundamental, o regime de progressão continuada. Com isso, a reprovação é eliminada em alguns anos ou séries. Os ciclos correspondem: I- Ciclo da alfabetização, com duração de 3 anos de escolaridade, 1º, 2º e 3º ano; II- Ciclo Complementar, com a duração de 2 anos de escolaridade, 4º e 5º ano; III- Ciclo Intermediário, com duração de 2 anos de escolaridade, 6º e 7º ano; IV- ciclo de consolidação, com duração de 2 anos de escolaridade, 8º e 9º ano.

linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania, mediante arranjos do ensino para que o educando amplie seus conhecimentos discursivos e linguísticos, sabendo:

[...] ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; • expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato; • refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua (Brasil, 1998, p. 59).

Nesse contexto, os PCN (Brasil, 1998, p. 20), afirmam que “os homens e as mulheres interagem pela linguagem”. A linguagem pode assim se definir como uma prática social que se realiza nos diversos grupos sociais. No documento é possível verificar que o engajamento em relação à linguagem justifica-se pelo exercício da cidadania, que implica na capacidade do cidadão em “utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (Brasil, 1998, p. 23).

Ainda, pela concepção de leitura trazida pelo documento ora analisado, não é mais possível concebê-la como processo educativo de “extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra” (Brasil, 1998, p. 69) e que se encerra com a alfabetização. A leitura agora é conceituada de modo amplo, aquela que promove o desenvolvimento pleno do educando, tornando-o capaz de:

[...] selecionar, dentre os vários textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender as suas necessidades, conseguindo estabelecer estratégias adequadas para abordar tais textos. O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos (Brasil, 1998, p. 70).

Nesse sentido, alertam para o fato que no terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, muitos alunos se frustram diante das exigências de leitura impostas pelo professor e ficam desestimulados ou, em um caminho inverso, utilizam as experiências dos ciclos anteriores para arrostarem os desafios que a leitura apresenta, tornando-se um leitor competente, como pressupõe os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP:

Formar alguém que compreende o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos, (Brasil, 1997, p. 54).

Para tanto, a prática de ler está intimamente relacionada à aquisição da competência leitora. E nesse processo de formação, designam à escola “organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real” (Brasil, 1998, p. 71). E, assim sendo, instigue no alunado desse ciclo, valores e atitudes como:

- Interesse, iniciativa e autonomia para ler textos diversos adequados à condição atual do aluno.
- Atitude receptiva diante de leituras desafiadoras e disponibilidade para a ampliação do repertório a partir de experiências com material diversificado e recomendações de terceiros.
- Interesse pela leitura e escrita como fontes de informação, aprendizagem, lazer e arte.
- Interesse pela literatura, considerando-a forma de expressão da cultura de um povo.
- Interesse por trocar impressões e informações com outros leitores, posicionando-se a respeito dos textos lidos, fornecendo indicações de leitura e considerando os novos dados recebidos.
- Interesse por frequentar os espaços mediadores de leitura bibliotecas, livrarias, distribuidoras, editoras, bancas de revistas, lançamentos, exposições, palestras, debates, depoimentos de autores, sabendo orientar-se dentro da especificidade desses espaços e sendo capaz de localizar um texto desejado.
- Reconhecimento da necessidade de dominar os saberes envolvidos nas práticas sociais mediadas pela linguagem como ferramenta para a continuidade de aprendizagem fora da escola (Brasil, 1998, p. 64).

Diante do exposto, é possível afirmar que os PCN para os anos finais do ensino fundamental, mesmo sendo parametrizadores, corroboram para que nas escolas a função social da leitura se concretize e possibilite ao sujeito/leitor ter uma formação cidadã, capacitando-os tanto para decodificarem e darem sentidos às palavras, quanto de compreenderem, serem críticos e avaliarem o que leem. Como afirma Silva (2005, p. 24),

[...] a prática de leitura é um princípio de cidadania, ou seja, o leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz.

E, ao observar os documentos que o sucederam, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017-2018, nota-se que foram criados com o objetivo de equilibrar as orientações nacionais com a independência de cada instituição de ensino. Dessa forma, o objetivo foi o aprimoramento de habilidades, como a de leitura, seguindo princípios já descritos no PCN, garantindo que a educação esteja ajustada e alinhada com a realidade de cada estudante.

Pode-se afirmar que mesmo com o viés de documento subsidiador que orienta a ação educativa, os PCN na realidade adquirem caráter prescritivo e direcionador, do qual constitui o Currículo Nacional. E assim, contrário ao que predizam, condicionam conteúdos e a avaliação da aprendizagem, estabelecem as regras para elaboração dos livros didáticos, cerceiam a

autonomia, a flexibilidade, a criatividade e liberdade de opção pedagógica. São os PCN que dão origem às Diretrizes Curriculares Nacionais, em 1998.

## **2.4 As contribuições das DCNEB para a leitura**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica originaram-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96 – que fixava em seu 9º artigo, que é responsabilidade da União:

IV- Estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum (Brasil, 2017, p. 9).

Acordadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a partir do Parecer nº 04/98 e Resolução nº 02/98, as DCNEB iniciam o processo colaborativo entre Estado, Distrito Federal e Municípios, em torno de esforços conjuntos e articulados de planejamento, desenvolvimento e avaliação dos processos educacionais. Apresentam-se como um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica que norteiam as instituições escolares brasileiras quanto a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação tanto de sua proposta pedagógica como de seu regimento (Brasil, 1998).

Assim, as DCNEB – que possuem uma diretriz geral que estabelece princípios e orientações para educação básica e outras específicas para cada etapa e modalidade de ensino – têm por objetivo principal garantir a equidade de ensino para todos os alunos. Para tanto, embasa a elaboração de currículos e conteúdos mínimos que garantam uma formação comum, promovam aos educandos aprendizagens, igualdade de acesso, permanência, independente de suas individualidades, dos contextos em que estejam inseridos, da origem social, econômica, cultural e regionais.

Além da educação básica, o documento oficial, implementa estratégias de participação coletiva da comunidade no planejamento escolar – elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas – e em sua gestão democrática. Garantem os cursos de formação inicial e continuada dos professores, técnicos e demais profissionais da educação, os sistemas educativos estaduais e municipais e suas respectivas instituições escolares, reconhecendo o papel fundamental desses na promoção de uma educação de qualidade e no desenvolvimento de habilidades éticas, socioemocionais e cidadãs dos alunos. Assim seus

objetivos, além de sistematizar os princípios e diretrizes gerais para Educação Básica, primam-se por,

[...] II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica; III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam (Brasil, 2013, p. 8).

Nesse contexto, depreende-se o quanto a formação leitora<sup>8</sup> se vincula ao que se propõe as DCNEB: a formação integral do educando, a formação inicial e continuada do professor, a participação da comunidade escolar na formulação, execução e avaliação do PPP. Ora, por meio da leitura o indivíduo aprimora seu nível de entendimento, compreensão, saber e posicionamento, logo terá possibilidades de participar efetivamente nas atividades sociais, econômicas, laborais, culturais e políticas do meio em que está inserido. Quanto ao professor e à escola: esta deve proporcionar toda a infraestrutura para que a formação leitora seja realidade e àquele ser o protagonista dessa formação, pois segundo Lajolo (1995, p. 121),

[...] se a escola conseguir simular, nas atividades de leitura que patrocina, a circulação social que tais atividades de leitura têm fora do âmbito escolar, há uma possibilidade extremamente concreta de que estas atividades adquiram o sentido que elas precisam ter extramuros da escola e não se encerrem com as atividades que se encerram no final do ano letivo.

O texto das DCNEB (2013) menciona “leitura” enquanto formação ao educando já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, atribuindo ser tarefa da escola e responsabilidade do professor, idealizar contextos que ampliem e intensifiquem, gradativamente, o processo educativo com qualidade social. Ao valorizar as características culturais e sociais únicas que cada criança traz consigo, os propósitos formativos do DCNEB (2013) estabelecidos para a Educação Infantil seguem se desenvolvendo nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com o ensino de habilidades linguísticas específicas, focando na formação integral do educando,

I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, utilizando como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, embora a ênfase aqui não esteja na língua portuguesa em si, mas no desenvolvimento cognitivo geral.

---

<sup>8</sup> Faz-se imprescindível atribuir que para os fins desta pesquisa, tomou-se o termo formação leitora como algo mais amplo, abrangendo todo um processo gradual que se inicia na educação infantil, e ganha força no ensino fundamental, mediante a alfabetização e o letramento para que o sujeito possa ler textos escritos e/ou interagir com as variadas formas de codificação/decodificação de conhecimentos que envolvam aos dialógicos.

II – A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes e da cultura, bem como dos direitos humanos e valores fundamentais da sociedade.

III – O fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, promovendo a solidariedade e o respeito mútuo.

Como medidas operacionais para a concretização desses objetivos, a legislação sugere:

I – Programa de preparação dos profissionais da educação, incluindo gestores e técnicos, para que estejam aptos a apoiar o desenvolvimento dos alunos em diversas competências, não se limitando à linguística.

II – Trabalho pedagógico conduzido por equipes interdisciplinares e multiprofissionais, refletindo a necessidade de uma abordagem holística na educação.

III – Programas de incentivo ao compromisso dos profissionais da educação com a aprendizagem dos estudantes, visando torná-los sujeitos ativos no processo educacional.

IV – Projetos em parceria com a comunidade, voltados para resolver conflitos escolares e orientados por objetivos claros e estratégias diversas de intervenção.

V – Utilização das instalações escolares fora do horário regular de aulas para oferecer atividades esportivo-recreativas, socioculturais e de reforço escolar, proporcionando um ambiente seguro e estimulante para os alunos.

VI – Espaços físicos escolares adequados para suportar uma variedade de atividades educativas e experimentais, além de garantir a acessibilidade arquitetônica, nos mobiliários e nos recursos didático-pedagógicos (DCNEB 2013, p. 38, 39).

Mais à frente, abordando os instrumentos legais e formativos dos quais a escola lança mão para que haja qualidade social, destacam que a comunidade escolar deve enxergar o projeto político pedagógico como:

[...] instância de construção coletiva, que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos de direitos à proteção e à participação social, de tal modo que:

I – estimule a leitura atenta da realidade local, regional e mundial, por meio da qual se podem perceber horizontes, tendências e possibilidades de desenvolvimento; [...] (Brasil, 2013, p. 49).

Portanto, o comprometimento com a realidade local, regional e mundial possibilita mudanças e rompe com preceitos de que as coisas são assim mesmo, porque sempre foram. Para Freire (2012), a leitura é a porta para novos conhecimentos fluírem, de forma que esses saberes mobilizem a inserção no mundo, no qual crianças, jovens e adultos superam a concepção de um “mundo inapelavelmente imóvel, em que nada pode ocorrer fora do já estabelecido”. E mais tarde o autor explica a expressão *inserção no mundo* como “um estado maior que a emersão e resulta da conscientização da situação. É a própria consciência histórica” (Freire, 2015, p. 141).

Todavia, para que a leitura seja admitida como prática social é necessário que ela seja medular no processo ensino-aprendizagem, as escolas invistam na formação de professores e estes estejam comprometidos com seu papel de formar cidadãos. Importante ressaltar que a tarefa de formar indivíduos leitores não compete apenas aos docentes, estendendo-se à família

e ao Poder Público. Gimeno (2008, p. 90) afirma que, “[...] se o saber ler, como o poder fazê-lo, estão implicados na base do direito à educação, e na criação da cidadania [...] compete aos poderes públicos velar e facilitar o fomento da cultura apoiada na leitura”.

Nessa conjuntura, as DCNEB discorrem que “a comunidade educacional deve engendrar o entrelaçamento entre trabalho, ciência, tecnologia, cultura e arte, por meio de atividades próprias às características da etapa de desenvolvimento humano do escolar a que se destinarem” e ainda presumem que tal fato se concretiza com “a valorização da leitura em todos os campos do conhecimento, desenvolvendo a capacidade de letramento dos estudantes” (Brasil, 2013, p. 50).

#### **2.4.1 O que há nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental quanto à leitura?**

A construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental é demanda da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, datada de 1996, reforçada por manifestações do Conselho Nacional de Educação e deliberações da Conferência Nacional de Educação. Assim, as DCNEF, aprovada pela Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, surgem a partir de “preocupações cada vez mais acentuadas quanto à necessidade de um currículo e de novos projetos político-pedagógicos que sejam capazes de dar conta dos grandes desafios educacionais da contemporaneidade” (Brasil, 2013, p. 103).

Inspirada nos demais documentos oficiais da reforma educacional brasileira a partir da década de 90, trazendo para o centro dos muitos debates temas inerentes a educação básica e sua qualidade, as DCNEF estão permeadas com termos e ideias frutos da Constituição Federal de 1988, da LDBEN, das DCNEB e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN’s.

Essas diretrizes específicas ao Ensino Fundamental, podem ser definidas como um conjunto de parâmetros, fundamentos, procedimentos e princípios que orientam e normatizam a educação básica, do primeiro ao nono ano, tendo como propostas curriculares voltadas ao alunado.

À vista disso, compreende-se a formação leitora no decurso do ensino fundamental como essencial, posto que ao ler os educandos adquirem conhecimentos não apenas dos elementos constitutivos da língua e os acadêmicos como também daqueles inerentes à vida social, emocional, econômica, histórica e cultural. A leitura é necessária em todas as disciplinas e para realização de muitas tarefas, logo deve ser estimulada em todas as áreas do conhecimento – não só na disciplina Língua Portuguesa. É na prática da leitura que o educando adquire

conhecimento e conseqüentemente se conecta ao mundo. Kleiman e Moraes (2008, p. 23) reforçam que,

[...] no ensino dos conteúdos das áreas de conhecimento escolar, o que significa, na nossa perspectiva, que o ensino e prática da leitura, atividade constitutiva da aprendizagem, deve fazer parte de todas as atividades, e que todo professor é, em última instância, professor de leitura.

Depreende-se, então, que as DCNEF, deixam implícitas em suas linhas a importância da leitura na formação plena dos educandos, constituindo-a como prática social que deve ganhar espaço significativo nas escolas e fora delas. É importante destacar que, embora o termo "leitura" não seja mencionado explicitamente, as DCNEF reforçam sua relevância como prática social, como pode ser observado no Quadro 3 a seguir.

**Quadro 3 - Articulações Implícitas entre as DCNEF e a Leitura como Prática Social.**

FOCO	TRECHO DAS DCNEF	RELAÇÃO IMPLÍCITA COM A LEITURA
<b>ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO</b>	<i>Art. 30</i> Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: I - a alfabetização e o letramento; (p. 9)	A leitura possibilita a interpretação e a interação com o mundo ao redor.
<b>AVALIAÇÃO FORMATIVA</b>	<i>Art 32</i> II - Utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários [...] (p. 7)	A leitura é avaliada indiretamente na realização de avaliações, ao realizar atividades escolares e análise crítica do estudante.
<b>CULTURA E IDENTIDADE</b>	<i>Art. 6</i> III. [...] da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias. (p. 2)	Ler obras literárias, textos históricos e criações artísticas ajuda as pessoas a entender e valorizar a diversidade cultural
<b>DOMÍNIO DA LINGUAGEM</b>	<i>Art. 7</i> I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. (p. 2)	É por meio da literatura que o conhecimento é adquirido, possibilitando a participação crítica na sociedade
<b>FORMAÇÃO CIDADÃ</b>	<i>Art. 5</i> §4º [...]contribuirá para diminuir as desigualdades historicamente produzidas, assegurando, assim, o ingresso, a permanência e o sucesso na escola, com a conseqüente redução da evasão, da retenção e das distorções de idade/ano/série. (p. 2)	Permite ao aluno ter a capacidade de articular conhecimento mais amplo e experiências cotidianas
<b>INTEGRAÇÃO CURRICULAR</b>	<i>Art. 24</i> A necessária integração dos conhecimentos escolares no currículo favorece a sua contextualização e	Ler obras literárias, textos históricos e criações artísticas ajuda as pessoas a entender e valorizar a diversidade cultural.

	aproxima o processo educativo das experiências dos alunos (p.7)	
<b>TECNOLOGIAS E MÍDIAS</b>	Art. 28 A utilização qualificada das tecnologias e conteúdos das mídias como recurso aliado ao desenvolvimento do currículo contribui para o importante papel que tem a escola como ambiente de inclusão digital e de utilização crítica das tecnologias da informação e comunicação [...] (p. 8)	A capacidade de ler é demonstrada na interpretação de textos, na escrita e na análise crítica de informações digitais, até mesmo ao ler uma mensagem recebida.

Fonte: Adaptado da Resolução CNE/CEB nº 7/2010 (Brasil, 2010).

Rangel e Rojo (2010, p. 87) afirmam que “Há um componente social no ato de ler. Lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que ele quis dizer, o que quis significar. Mas lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos objetivos”. E assim, ao ler o que está escrito e o que está pressuposto, o educando/leitor será capaz de decodificar os signos, atribuir sentido ao que leu e fazer conexões com o mundo, sensibilizar-se dos seus direitos e deveres e a sua maneira de nele atuar como cidadão.

Em consonância Rangel e Rojo (2010, p. 87), as DCNEF (2010, p. 1) indicam que a “A educação, ao proporcionar o desenvolvimento do potencial humano, permite o exercício dos direitos civis, políticos, sociais e do direito à diferença, sendo ela mesma também um direito social, e possibilita a formação cidadã e o usufruto dos bens sociais e culturais”. Dessa forma, percebe-se que a compreensão crítica da realidade social está diretamente relacionada à educação. Aprimorar habilidades como as de leitura e escrita, são essenciais para a construção do pensamento reflexivo e da participação ativa na sociedade.

Freire (2012 p. 27) aborda sobre a prática, ao citar “Antônio, Maria, Pedro e Fátima sabem ler e escrever. Aprenderam a ler praticando a leitura. Aprenderam a escrever praticando a escrita. É praticando que se aprende”, citando a *práxis* educativa<sup>9</sup> princípio que se baseia as DCNEF, assim, o autor defende que a leitura e a escrita devem ser relacionadas a práticas sociais, visto que:

Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do elo não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso, é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala (Freire, 2012, p. 12).

<sup>9</sup> A *práxis* educativa é um processo dinâmico e reflexivo que integra teoria e prática, promovendo a transformação social por meio da educação (Oliveira; Melo, 2021).

Para tanto, as DCNEF se fundamentam nos princípios de Freire quando enfatizam que o currículo deve “articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes” (DCNEF, 2010, p. 132), reforçando a ideia freireana de que a educação emerge da prática social. Essa articulação se consolida ao indicar que “os professores com os estudantes têm liberdade de escolher temas, assuntos que desejam estudar, contextualizando-os em interface com outros” (DCNEF, 2010, p. 30), o que permite que a aprendizagem transcenda a mera transmissão de conteúdos e se torne um diálogo crítico com a realidade, assim como propõe Freire.

Essa abordagem sustenta-se na “reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos” (DCNEF, 2010, p. 162), princípio que repercute novamente nos princípios de Freire, de uma “leitura do mundo” como análise crítica do indivíduo. Além disso, a valorização da prática cotidiana da leitura, expressa na orientação de “leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e ‘textos’, mesmo sem saber ler e escrever” (DCNEF, 2010, p. 94), alinha-se à visão de Freire de que a alfabetização é um processo ativo, não mecânico.

Por fim, ao defender a “valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber” (DCNEF, 2010, p. 179), as DCNEF reiteram que a escrita e a leitura são instrumentos capazes de transformar o educando em sujeito crítico, assim, de acordo com Freire (2013, p.13) “leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

## **2.5 A leitura para o ensino fundamental anos finais na Base Nacional Comum Curricular**

A Base Nacional Comum Curricular é um documento legítimo que tem por finalidade universalizar as aprendizagens fundamentais das várias áreas do conhecimento que formam o percurso da Educação Básica. Suas orientações privilegiam o desenvolvimento de competências<sup>10</sup> e não da aprendizagem de conteúdos, fazendo com que as escolas busquem reformular suas ações e currículos concernente a esse desenvolvimento. Aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, foi homologada em 20 de dezembro de 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e em 14 dezembro de 2018, para o Ensino Médio.

---

<sup>10</sup> Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017a, p.8).

A proposta de aprendizagem organizada pela BNCC estabelece a divisão por áreas de conhecimento e incorpora o componente Língua Portuguesa na área de Linguagens, integrada também nos anos finais do Ensino Fundamental, pelos componentes Artes, Educação Física e Língua Inglesa.

No componente Língua Portuguesa, é apresentada uma inter-relação entre os eixos – oralidade, leitura/escrita/produção (escrita e semiótica) e análise linguística/semiótica, e campos de atuação<sup>11</sup> – artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública. Para os anos finais do Ensino Fundamental, exclui-se o “campo da vida cotidiana” e o “campo da vida pública” é ramificado em “campo jornalístico-midiático” e “campos de atuação na vida pública”.

Sobre os campos de atuação, o documento para etapa final do ensino fundamental, prevê que:

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências (Brasil, 2018, p. 136).

Os campos de atuação englobam a completude dimensional essenciais para formação humana – de atividades diárias à opiniões e reflexões sobre os acontecimentos mundiais, contextualizando o conhecimento advindo da escola para além do arranjo das unidades temáticas, mas para o aprendizado do que ocorre extramuros.

Sabe-se que leitura contribui para que o indivíduo acesse os saberes historicamente construídos pela humanidade, fortalecendo sua visão de mundo mediante o entendimento, a interpretação e reflexão das informações cada vez mais rápidas e complexas do mundo contemporâneo. Logo, a formação leitora é atributo medular da escola e, respectivamente, é de responsabilidade docente a construção de situações que favoreçam aos educandos compreensão da linguagem e seus diferentes funcionamentos.

Nesse contexto, os documentos norteadores do Currículo Educacional guarnecem de metodologias e bases teóricas que assentam a práxis escolar. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – traz prerrogativas ou contribuições importantes no campo da leitura:

Compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua

---

<sup>11</sup> Ressalta-se que os campos são uma forma própria de organização do componente da disciplina supracitada. Os demais componentes organizam-se em unidades temáticas que definem o arranjo dos objetos de conhecimento (Brasil, 2018, p. 28).

interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, 2018, p. 61).

A propósito, a leitura como parte integrante do componente Língua Portuguesa dentro da BNCC recebe uma atenção especial, com um sentido mais amplo, não apenas ao relacioná-la com texto escrito, “mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha em muitos gêneros digitais” (Brasil, 2017, p. 70).

Andrade (2023, p. 44) afirma que ao “tratar da importância da leitura de textos que não sejam só escritos, a BNCC reconhece e estabelece a necessidade de se trabalhar com aquilo que está preconizado nos documentos oficiais”, desenvolvendo sua prática social e contribuindo para formação integral do educando. Entretanto, Soares (2022, p. 40) ressalta que só a partir do cumprimento das habilidades propostas a cada eixo de leitura e a ser desenvolvida a partir das competências traçadas pela Base há “[...] possibilidades de formar um leitor crítico preparado para fazer suas escolhas”.

A leitura, assim, não se resume ao texto escrito, relacionando-se também as mais diferentes linguagens e suas hermenêuticas, visando a integração de diversos temas sociais e culturais, fazendo com que o aluno possa ler, reler, interpretar com criticidade, favorecendo sua autonomia intelectual e sua inserção à sociedade letrada. E ainda, afirma as práticas leitoras em consonância com as tecnologias digitais de comunicação e informação – TDICS, salientando que:

Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos (Brasil, 2018, p. 72).

O documento atribui à Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental a missão de promover “práticas de linguagem contemporâneas” a partir dos variados gêneros e de textos cada vez mais multimidiáticos e multissemióticos, capazes de estabelecerem inovadoras “formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir”

(Brasil, 2017, pp. 67-68). As novas configurações da contemporaneidade oportunizam aos educandos acessar variados conteúdos em diferentes mídias e, também, realizar tarefas, como “produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc (Brasil, 2017, p. 68) ”.

Já Cardoso (2021, p. 41), considera que a abordagem tecnológica preconizada pelo documento prepara o sujeito para a nova “formatação da sociedade, que é extremamente digital”. A pesquisadora julga ser “inconcebível” imaginar uma educação que se negue utilizar a tecnologia enquanto “os atuais alunos são os chamados nativos digitais<sup>12</sup>”.

Todavia é fundamental que haja no uso das TDIC uma reflexão a respeito do papel do sujeito na sociedade moderna, sobre a responsabilidade de suas falas e postagens nas redes sociais. O professor ao planejar suas aulas deve priorizar aprendizados que prestigiem o debate de ideias, a liberdade de expressão, por exemplo, em detrimento aos discursos de ódio e à propagação de *fakenews*. Sendo necessário uma curadoria de informação, para que o aluno consiga checar a veracidade das informações encontradas nas redes virtuais.

Enfim, a BNCC compreende a leitura mais do que um processo de extração ou atribuição de significado, mas o que acontece quando leitor e texto se encontram. Portanto, o ato de ler deve ser provocativo e desafiador, para que possa gerar dúvidas e incertezas, e ao mesmo tempo fazer a experiência de algo que até o momento não tinha pensado ou refletido, seja no gênero literário, na temática abordada pelo autor ou professor, ou mesmo pela dialética da escrita e com sua própria linguagem.

Para tanto, é importante que a escola, os professores, promovam atividades que possam favorecer as habilidades e competências leitoras, para que o estudante compreenda em toda conjuntura do texto comportamentos e ações, para construir de modo emancipatório sua autonomia intelectual e assim, conseqüentemente, ir ao encontro do que objetiva a BNCC, a formação plena do educando. O Quadro 4 ilustra no formato de quadro resumo os documentos oficiais analisados no presente trabalho.

---

<sup>12</sup> Em sua dissertação, *O podcast nas aulas de Língua Portuguesa: práticas de multiletramento na escola*, Cardoso (2021) explica Nativos Digitais segundo o conceito do educador e pesquisador Marc Prensky (2001), [...] os jovens acostumados a obter informações de forma rápida por recorrerem primeiramente a fontes digitais e à Web antes de procurarem em livros ou na mídia impressa. Pelos modelos comportamentais e atitudes e por entendem a tecnologia digital como uma linguagem, uma vez que “falamos” a linguagem digital desde que nascemos.

**Quadro 4 – Abordagem da Leitura em Documentos Oficiais da Educação Básica Brasileira.**

<b>LDBEN (LEI N° 9.394)</b>	
<b>ANO</b>	1996
<b>FOCO</b>	Direito legal à aprendizagem
<b>ABORDAGEM DA LEITURA</b>	Leitura como meta obrigatória na base do ensino, tendo em vista que a leitura permite o no desenvolvimento do indivíduo e na prática da cidadania.
<b>EXEMPLO DE IMPLEMENTAÇÃO</b>	Programa "Biblioteca da Escola", iniciativa do Ministério da Educação (MEC) para fortalecer bibliotecas escolares da educação básica pública, para fornecer materiais de leitura e aumentar a prática de leitora.
<b>PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais)</b>	
<b>ANO</b>	1997-1998
<b>FOCO</b>	Técnicas tradicionais de ensino
<b>ABORDAGEM DA LEITURA</b>	Leitura voltada para compreensão de textos clássicos, integradas com todas as disciplinas e com ênfase em formação cidadã
<b>EXEMPLO BRASILEIRO DE IMPLEMENTAÇÃO</b>	“Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)”, com a distribuição de livros de todas as áreas do saber, possui abas temáticas, voltadas para escolas do campo, indígenas e quilombolas.
<b>DCNEF (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental)</b>	
<b>ANO</b>	2010
<b>FOCO</b>	Cidadania e identidade
<b>ABORDAGEM DA LEITURA</b>	Leitura relacionada a realidade do aluno, para a compreensão crítica do mundo, descrita como essencial para a formação básica.
<b>EXEMPLO BRASILEIRO DE IMPLEMENTAÇÃO</b>	"Programa Escola de Tempo Integral" com jornada ampliada diária, com currículo integrado, visando desenvolvimento integral e cognitivo dos estudantes.
<b>DCNEB (Diretrizes Curriculares)</b>	
<b>ANO</b>	2013
<b>FOCO</b>	Integração de todas as áreas
<b>ABORDAGEM DA LEITURA</b>	Leitura é uma competência transversal e essencial, vista como “ponte” entre as disciplinas e integradora das áreas
<b>EXEMPLO BRASILEIRO DE IMPLEMENTAÇÃO</b>	"Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)", iniciativa do MEC que distribui gratuitamente livros didáticos, literários e recursos pedagógicos.
<b>BNCC (Base Nacional Comum Curricular)</b>	
<b>ANO</b>	2017-2018
<b>FOCO</b>	Competências do século XXI (redes sociais, tecnologia)
<b>ABORDAGEM DA LEITURA</b>	Expande a concepção de leitura com textos multimodais e digitais, incluindo: redes sociais, notícias, literatura.
<b>EXEMPLO BRASILEIRO DE IMPLEMENTAÇÃO</b>	“Programa de Inovação Educação Conectada”, que visa promover a integração de tecnologias digitais na educação básica
<b>LDBEN Lei nº 14.407/2022 (Altera LDBEN - LEI N° 9.394)</b>	
<b>ANO</b>	2022
<b>FOCO</b>	Alfabetização e a leitura
<b>Abordagem da Leitura</b>	Inclui a leitura e a escrita como direitos fundamentais e prioridades da educação brasileira
<b>Exemplo Brasileiro de Implementação</b>	Projeto "Roedores de Livros" projeto do Governo Federal, iniciativa de prática de leitura entre crianças e adolescentes, que visa aproximar o gosto pela leitura e ampliar o acesso a obras literárias de qualidade

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

O Quadro 4 mostra a evolução da abordagem da leitura nos documentos oficiais da Educação Básica brasileira, ressaltando como essa prática tem sido progressivamente reconhecida como eixo estruturante para o desenvolvimento humano e a construção da

cidadania. Desde a garantia do direito à leitura estabelecida pela LDBEN de 1996 até as modificações contemporâneas em 2022, reforçam a leitura - e a escrita - como direitos fundamentais, observando-se assim um movimento pertinaz em direção à promoção de práticas leitoras mais inclusivas e contextualizadas. Para mais, a implementação de programas como o 'Biblioteca da Escola', o 'PNBE', e o 'Projeto Roedores de Livros' exemplifica o compromisso contínuo com o fortalecimento das bibliotecas, a ampliação do acesso a materiais de qualidade e o incentivo à formação de leitores críticos e proficientes, perfilando-se aos desafios contemporâneos representados pela BNCC e pela integração de novas tecnologias.

## **2.6 Considerações Finais**

O presente artigo é resultado da inquietação da premissa que a atividade docente exige do professor reflexão constante sobre suas práxis a fim de verificar se a sua atuação está de acordo com as determinações oficiais, evitando assim o voluntarismo, ou seja, práxis proposta por Freire, e propiciando aos educandos igualdade de oportunidades para sua formação leitora.

Diante disso, o objetivo de mapear documentos da educação brasileira que discutem sobre o ensino de leitura no ensino fundamental anos finais efetivou-se. No decurso desta pesquisa analisou-se na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Base Nacional Comum Curricular e, também, os Parâmetros Curriculares Nacionais para entender, sob o prisma normativo, o diálogo entre os documentos e o que resultaram na (re)estruturação do ensino e da aprendizagem para que se consolidasse nas escolas a formação leitora dos estudantes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 trouxe mudanças significativas para a educação nacional, como ampliar os direitos educacionais, a autonomia de ação das redes públicas, das escolas e dos professores e deixar mais claras as atribuições do trabalho docente. No tocante à leitura, pode ser observado em seus 92 artigos e nos que a ela foi acrescentado pela lei nº 14.407/22. Todavia é inegável que a partir da sua promulgação, outros documentos ganharam expressão e delinearão a importância da formação leitora dos educandos nos estabelecimentos educacionais brasileiros.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais seguiram-se a LDBEN e deram subsídios para a construção de dois outros documentos basilares da educação nacional: as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Os PCN foram elaborados buscando respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país. Ainda, da necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as

regiões brasileiras, com intuito de criar condições, nas escolas, do acesso dos educandos ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos imprescindíveis ao exercício da cidadania.

Em 1998 a partir dos PCN surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais. E à luz desses dois documentos a Base Nacional Comum Curricular é construída. Eis que, mesmo com suas particularidades, os documentos dialogam entre si e corroboram para que nas escolas a leitura represente o arcabouço para a formação plena do indivíduo.

E se nos PCN recomenda-se considerar os textos em contextos, com base em gêneros textuais escritos e suportes analógicos (jornais, livros, cartazes e outros similares), nas DCNEF a leitura é evidenciada como aporte para a formação plena dos estudantes – da alfabetização ao letramento para que possam participar mais significativamente do conhecimento por meio de novos olhares. Ainda atribui ser tarefa da escola e responsabilidade do professor, idealizar contextos que ampliem e intensifiquem, gradativamente, o processo educativo com qualidade social, mediante dentre outras ações, o desenvolvimento da capacidade de aprender.

Já na BNCC a concepção de leitura expande-se e, além do texto escrito, considera as imagens estáticas (fotos, pinturas, gráficos) e em movimento (filmes, vídeos), textos multimodais e digitais, há valorização da escuta ativa e a relação com o contexto de produção, como atividades inerentes à formação de leitores competentes.

Infere-se que ao não valorizar a supremacia dos textos escritos como única forma de leitura, a BNCC avaliza o trabalho que está preconizado nos documentos oficiais aqui também analisados e fortalece a concepção de que a leitura deve ter efeito provocativo e desafiador, gerador de dúvidas e incertezas, e ao mesmo tempo fazer a experiência de algo que até o momento não tinha pensado ou refletido, seja no gênero literário, na temática abordada pelo autor ou professor, ou mesmo pela dialética da escrita e com sua linguagem própria. Por isso, é importante que a escola, os professores, promovam atividades que possam favorecer as habilidades leitoras, para que o estudante compreenda em toda conjuntura do texto comportamentos e ações, para construir de modo emancipatório sua autonomia intelectual.

Paralela à análise dos documentos oficiais, e os referenciais teóricos de autores que discutem o tema leitura foram primordiais para proporcionarem robustez às considerações apresentadas. Ressalta-se que das muitas concepções e assertivas sobre o ato de ler, há em comum entre os autores e documentos da educação básica o pensamento de leitura como atividade interativa, discursiva, social, que concebe àquele que a prática, meios para processar, divulgar, dominar o conhecimento. Ainda, atribuem ser tarefa da escola e responsabilidade do

professor, idealizar contextos que ampliem e intensifiquem, gradativamente, o processo educativo com qualidade social, mediante a capacidade de aprender através da leitura.

## 2.7 Referências

ANDRADE, Nikolas Marques. Da LDB à BNCC: a leitura nos documentos norteadores da educação básica nacional. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, v. 23, n. 1, p. 33-47, jan./abr. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 14. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 01 abr. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 jul. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013--pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 01 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto no 19.890 de 18 de abril de 1931**. Reforma o ensino secundário e dá outras disposições. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, p. 8.153, 20 abr. 1931. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19890.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890.htm). Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.407 de 12 de julho de 2022**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 2022. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2022/lei/L14407.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2022/lei/L14407.htm). Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967**. Dispõe sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, p. 12485, 18 dez. 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1o e 2o graus, e dá outras disposições. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Conectada**. Disponível em: <https://educacaoconectada.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Alocação, Distribuição e Matrículas: Eficiência e Equidade**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/guia-alocacao-distribuicao-matriculas-eficiencia-equidade.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE Temático**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/despublicados/pronacampo/i-eixo-gestao-e-praticas-pedagogicas/programa-nacional-biblioteca-da-escola-pnbe-tematico>. Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto "Roedores de Livros"**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/roedores-de-livros>. Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013--pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 01 abr. 2024.

CARDOSO, Gabriela Pedrosa. **O podcast nas aulas de Língua Portuguesa: práticas de multiletramento na escola**. 2021. 142f. Dissertação de Mestrado. Universidade Paulista (UNESP) – Faculdade de Ciências de Letras, Assis, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/204513>. Acesso em: 19 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIMENO, José Gimeno. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre cultura para educação**. Porto: Porto Editora, 2008.

KLEIMAN, Ângela Bettencourt. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas - SP: Pontes, 2000.

KLEIMAN, Ângela Bettencourt; MORAES, Sílvia Elisa Azevedo. **Leitura e Interdisciplinaridade – Tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2008.

LAJOLO, Marisa. **Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia do ensino**. In: ABREU, Márcia. (org.). *Leituras no Brasil: Antologia comemorativa pelo 10º COLE*. Campinas - São Paulo: Mercado de Letras, 1995. p. 113-128.

OLIVEIRA, Marta Luzia; MELO, Vanderléia da Silva. *Práxis educativa: diálogos entre teoria e prática na formação docente*. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e0234, 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092021000100234&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092021000100234&script=sci_arttext). Acesso em: 22 mar. 2025.

RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Coleção Explorando o Ensino, V 19, Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **Conferências sobre leitura-trilogia pedagógica**. Campinas - SP: Autores Associados, 2005.

SOARES, Jeanne Maria do Vale. **A multimodalidade no eixo da leitura da BNCC para as séries finais do ensino fundamental**. 2022. 76f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL, 2022. Disponível em: <https://sistemas2.uespi.br/handle/tede/386>. Acesso em: 08 jul. 2024.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VASCONCELOS, Maria Lúcia. **Educação básica: A formação do professor, relação professor-aluno, planejamento, mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2012.

### 3 OS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS ESCOLARES E O PLANEJAMENTO DAS AULAS DE LEITURA DE 8º E 9º ANOS

Este texto investiga como a leitura está contemplada nos documentos institucionais de uma escola pública — Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Ação (PA) e Regimento Escolar (RE) — e analisa seu alinhamento com o Documento Curricular para Goiás Ampliado (DC-GO, 2019). A pesquisa evidencia a necessidade de repensar a articulação entre esses documentos, considerando a leitura como prática social e cultural, e não apenas habilidade instrumental. Articulação necessária para viabilizar ações estratégicas, como as previstas no Plano de Ação, que promovam o interesse e o desenvolvimento contínuo da leitura entre os alunos. Este artigo está submetido à Revista Leitura: Teoria & Prática, Qualis A4, em processo de avaliação, aguardando parecer dos avaliadores. Disponível em: <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/submissions>

**Resumo:** O Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano de Ação (PA) e o Regimento Escolar (RE) são documentos institucionais que orientam e estruturam o funcionamento e as práticas pedagógicas da escola. Elaborados a partir do que preconizam os documentos curriculares – nacional e estadual – os documentos escolares são essenciais para o planejamento do professor de Língua Portuguesa, no eixo leitura, visto a sua importância para o emprego de metodologias capazes de formar alunos leitores proficientes. Assim, o objetivo desta pesquisa é identificar, nos documentos da escola campo — PPP, PE e PA — se há e quais ações envolvem a leitura em seus diversos aspectos, buscando entender de que forma esses instrumentos a integram ao planejamento pedagógico. Paralelo a essa ação, analisou-se também o Documento Curricular para Goiás Ampliado, DC-GO (2019), a fim de relacioná-lo aos documentos institucionais aqui analisados. Para tanto, utilizou-se como metodologia a análise documental, com aporte teórico dos autores Fonseca (2002), Padilha (2002), Rojo (2013), Veiga (2001 e 2004), Viegas (2021), além do DC-GO Ampliado, a BNCC e pesquisas de dissertações em plataformas acadêmicas. Os resultados da pesquisa indicam que o RE foi construído embasado na BNCC e DC-GO Ampliado, o que não ocorre no PPP da escola campo, que se embasou em documentos anteriores a eles para sua estruturação. No PA, há a ausência de ações direcionadas à formação leitora aos alunos de 8º e 9º anos Ensino Fundamental. Dessa forma, o objetivo da pesquisa foi parcialmente alcançado, tendo em vista que a escola campo ainda não apresenta as diretrizes curriculares atuais em seus documentos institucionais.

**Palavras-Chave:** Formação Leitora. Práticas Pedagógicas. Professor de Língua Portuguesa.

**Abstract:** The Political-Pedagogical Project (PPP), the Action Plan (PA), and the School Regiment (RE) are institutional documents that guide and structure the functioning and pedagogical practices of the school. Developed based on the guidelines established by national and state curricular documents, these school documents are essential for the planning of Portuguese Language teachers, particularly regarding reading, given its importance for the implementation of methodologies capable of forming proficient readers. Thus, the objective of this research is to identify, within the documents of the case study school — the PPP, PA, and RE — whether and which actions involve reading in its various aspects, seeking to understand how these instruments integrate reading into pedagogical planning. In parallel, the Expanded Curricular Document for Goiás (DC-GO, 2019) was also analyzed in order to relate it to the institutional

documents under review. For this purpose, a documentary analysis methodology was used, supported by the theoretical contributions of Fonseca (2002), Padilha (2002), Rojo (2013), Veiga (2001 and 2004), Viegas (2021), as well as the DC-GO Expanded Document, the BNCC, and research from dissertations accessed on academic platforms. The research results indicate that the School Regiment was constructed based on the BNCC and the DC-GO Expanded Document, which is not the case for the PPP of the case study school, as it was based on documents prior to these for its structure. In the Action Plan, there is an absence of actions aimed at fostering reading skills among 8th and 9th grade students in the Elementary School. Therefore, the objective of the research was only partially achieved, considering that the case study school has yet to present the current curricular guidelines in its institutional documents.

**Keywords:** Reading Training. Pedagogical Practices. Portuguese Language Teacher.

### 3.1 Introdução

O Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano de Ação (PA) e o Regimento Escolar (RE) são documentos institucionais<sup>13</sup> construídos com a participação da comunidade escolar, que orientam e estruturam o funcionamento e práticas pedagógicas da escola. O PPP estabelece a missão, os valores, a filosofia e os objetivos educacionais, bem como detalha as estratégias pedagógicas para alcançar os objetivos. Elemento constitutivo do PPP, o PA pormenoriza ações concretas e metas a serem atingidas em tempo pré-estabelecido. Já o RE, a partir de normas e regras, garante o funcionamento organizado e disciplinado em prol de um ambiente educacional produtivo.

Logo, ao planejar suas aulas, o professor deve estar atento ao que está proposto nos documentos institucionais, visto a importância destes para o delineamento de práticas educativas que atendam, equitativamente, aos educandos. No contexto deste estudo, o componente Língua Portuguesa, com ênfase no eixo leitura.

Assim sendo, a partir do questionamento – Quais ações que contemplam o ensino de leitura estão registradas nos RE, PPP e PA da escola campo? – pretende-se alcançar o objetivo de identificar nos documentos da escola campo – RE, PPP e PA – se há e quais ações abrangem a leitura em seus vários aspectos.

Paralelo a essa ação, analisar-se-á também o Documento Curricular para Goiás Ampliado – DC-GO (2019) e o que ele predita sobre as habilidades leitoras nessas séries, visto ser normatizador para a educação no estado. Elaborado a partir da Base Comum Curricular (BNCC), tem na formação integral do aluno pela leitura, o intento de desenvolver competências e habilidades capazes de estimular o pensamento analítico e a argumentação dos estudantes.

---

<sup>13</sup> Geralmente, os documentos institucionais, mesmo construídos coletivamente pela comunidade escolar – pais, alunos, professores, gestores e administrativos – seguem as orientações preditas pelos documentos oficiais, assegurando coerência e alinhamento com as políticas educacionais brasileiras.

O DC-GO Ampliado (2019) define importantes diretrizes para o ensino de leitura nos 8º e 9º anos do ensino fundamental (EF), avultando a importância de desenvolver a competência leitora dos alunos, propiciando a eles a compreensão e criticidade nas interpretações de gêneros discursivos, emergentes e nas produções de autores da cultura goiana.

Para mais, disponibiliza ao professor, para a elaboração de seu planejamento das aulas no decorrer do ano, os cortes temporais<sup>14</sup>, com os campos de atuação, as práticas de linguagem, os objetos de conhecimento e as habilidades, próprios para cada ano.

Já os documentos institucionais, embasados nos documentos oficiais da educação nacional e estadual, produzidos coletivamente pela comunidade escolar, refletem as necessidades e expectativas locais, primando por ações e metas que mitiguem as fraquezas e continuem a fortalecer práticas pedagógicas exitosas, passíveis de promover a formação integral do educando no tocante à leitura.

A relevância desse estudo está na natureza dos documentos aqui analisados, que são essenciais para o planejamento do professor. Mesmo com suas peculiaridades, eles orientam e direcionam quanto às metodologias e às relações entre a tríade, aluno-professor-aprendizagem.

### 3.1.1 A escola campo

A escola campo dessa pesquisa pertence à rede estadual de educação de Goiás, que em suas Diretrizes Pedagógicas (Goiás, 2024) preconiza sobre o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ação:

O Projeto Político Pedagógico, considerado a identidade da escola, deve ser construído anualmente pelo coletivo escolar, fundamentado nas propostas curriculares das redes de ensino. Ele ganha relevância ao definir o currículo que atenda à sua comunidade. Dessa forma, é por meio da abordagem dessas concepções, no planejamento do professor, em sala de aula, de forma dialógica e colaborativa com os estudantes, que o currículo se torna visível e se materializa. [...] O Plano de Ação tem o objetivo principal de listar ações que condizem com a proposta apresentada no PPP, bem como operacionalizar as evidências identificadas no diagnóstico, para incentivar o desenvolvimento curricular e incentivar as ações voltadas para a recomposição e ampliação das aprendizagens. (Goiás, 2024, p. 23-24).

Depreende-se assim que é “preciso considerar a realidade de cada rede, sistema ou instituição, assim como o contexto e as especificidades dos estudantes” (Goiás, 2019, p. 265), a fim de que as ações retratem as reais necessidades do seu público estudantil e promovam a

---

<sup>14</sup> Corte Temporal é a distribuição das habilidades em um determinado período com o objetivo de desenvolver a progressão dos processos cognitivos dos estudantes (Goiás, 2024).

formação leitora efetiva e eficaz, visto que o PPP, como atestam as Diretrizes Operacionais da SEDUC (Goiás, 2024, p. 23),

Como um Projeto, deve conter um plano de ação bem definido, como um instrumento Político, deve auxiliar o estudante a se desenvolver enquanto um cidadão crítico; como pedagógico, deve ter atividades e ações pedagógicas voltadas para a aprendizagem dos estudantes.

### 3.2 Metodologia

Este artigo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, adotando uma metodologia combinada de análise documental e bibliográfica.

A pesquisa documental, segundo Lüdke e André (2020, p. 45), “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse”. Essa metodologia, em educação, contribui significativamente para a obtenção de dados qualitativos e quantitativos. Além disso, os documentos analisados são passíveis de consulta sempre que necessário, funcionando como fontes estáveis e ricas de informações.

Para a execução dessa pesquisa os procedimentos realizados se deram da seguinte maneira: os documentos institucionais – RE, PPP e PA – foram analisados. Primeiro mediante busca e categorização pelos descritores “leitura” e “formação leitora”. A seguir foi averiguado se os documentos institucionais contemplam os documentos normativos e norteadores da Educação Básica, da LP, eixo leitura, bem como se estabeleciam relação com a prática pedagógica do professor da disciplina, possibilitando um trabalho efetivo que fomenta o gosto e prazer do ato de ler.

Nesse estudo analisou-se também o DC-GO Ampliado (2019), pois, enquanto currículo, desempenha um importante papel na construção dos documentos institucionais escolares: o RE, PPP e PA. Com a mesma organização da BNCC, fundamenta a estrutura e as orientações das práticas educacionais, acrescidas das especificidades regionais, fortalecendo a identidade cultural e as necessidades dos estudantes goianos nele reverenciadas e atendidas. O DC-GO Ampliado constitui um marco relevante na adequação do currículo às necessidades educacionais distintas de Goiás. Todavia, a concretização de seus benefícios está vinculada à sua aplicação real nas dinâmicas escolares. Mesmo que o documento normativo consiga integrar as normas estaduais com as diretrizes nacionais, ele ainda se depara com a dificuldade de superar os métodos de ensino de leitura já estabelecidos e enraizados.

Segundo Paiva (2019), a pesquisa bibliográfica é apontada como um tipo secundário por utilizar fontes já existentes, como livros, artigos, teses e outros documentos, para desenvolver uma compreensão teórica e analítica sobre o tema estudado. Logo, nessa pesquisa realizou-se uma busca em bancos de teses e dissertações, compreendendo o período de 2019 a 2024, além do aporte teórico de autores que trataram sobre documentos institucionais e documentos curriculares, relacionados a formação leitora nos anos finais do EF.

E assim, ao final desse artigo, serão apresentados apontamentos acerca dos documentos institucionais da escola campo e do DC-GO Ampliado, enquanto currículo, e suas aplicações no planejamento das ações dos professores de LP, para uma formação leitora eficiente.

### **3.3 O Documento Curricular para Goiás Ampliado e suas contribuições para leitura**

O DC-GO Ampliado (2019) representa uma importante evolução na estruturação e definição das diretrizes educacionais do estado de Goiás. Este documento foi desenvolvido com o intuito de complementar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), adaptando-a às especificidades regionais e culturais de Goiás, fornecendo orientações para as práticas pedagógicas nas escolas estaduais, municipais e particulares.

Para o componente de LP, eixo leitura, o DC-GO Ampliado enfatiza a importância da compreensão crítica e da interpretação de textos diversos. A leitura visa desenvolver nos alunos habilidades que vão além da decodificação de palavras, promovendo a análise e a reflexão sobre as muitas tipologias textuais – literários, científicos, informativos ou digitais. Como sugestões, as orientações pedagógicas do currículo goiano incentivam o uso de metodologias ativas. Essas metodologias são capazes de envolver o discente nas práticas de leitura contextualizadas e significativas, propiciando interação e criticidade com a realidade ao seu redor.

Dessa maneira, o DC-GO Ampliado (2019) materializa as diretrizes da base nacional no contexto goiano e, ao expandi-la, contribui para que cada unidade escolar elabore (e reelabore, se necessário), coletivamente, seus documentos institucionais. Integrado ao RE, PPP e ao PA, o documento de Goiás garante que a escola esteja alinhada às políticas educacionais nacionais e locais, propiciando um planejamento mais coeso, estabelecendo ações e metas bem definidas, promovendo o desenvolvimento integral dos educandos, a valorização da cultura regional, refletindo em uma educação mais significativa.

#### **3.3.1 O componente LP nos anos finais do DC-GO Ampliado**

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o ensino de Português, segundo o DC-GO Ampliado (2019), centra-se no texto como peça-chave para o aprendizado do aluno, valorizando uma perspectiva que vai além da simples gramática. Assim como o documento enfatiza:

A proposta para o ensino de Língua Portuguesa tem como centralidade o texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem. Para tanto, o texto não pode ser concebido como unidade de estudo meramente gramatical. Ele deve relacionar-se ao seu contexto de produção, de forma a desenvolver habilidades significativas com relação ao uso da linguagem em atividades que envolvem leitura, a escuta e a produção de textos em diferentes mídias e semioses. (Goiás, 2019, p. 262).

O currículo do estado de Goiás enfatiza a relevância de entrelaçar a cultura regional com o patrimônio literário nacional e internacional. De acordo com o documento, "as práticas de leitura e oralidade devem oferecer aos alunos o acesso aos autores goianos e a diversidade de suas criações, incluindo os casos típicos da região" (DC-GO, 2019, p. 236). Essa estratégia pedagógica visa enriquecer os multiletramentos dos alunos, incentivando-os a reinterpretar tanto as expressões culturais locais quanto as globais, abrangendo desde narrativas literárias até manifestações na cultura digital, sempre em consonância com as competências estabelecidas pela BNCC (2017).

As práticas linguísticas — que incluem a oralidade, a leitura/escuta, a produção textual e a análise linguística — estão interligadas aos diversos campos de atuação social, como a vida cotidiana, o universo artístico-literário, o ambiente de estudo e pesquisa, a esfera pública e o contexto jornalístico-midiático. Essa estrutura curricular assegura uma evolução gradual das aprendizagens, com um aumento na complexidade dos gêneros textuais à medida que os alunos avançam nos anos escolares. Um exemplo notável dessa abordagem é o incentivo dado aos estudantes para examinar e refletir sobre discursos de ódio e *fakenews* nas redes sociais, promovendo competências para que possam "assumir uma postura ética e crítica", conforme ilustrado no Quadro 22, competência 6 (DC-GO, 2019, p. 267), o que está em sintonia com as necessidades educacionais do mundo atual.

No DC-GO Ampliado, em consonância à BNCC, para a proposta de ensino de LP é centrada no texto como unidade de trabalho, utilizando abordagens enunciativo<sup>15</sup>-discursivas<sup>16</sup>

<sup>15</sup> A abordagem enunciativa foi desenvolvida pelo linguista francês Émile Benveniste e explora a relação entre o locutor (quem fala) e o interlocutor (quem ouve), e como essa relação influencia a construção do sentido no discurso.

<sup>16</sup> Os estudos de Bakhtin apontam que o sentido de um texto ou enunciado é construído na interação entre os interlocutores e é influenciado pelo contexto sociocultural. Ao integrar os conceitos bakhtinianos, a BNCC busca formar alunos capazes de compreender e participar ativamente dos diversos discursos que permeiam a sociedade, desenvolvendo competências essenciais para a cidadania ativa.

para além da análise gramatical, permitindo uma compreensão maior e contextual do texto. Ou seja, o texto deve ser estudado em relação ao seu contexto de produção, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades significativas no uso da linguagem.

Nessa metodologia, ao abranger as atividades de leitura, escuta e produção de textos em diferentes mídias e semioses, a multiplicidade de formas de comunicação e expressão é valorizada, pois, ao colocar o texto em seu contexto, o educando é capaz de melhor interpretar e produzir significados, de atuar de maneira crítica e reflexiva em diversas situações comunicativas.

De acordo com o pensamento de Rojo (2013), despontam novas demandas e necessidades diante da dinâmica social estabelecida pelo uso das TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Logo, a escola precisa repensar o ensino, preparando os educandos para atuarem no mundo digital e nos ciberespaços de modo responsável e crítico. E assim, no DC-GO Ampliado (2019, p. 262),

Uma grande novidade do componente Língua Portuguesa diz respeito às práticas de linguagem contemporâneas, as quais envolvem novos gêneros, textos multissemióticos e multimidiáticos, bem como formas diversificadas de produzir, organizar, replicar, disponibilizar e interagir. É emergente que este componente da área de Linguagens tenha como parâmetro os gêneros em várias mídias e suas condições de produção e circulação.

As práticas de linguagem formam quatro grandes eixos: Oralidade; Leitura/Escuta; Produção (escrita e multissemiótica) e Análise Linguística. Essas práticas se realizam em espaços, os campos de atuação, a saber: Campo da vida cotidiana, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo da vida pública e Campo jornalístico-midiático. Os dois últimos campos se fundem no trabalho direcionado aos anos iniciais do Ensino Fundamental da vida cotidiana. Segundo o DC-GO Ampliado (2019, p. 264) “[...] em cada segmento, os campos de atuação indicam um movimento de progressão das aprendizagens, bem como os gêneros selecionados [...] à complexificação”.

A progressão das competências no DC-GO Ampliado tem como meta a formação de alunos independentes e analíticos, aptos a " Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais”, conforme exposto no Quadro 22, competência 10 (DC-GO, 2019, p. 267). Um exemplo seria a criação de um *podcast* direcionado para o folclore goiano, o que demandaria dos alunos a realização de pesquisas (envolvendo leitura), participação em debates

(oralidade), elaboração de roteiros (produção textual) e a análise de componentes auditivos (multissensuosa). Dessa forma, o documento destaca que o ensino de Língua Portuguesa transcende os limites da sala de aula, preparando os alunos para atuar de maneira cidadã e competente em um mundo repleto de múltiplas linguagens.

Quanto às habilidades, o documento goiano afirma serem fundamentais para garantir o desenvolvimento das competências específicas da LP, visto que se relacionam diretamente aos objetos de conhecimento, organizados em práticas de linguagem. Nesse enquadramento, o documento goiano ampliado afirma que “ao definir um objeto de conhecimento, torna-se necessário que uma habilidade, ou mais, esteja relacionada a ele, visando, por meio dela, assegurar as aprendizagens essenciais aos estudantes em diferentes contextos escolares” (Goiás, 2018, p. 265). E ainda asseveram que

[...] as habilidades propostas para Língua Portuguesa não definem quais ações devem ser executadas pelo professor, tampouco, induzem a questões metodológicas e/ou teóricas. As escolhas serão construídas no âmbito dos currículos das redes de ensino e dos Projetos Político-Pedagógicos, visto que é preciso considerar a realidade de cada rede, sistema ou instituição, assim como o contexto e as especificidades dos estudantes (Goiás, 2018, p. 265).

Dialogando com a BNCC, o currículo de Goiás, considera que o ensino e a aprendizagem de LP visam formar educandos críticos, preparados para o uso eficiente da língua e outras formas de expressão em diversas atividades humanas.

Assim sendo, segundo o DC-GO Ampliado (2019), ao aluno deve ser dada a oportunidade de desenvolver dez competências específicas até o final do EF, que incluem a compreender a língua como um fator cultural, histórico e social fundamental na formação de identidades; dominar a linguagem escrita para interagir socialmente e construir conhecimentos de forma autônoma; ler, ouvir e criar textos variados com fluência e criticidade; respeitar a variação linguística e evitar preconceitos; usar a linguagem adequada ao contexto; analisar criticamente informações, especialmente conteúdos discriminatórios; reconhecer o texto como meio de negociação de sentidos; selecionar leituras conforme objetivos pessoais; participar de leituras literárias para desenvolver o senso estético e valorizar a literatura; utilizar práticas da cultura digital para criar e realizar projetos.

O documento curricular goiano afirma ainda que há um diálogo entre as competências gerais da LP com as competências específicas e as de Linguagens, favorecendo que os estudantes “sejam usuários competentes das várias linguagens, em todos os ambientes, dentro e fora da instituição escolar” (Goiás, 2019, p. 268).

### **3.3.2 Leitura: o que o DC-GO Ampliado apresenta para o 8º e 9º anos do ensino fundamental**

O documento curricular goiano dá ênfase aos textos mais complexos que contemplam os campos de atuação dos anos finais do EF, com o objetivo de desenvolver nos estudantes diferentes graus de letramento, favorecendo assim, a participação significativa, analítica e autônoma nas suas práticas sociais, dentro e fora da escola.

Nesse contexto, o propósito que os alunos sejam capazes de “enfrentar os desafios deste século” (Goiás, 2019, p. 269), o DC-GO Ampliado destaca a importância do professor, enquanto mediador, planejar suas aulas com atividades que contemplem não só os letramentos tradicionais, mas ampliem para os letramentos contemporâneos – visual, multimodal, digitais. Assim possibilitam aos estudantes alcançarem habilidades/ competências leitoras adaptadas às demandas atuais e mais abrangentes, oportunizando uma formação integral, que desperte a criatividade, a criticidade, a autonomia e a responsabilidade no uso das tecnologias e mídias diversas.

O DC-GO Ampliado apresenta o quadro curricular do componente LP, onde encontram-se as orientações acerca da prática leitura direcionadas ao 8º e 9º anos do EF. Reitera-se que os Campos de Atuação em muitos momentos se repetem para todas as séries dos anos finais do EF, todavia como explica do documento:

No que tange à progressão horizontal, os gêneros, presentes nas práticas de linguagem apresentam estrutura, linguagem e sentidos compatíveis para cada ano. A progressão vertical, tanto dos anos iniciais quanto nos anos finais, tem como eixo estruturante a complexificação dos gêneros e das práticas ao longo dos anos de escolarização (Goiás, 2019, p. 275).

Nessa concepção de progressão das aprendizagens, os códigos alfanuméricos são apresentados no quadro com uma numeração não progressiva. Tal fato deve-se ao processo detalhado e abrangente de construção e ampliação do Documento Curricular de Goiás (DC-GO). Ao elaborar este documento, foram consideradas não apenas as habilidades descritas no documento curricular nacional, como também outras habilidades específicas pensadas para aprofundar os objetos de conhecimento definidos pela BNCC. Assim

Tais habilidades apresentam, no início, a sigla do estado de Goiás (GO), conforme exemplo (GO-EF12LP21). Algumas habilidades da BNCC indicavam diferentes processos cognitivos, por esse motivo, no quadro, aparecem desmembradas, com as letras do alfabeto inseridas ao final do código (EF15LP14-A). As habilidades que não

sofreram alteração permaneceram com o código da BNCC, sem acréscimos (EF01LP01) (Goiás, 2019, p. 275).

Parte integrante das diretrizes para o ensino de LP no DC-GO, as práticas de leitura e oralidade devem favorecer aos alunos o contato tanto de autores da literatura brasileira e estrangeira, como com os autores da literatura goiana e suas diversas produções literárias, como os causos característicos dessa cultura. Essa diversidade linguística é uma grande riqueza que proporciona aos estudantes compreensão histórica das relações humanas, dos feitos e do folclore de Goiás.

Essa estratégia pedagógica valoriza a cultura local e, ao mesmo tempo, enriquece o universo sociocultural dos alunos, ligando-os a histórias que espelham "as relações humanas, os feitos e o folclore de Goiás (DC-GO, 2019 p. 263). A competência 9 da BNCC (2017, p. 87) reitera essa orientação ao enfatizar a importância de os estudantes " Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas [...]".

Contudo, o documento enfrenta o desafio de harmonizar o patrimônio literário tradicional com os novos gêneros digitais emergentes, como memes e *podcasts*, que fazem parte do dia a dia dos jovens com acesso às redes sociais. A habilidade EF08LI06-A, por exemplo, prevê a análise de textos narrativos em língua inglesa, mas não detalha como adaptar essa prática para gêneros multimodais em português, tais como *vlogs* ou *fanfics* (DC-GO, 2019, p. 243). Essa omissão pode restringir a conexão entre o currículo e as práticas sociais atuais, fundamentais para formar leitores críticos aptos a "apreciar e valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa", conforme indicado na habilidade.

A proposta do DC-GO Ampliado destaca o professor que se "[...] configura como o mediador do processo de conhecimento do seu estudante, um orientador que sugere caminhos que ele possa trilhar para alcançar o objetivo desejado" (DC-GO, p. 268), ao citar o processo de aprendizagem dos alunos. Competências como a EF69LP49-B (DC-GO, 2019, p. 348) encorajam os alunos a se depararem com textos que desafiem suas expectativas, o que requer que o docente desenvolva estratégias pedagógicas capazes de unir a análise linguística à contextualização histórica dos conteúdos.

Um exemplo dessa abordagem seria o trabalho com "causos" goianos, relacionando-os a contos urbanos contemporâneos e examinando como essas narrativas espelham valores sociais em contextos temporais distintos. Tal prática está em consonância com a competência 7 da BNCC (2017, p. 87), que considera "o texto como um espaço de manifestação e negociação de

sentidos, valores e ideologias", promovendo uma educação linguística que dialoga com a realidade e o desenvolvimento cultural dos estudantes.

O documento propõe uma evolução curricular que parte da leitura de textos tradicionais e avança até a produção autoral em diversas mídias, conforme a habilidade GO-EF08LI11, que prevê 'Produzir textos, comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, *tweets*, histórias de ficção, blogs, [...] com o uso de estratégias de escrita' (DC-GO, 2019, p. 239) ". No entanto, observa-se a ausência de diretrizes claras sobre como viabilizar essa progressão na prática pedagógica, sobretudo em instituições que enfrentam restrições de infraestrutura. A inclusão de propostas como a elaboração de roteiros para vídeos de divulgação científica, prevista na habilidade EF67LP37, evidencia o potencial inovador do currículo ao propor a análise de diferentes textos do campo de atuação da Vida Pública (Goiás, 2019, p. 287). Ainda assim, a efetividade dessas iniciativas depende de investimentos em formação docente e em recursos tecnológicos – aspectos que permanecem pouco desenvolvidos no Documento Curricular para Goiás – Ampliado.

Em suma, no DC-GO Ampliado a formação leitora visa desenvolver não só habilidades de leitura e compreensão, como também fomentar uma apreciação crítica e profunda da literatura. Ao incorporar autores brasileiros, estrangeiros aos goianos, bem como uma diversidade de gêneros textuais, o currículo goiano proporciona uma educação rica e diversificada. Esse enfoque permite que os alunos se tornem leitores competentes e críticos, cidadãos participativos e capazes de discernimento no mundo contemporâneo. Logo, o papel do professor como mediador é essencial para orientar os alunos no processo contínuo de descoberta e aprendizagem.

### **3.4 Os Documentos Institucionais na construção das práticas escolares**

Neste estudo, analisou-se os documentos escolares da escola campo – RE, PPP e PA – visto serem os instrumentos para organização e execução dos projetos e ações delineados no contexto educacional e aqui, objetos de análise e investigação.

Toda escola possui uma identidade própria, acomodada tanto nas referências de sua comunidade local quanto nas diretrizes gerais educacionais que a rege. Contudo, dentro do ambiente escolar nem sempre se reconhece ou se evidencia essa identidade, reduzindo sua função à mera transmissão de conteúdos prontos e acabados, sem relacioná-los ao seu público.

Decorrente a isso, o Projeto Político Pedagógico foi constituído, não apenas como um instrumento norteador da organização, do planejamento e execução das práticas escolares, mas

também como uma forma de autonomia e identidade que cada escola assume diante de suas características e necessidades, relacionando-se sempre ao contexto local.

Segundo Veiga (2001, p. 32) o Projeto Político Pedagógico é:

[...] documento de elaboração coletiva que organiza a escola como um todo, a partir da indicação de conteúdos e tarefas pedagógicas – identifica a escola em relação ao seu compromisso – referentes à realização e ao engajamento político para formação de um determinado tipo de cidadão e sociedade, que traz uma posição em relação à identidade cultural de uma determinada comunidade, sendo a identidade da escola.

Para a autora, o PPP é um documento norteador, de elaboração coletiva que organiza e dinamiza todo o sistema escolar, é delineado mediante seleção de conteúdos e tarefas pedagógicas que retratam o engajamento político e o compromisso da escola na formação do educando. Assim, expressa claramente a identidade cultural da comunidade escolar, seus valores e expectativas, necessidades e aspirações, propiciando um ambiente educacional representativo dos valores culturais locais e inclusivo.

Sobre a construção do documento pela escola, algumas informações que a definem são primordiais: diagnóstico; fundamentação teórica; objetivos e metas; princípios e valores; metodologia; currículo; gestão escolar; avaliação e plano de ação. Cada um dos elementos elencados tem relevância para estabelecer coesão e orientação no ambiente escolar, viabilizando desenvolvimento global dos alunos.

Em suma, as diretrizes pedagógicas são o núcleo do PPP, uma vez que estabelecem conteúdos, estratégias de ensino e avaliações a serem usadas. Delineiam o PA, com metas e prazos a serem atingidos e transforma as diretivas em resultados concretos.

O PA é um documento que estabelece as ações na proposta educacional da escola, norteando, a priori, sua política educacional e perfazendo as diretrizes e ações que permearão todo o processo educacional como a organização e as práticas pedagógicas em busca dos objetivos traçados. São ações que têm um prazo de um ano, podendo ser revisadas ou mudadas, dependendo das tratativas diante de resultados insuficientes.

Comumente os elementos elencados no PA são: objetivo, descrição do problema, metas e resultados esperados, ações, responsável (is), recursos necessários, cronograma, avaliação e monitoramento. O objetivo determina o propósito do plano definindo a meta a ser alcançada; a descrição do problema detalha o que precisa ser resolvido, contextualizando um cenário para as ações propostas; as metas e resultados esperados delineiam os marcos indicadores do progresso e êxito do plano; as ações são as atividades específicas a serem realizadas para alcançar os objetivos; os responsáveis são as pessoas designadas para executar cada ação; os

recursos constituem materiais empregados – humanos ou financeiros; o cronograma são os prazos estipulados para cada etapa; a avaliação e monitoramento garantem o acompanhamento do progresso, os ajustes de rotas para garantia da continuidade e relevância do plano ao longo do seu percurso.

Veiga (2004) esclarece que a escola persegue finalidades, por consequência, os educadores que atuam nessas instâncias de produção de saberes e conhecimentos, competências e habilidades, atitudes e valores, não podem ignorar o mérito de se antecipar e prever ações e resultados pretendidos. Segundo a autora, é necessário refletir sobre a ação educativa desenvolvida pela escola baseando-se nas finalidades e nos objetivos definidos por ela.

A escola elabora o PA com diretrizes e orientações claras do que deve ser trabalhado por toda a instituição, focando na produção de saberes, nas competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos. Esse PA é resultado da visão educacional da escola, sua política e filosofia, visando assim, práticas concretas na aprendizagem.

No âmbito escolar, o RE constitui-se no documento normatizador do funcionamento interno educacional, com intuito de estabelecer a organização administrativa, disciplinar, didática e pedagógica, a partir de orientações, regras de convivência, dos direitos e deveres de todos que ali convivem. Seu objetivo é a divisão de atribuições e responsabilidades – o que e como fazer – de cada sujeito inserido no contexto da escola.

O RE materializa o PPP, visto que operacionaliza seus princípios e diretrizes: ao passo que este define a visão, a missão, os valores e objetivos educacionais da instituição, aquele especifica como esses elementos serão executados. A isso inclui-se a definição de procedimentos, atribuições, funções e a formação dos diferentes segmentos da escola, ou seja, converte a filosofia e os objetivos do PPP em ações concretas e normativas que orientam a rotina escolar.

Posto isso, faz-se premente que a comunidade escolar deve, assim como propõe Nascimento (2024, p. 135) “não apenas conhecê-lo, mas também se responsabilizar por sua observância”. Logo, o RE não deve ser consultado apenas em casos de indisciplina, e sim amiúde, tanto para tomadas de decisões administrativas como na prática pedagógica. Afinal, tanto a construção quanto a manutenção desse documento por todo o coletivo escolar refletem a sua natureza democrática, social, cultural, formativa e cidadã, tão importantes para efetivação de uma educação de qualidade.

### **3.5 Quais ações contemplam o ensino de leitura estão registradas no PPP, RE e PA da Escola Campo da pesquisa?**

A escola enquanto espaço de formação deve ser um ambiente intencionalmente planejado, onde a ação pedagógica é organizada com foco nos alunos e no perfil de cidadão que se pretende formar. À vista disso, deve promover o desenvolvimento integral do estudante, considerando suas necessidades e potencialidades, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Logo, alinhada ao que propõe os documentos curriculares educacionais – nacional e estadual – cada ação educativa deve refletir um compromisso com a formação de sujeitos críticos, éticos e conscientes de seu papel na comunidade.

O DC-GO Ampliado (2019) evidencia que para garantir as aprendizagens essenciais aos educandos nos muitos contextos escolares, as habilidades propostas para a LP não definem quais ações devem ser executadas pelo professor, devendo ser construídas no contexto curricular das redes de ensino e do PPP. Assim, a partir do questionamento da pesquisa – Quais ações contemplam o ensino de leitura estão registradas no RE, PPP e PA da escola campo? – verificou-se que nos documentos institucionais da escola campo as orientações trazidas para o planejamento das ações dos professores de LP, para uma formação leitora eficiente, não eram as preconizadas pelo currículo goiano e sim de documentos anteriores a ele e à BNCC, como será descrito a seguir.

Nesse contexto, o PPP de uma escola serve como diretriz para moldar seu presente e futuro, direcionando práticas pedagógicas a partir do seu elemento constitutivo, o PA. O RE, por sua vez, fornece as bases normativas que orientam e sustentam essas práticas pedagógicas, garantindo a coerência e a qualidade do processo educativo.

Ao analisar o PPP da escola campo, observou-se que as orientações para o planejamento das ações dos professores de Língua Portuguesa (LP), visando uma formação leitora eficiente, não estavam em consonância com as diretrizes do currículo goiano, o DC-GO Ampliado (2019), mas sim com documentos anteriores à BNCC e ao próprio DC-GO.

O PPP da escola campo, atualizado em 2024, contempla seus elementos constitutivos conforme sugerido por Padilha (2002), incluindo identificação, histórico, justificativa, objetivos gerais e específicos, metas, metodologia, recursos, cronograma e avaliação. No contexto do PPP, o termo "leitura" aparece em diversas passagens, destacando-se:

- Página 9: A palavra "leitura" aparece em relação à Resolução CEE/CP n. 03 de 2018, sugerindo oficinas de leitura e redação para capacitação em concursos de redação, e no

contexto do artigo 32 da LDB, enfatizando o domínio da leitura como meio básico de aprendizado.

- Página 19: O termo "leitura" é utilizado na Proposta Pedagógica, destacando a "leitura do mundo" e a formação humana integral através de princípios éticos, políticos e estéticos.
- Página 20: Duas menções à "leitura", associadas ao trabalho docente nas áreas das Ciências da Natureza e Humanas, promovendo a leitura do espaço e reflexão sobre a sociedade.
- Sobre "leituras", o PPP menciona três vezes, todas relacionadas à Resolução CEE/CP n. 03 de 2018, focadas em oficinas para aprimoramento de habilidades de leitura, sem referência ao termo "formação leitora".

A análise do Regimento Escolar (RE) da escola campo, com base nos termos “leitura” e “formação leitora”, revelou a ocorrência pontual dessas expressões, sugerindo uma presença limitada no documento. Ambos os termos aparecem uma única vez em trechos distintos, ainda que relacionados a aspectos fundamentais da prática pedagógica.

O termo “leitura” é mencionado na página 7, no artigo 16, que trata **dos** Objetivos Específicos do Ensino Fundamental. Nesse trecho, consta a diretriz de “desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”, remetendo diretamente ao artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996). Essa referência legal destaca que o processo educacional deve assegurar aos estudantes não apenas a decodificação do texto escrito, como também a capacidade de compreender, interpretar e refletir criticamente sobre o conteúdo lido.

Já a expressão “formação de leitores”, que pode ser compreendida como sinônima de formação leitora, aparece na página 33, na Seção I, que define as atribuições do profissional responsável pela biblioteca escolar. No inciso IX, cabe ao Dinamizador de Biblioteca “elaborar, executar, monitorar e avaliar projetos de incentivo à formação de leitores”. Essa atribuição reforça a responsabilidade desse profissional em criar situações pedagógicas que estimulem o hábito e o prazer pela leitura, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas leitoras mais consistentes no ambiente escolar.

Outras menções ao termo “leitura” foram localizadas em diferentes trechos do RE, ainda que de forma breve e pouco aprofundada:

- Página 36: aparece novamente na seção sobre as Etapas e Modalidades do Ensino Fundamental, reiterando a importância do domínio da leitura, da escrita e do cálculo.
- Página 47: o termo surge nas orientações para as Reuniões Pedagógicas, com a proposta de ativar o interesse dos estudantes pela leitura.
- Página 54: é citado no cronograma de atividades do mês de março, relacionado à prática denominada "Ciranda de Livros", indicando uma ação específica voltada ao incentivo da leitura.

Por fim, o Plano de Ação (PA) da escola demonstra um compromisso com princípios como transparência, respeito aos alunos e busca por inovações, alinhando-se às necessidades e aspirações da comunidade escolar. A abordagem colaborativa envolvendo a família, a escola e a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) reforça um esforço coletivo para atender às demandas dos educandos, visando o desenvolvimento de uma sociedade mais equitativa e justa. Contudo, a análise indica que o PA não especifica ações direcionadas à formação leitora para os alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, sugerindo uma desconexão com as diretrizes mais atuais que enfatizam a importância da leitura como ferramenta de cidadania e crítica.

A introdução do PA, página 42, da escola campo indica que,

As ações propostas por nossa Escola se fundamentarão nas propostas as quais acreditamos: Transparência, respeito pelos alunos e procurando sempre inovações. Este plano, sem dúvida, é elaborado levando em conta nossa clientela e seus anseios de aprendizagem. Enfim, a ação de nosso estabelecimento escolar se fundamentará em um espírito de companheirismo e fraternidade ligados a Família – Escola – CRE, que caminhando a passo combinado venceremos as barreiras que afligem a comunidade escolar e logicamente modificaremos essa realidade.

- Página 42: O PA é introduzido com um enfoque em valores como transparência, respeito e inovação, destacando um planejamento que considera a comunidade escolar e um esforço coletivo envolvendo família, escola e CRE. No entanto, a análise do PA para o ano de 2024 revelou a ausência de ações específicas voltadas para o professor de Língua Portuguesa no que tange à formação leitora dos alunos do 8º e 9º anos.

- Página 44: A análise das Ações contempladas no PA para 2024 não identificou ações específicas para o professor de LP em relação à formação leitora dos alunos do 8º e 9º anos. Uma única ação foi encontrada, uma Roda de Conversa sobre Cidadania e Estatuto da Criança e Adolescente, sem especificar a disciplina ou o professor responsável.

Essa análise evidencia uma lacuna entre as diretrizes do PPP e do RE e a execução prática no PA, especialmente em relação às demandas contemporâneas de letramento, como

indicado pela BNCC (2017) e pelo DC-GO Ampliado, que enfatizam a importância de textos multissemióticos e multimidiáticos na educação moderna.

Diante do exposto, embora o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar (RE) enfatizem a importância da leitura, o Plano de Ação (PA) não apresenta propostas concretas que contribuam para a formação de estudantes do Ensino Fundamental como leitores críticos e preparados para os desafios da sociedade contemporânea. A partir da revisão desses documentos, observa-se que a escola possui potencial para desenvolver estratégias alinhadas às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular para Goiás (DC-GO), com foco na formação de jovens leitores críticos. Os resultados da análise dos documentos PPP, RE e PA da escola em questão estão sistematizados no Quadro 1.

**Quadro 1** – Síntese dos Resultados da Pesquisa.

DOCUMENTO	PRINCIPAIS DESTAQUES	LIMITAÇÕES	BNCC/DC-GO
PPP	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 11 menções a "leitura"</li> <li>• 3 a "leituras"</li> <li>• Enfatiza a leitura como "domínio" e "leitura do mundo".</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Baseado em documentos anteriores (LDB/1996)</li> <li>• Não cita adequadamente os conceitos de multiletramentos e cultura digital.</li> </ul>	Parcial (não incorpora DC-GO).
PA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ação única: Roda de Conversa sobre ECA</li> <li>• Ações de LP voltadas ao EM.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de ações específicas para 8º/9º anos. Abordagem genérica e não intencional.</li> </ul>	Nulo (não segue BNCC/DC-GO).
RE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cita "domínio da leitura" e "formação de leitores"</li> <li>• Atribuições específicas ao Dinamizador de Biblioteca para promover a leitura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Superficialidade nas orientações</li> <li>• Falta de estratégias para mediação crítica para tecnologias</li> </ul>	Superficial (menções que não conduzem as diretrizes da BNCC e do DC-GO Ampliado.)

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Assim, é possível inferir, que há práticas leitoras nessa ação, afinal não se faz uma Roda de Conversa sem se ter um conhecimento prévio sobre o assunto. Portanto, é preciso que os participantes leiam tanto sobre o Estatuto da Criança e Adolescente, como sobre Cidadania podendo assim interagirem, seja argumentando ou apresentando informações significativas, nas discussões.

Todas as ações voltadas à LP, eixo leitura, sob a responsabilidade da professora da disciplina, estavam voltadas ao EM com foco no ENEM.

Ao final do estudo, é possível apontar que há ausência de ações direcionadas à formação leitora aos alunos de 8º e 9º anos EF, no PA da escola campo. O PPP, mesmo não trazendo os preceitos contemporâneos dos documentos curriculares nacional e estadual, ainda evidenciam

a formação de alunos a partir da leitura, ancorados em documentos mais antigos, como a LDB, os PCNs e as DNCs. O RE estava alinhado com a BNCC e DC-GO Ampliado.

Ressalta-se, ainda, a importância de um RE e um PPP consoante aos documentos curriculares contemporâneos para viabilizar a elaboração de um PA que abarcasse os dois últimos anos da segunda fase do EF, pois, além de alinhar as práticas leitoras ao currículo, possibilitariam que atividades planejadas estrategicamente despertassem o gosto dos alunos pela leitura. Ainda, favoreceriam o desenvolvimento das competências de leitura do educando para que estes, ao ingressarem no Ensino Médio já tivessem ampliado a construção de conhecimentos nos diferentes componentes por sua inserção na cultura letrada, sendo participativos e com maior autonomia para o protagonismo na vida social.

Para enriquecer e humanizar a formação leitora nos anos finais do Ensino Fundamental, é recomendável que o PPP seja atualizado com base nas diretrizes do Documento Curricular para Goiás Ampliado (DC-GO) e da BNCC. Essa atualização deve incluir metas como a criação de oficinas de letramento multimodal e o estabelecimento de parcerias com plataformas culturais digitais, visando a integração de novas tecnologias e gêneros textuais digitais no currículo, para tanto, a escola alvo poderia incluir em seu PPP:

- Incorporação de Gêneros Digitais e Práticas Multissemióticas – visando integrar gêneros digitais, como vídeos e blogs, visando modernizar as práticas de ensino;
- Capacitação Docente para Mediação Crítica – promover formação continuada em letramento crítico e na implementação de novas tecnologias;
- Parcerias para Ampliação do Acesso à Leitura – realizar parcerias com bibliotecas e/ou plataformas digitais, visando aumentar o acervo e torná-lo diversificado.
- Formação de um acervo diversificado, que inclua não apenas obras contemporâneas, mas também autores goianos que dialoguem com a realidade dos alunos, como: Cora Coralina, Bernardo Elis, José Veiga, Hugo de Carvalho Ramos, Darcy França Denófrio, dentre outros.

Já o PA deve ser revisado para incluir ações específicas voltadas para a formação leitora dos alunos do 8º e 9º anos, deve forma, podem ser realizadas as seguintes propostas:

- Workshops de leitura crítica que incluam a análise de notícias atuais, memes e textos digitais;
- Iniciativas interdisciplinares, como a produção de *podcasts* direcionados para literatura goiana, tendo como foco a valorização da cultura local, a criatividade e o uso de mídias digitais;

- Clubes de leitura que abordem temas atuais e relevantes, como aquecimento global, *bullying*, literatura brasileira e estrangeira, literatura goiana, visando o enriquecimento no senso crítico e moral dos alunos.

Embora o Regimento Escolar não tenha como finalidade principal a definição de práticas pedagógicas específicas, é recomendável que ele preveja diretrizes claras que reconheçam a leitura como pilar da formação escolar. Tais diretrizes devem estar alinhadas aos objetivos do Ensino Fundamental – anos finais – e à atuação do Dinamizador de Biblioteca, responsável por fomentar projetos e ações voltadas à formação de leitores. Assim, recomenda-se que o Regimento assegure, em seus dispositivos, a valorização da biblioteca como espaço pedagógico, a promoção da leitura em múltiplos suportes e linguagens, e a articulação com documentos institucionais como o PPP e o PA, garantindo respaldo legal e institucional às estratégias de leitura.

### **3.6 Considerações Finais**

O Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Ação são documentos elaborados coletivamente com a participação da comunidade escolar, que orientam e estruturam o funcionamento e práticas pedagógicas da escola. Fundamentados nos documentos oficiais da educação nacional e estadual, refletem as necessidades e expectativas locais, primando por ações e metas que mitiguem as fraquezas e continuem a fortalecer práticas pedagógicas exitosas, passíveis de promover a formação integral do educando.

Outrossim, o Documento Curricular para Goiás Ampliado (DC-GO), 2019, norteador para a educação no estado, redigido a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem na formação integral do aluno pela leitura, no intento de desenvolver competências e habilidades capazes de estimular o pensamento analítico e a argumentação dos estudantes.

Logo, são documentos essenciais para o planejamento do professor. Mesmo com suas peculiaridades, orientam e direcionam quanto às metodologias de interação entre o aluno, o professor e o processo da aprendizagem. O planejamento realizado pelo docente de Língua Portuguesa (LP), com foco no eixo da leitura, é essencial para a efetividade das práticas educativas. Ele não se limita ao aprimoramento de competências técnicas, mas também se dedica a cultivar o prazer pela leitura e a formação de leitores que sejam capazes de pensar de forma crítica e atuar com autonomia.

Isso posto, esta pesquisa alcançou seu objetivo em identificar nos documentos da escola campo – RE, PPP e PA, se há e quais ações contemplam a leitura em seus vários aspectos.

Também encontrou a resposta ao questionamento: – Quais ações que contemplam o ensino de leitura estão registradas nos Projeto Político Pedagógico e Plano de Ação da escola? Ao analisar o Documento Curricular para Goiás Ampliado – DC-GO (2019) identificou o que este preconizava para elaboração dos documentos institucionais no tocante às habilidades leitoras no 8º e 9º anos do ensino fundamental.

A análise dos documentos institucionais da escola campo – Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar (RE) e Plano de Ação (PA) – evidencia um desalinhamento entre a proposta formativa atual demandada pelos documentos curriculares contemporâneos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular para Goiás Ampliado (DC-GO, 2019), e as práticas efetivamente planejadas e executadas na escola, especialmente no que tange à formação leitora dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Embora o PPP e o RE tragam menções ao termo “leitura” e demonstrem certa valorização dessa prática, tais referências ainda estão ancoradas em diretrizes anteriores à BNCC e ao DC-GO Ampliado. A ausência de referências claras à cultura digital, aos multiletramentos e às práticas interdisciplinares evidencia que esses documentos não acompanham as transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas que vêm redefinindo o conceito de letramento no século XXI. O PA, por sua vez, mostra-se insuficiente ao não contemplar, de forma intencional e planejada, ações que promovam a leitura crítica, a formação leitora e o protagonismo dos estudantes dos 8º e 9º anos – etapa fundamental para consolidar as competências necessárias à autonomia e à cidadania.

Diante disso, torna-se urgente repensar a articulação entre esses documentos, especialmente à luz do DC-GO Ampliado, que compreende a leitura não só como uma habilidade instrumental, mas como prática social e cultural, permeada por múltiplas linguagens e suportes. O documento estadual orienta para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, significativas e intencionais, que considerem os sujeitos em sua pluralidade e que estejam enraizadas no PPP das escolas.

Assim, é fundamental que o PPP seja reformulado de modo a incorporar de maneira explícita os princípios do DC-GO Ampliado, promovendo uma visão ampla e atualizada da leitura, que abarque a análise crítica, a construção de sentidos, o diálogo entre linguagens e a valorização de diferentes culturas e saberes. O PA, por sua vez, deve traduzir essas diretrizes em ações concretas e planejadas, assegurando a formação de leitores críticos desde os anos finais do Ensino Fundamental, e não apenas como preparação para o Ensino Médio ou o ENEM. Já o RE, mesmo sem função prescritiva de práticas pedagógicas, deve estabelecer diretrizes que garantam o direito à leitura como prática educativa e cultural em todas as suas dimensões.

A escola, enquanto espaço de formação cidadã, precisa alinhar seus documentos norteadores – PPP, RE e PA – às demandas de um currículo que prioriza o desenvolvimento integral dos estudantes, comprometido com a justiça social, a equidade e a democracia. Nesse contexto, a formação leitora deve ser assumida como uma ação estratégica e estruturante, capaz de garantir aos seus alunos a capacidade de compreender o mundo e atuar de forma crítica na sociedade. O DC-GO Ampliado oferece uma base sólida para a reconstrução das práticas educativas sob um enfoque formativo, crítico e emancipador.

Assim, destaca-se a importância de que todos os professores, não apenas os de Língua Portuguesa, conheçam profundamente o teor dos documentos institucionais, bem como dos documentos que os fundamentam. Esse conhecimento é importante não só para a elaboração dos documentos escolares, mas também para viabilizar o alinhamento das práticas pedagógicas, possibilitando a execução de ações planejadas estrategicamente, como as previstas no Plano de Ação, que promovam o interesse e o gosto duradouro dos alunos – neste caso, pela leitura.

### 3.7 Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

GOIÁS. **Diretrizes operacionais 2024**. Goiânia: SEDUC, 2024. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/diretrizes-operacionais-2024-pdf/>. Acesso em: 2 out. 2024.

GOIÁS. **Conselho Estadual de Educação. Câmara Plena**. Resolução CEE/CP nº 03, de 21 de novembro de 2018. Estabelece Diretrizes Curriculares para a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC no Sistema Educativo do Estado de Goiás. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, 21 nov. 2018. Disponível em: <https://www.cee.go.gov.br/>. Acesso em: 05 de out. 2024.

GOIÁS. **Secretaria de Estado da Educação**. *Documento Curricular para Goiás – Ampliado: Etapa Ensino Fundamental: Anos Finais*. Goiânia: Seduc, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.go.gov.br/images/documentos/DC-GO/DC-GO-EF-Anos-Finais.pdf>. Acesso em: 5 out. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Esser de Azevedo. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2020.

NASCIMENTO, Josean Santos. **O regimento escolar: análise e desafios de sua construção nas escolas da rede privada de ensino**. In: OLIVEIRA, Habyhabanne Maia (Org.). *Abordagens interdisciplinares em educação e ensino*. Campina Grande: Licuri, 2024. p. 131-

148. Disponível em: <https://editoralicyri.com.br/index.php/ojs/article/view/522>. Acesso em: 8 out. 2024.

PADILHA, Raymond Pedrosa. **Planejamento dialógico: como construir o Projeto Político-Pedagógico da Escola**. São Paulo: Cortez, 2002.

PAIVA, Vera Lucia Menezes. **Manual de Pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, Ilma Passos (Org.). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas: Papirus, 2001.

#### 4 AS METODOLOGIAS UTILIZADAS NA FORMAÇÃO LEITORA DOS ALUNOS DE 8º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este artigo busca analisar como as ações, metodologias e recursos utilizados no ensino da leitura refletem as práticas docentes e se alinham às diretrizes curriculares vigentes. Para isso, a pesquisa foi conduzida em duas etapas: a aplicação de questionários aos professores de Língua Portuguesa responsáveis pelas turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental na escola campo, e uma visita à biblioteca escolar. A análise dessas etapas foi fundamental para a elaboração do Produto Educacional. Os resultados indicaram que o ambiente educativo se encontra em processo de transição, marcado pela coexistência de metodologias, ações e recursos tradicionais, juntamente com a necessidade crescente de incorporar as abordagens curriculares mais recentes. Este artigo está publicado na Revista Caderno Pedagógico – Studies Publicações, Qualis A2 (2017-2020), DOI: 10.54033/cadpedv21n13-318, disponível em <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped>.

**Resumo:** Este artigo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa realizada em uma escola pública da periferia do município de Pires do Rio – GO, em agosto de 2024 e objetivou verificar quais metodologias, ações e recursos são utilizados pelos professores de Língua Portuguesa no ensino de leitura. Todas as participantes são professoras de Língua Portuguesa e regentes em turmas do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. A metodologia empregada para a pesquisa foi bibliográfica e de campo. O questionário foi aplicado via Google Forms e a análise dos dados foi feita de acordo com o que assevera os documentos Parâmetros Curriculares Nacional – Língua Portuguesa (1997), a Base Nacional Curricular Comum (2017), o Documento Curricular para Goiás (2018); com aportes teóricos de Brito (2015), Ferrarezi e Carvalho (2017), Gardner (1983), Geraldi (2011), Koch e Elias (2012), Lajolo (2009), Silva (2015), Souza (2007), Vasconcelos (2012) dentre outros. Também foram realizadas pesquisas em plataformas acadêmicas como Sucupira e Google Acadêmico. Os resultados da pesquisa apontaram que o ambiente educativo passa por uma transição: a coexistência de metodologias e ações tradicionais e a inevitável necessidade de incorporar as novas abordagens propostas pela Base Nacional Comum Curricular e o DC-GO para a formação de alunos leitores do 8º e 9º anos do ensino fundamental.

**Palavras-chave:** Professor de Língua Portuguesa. Práticas Pedagógicas. Leitura. Ensino Fundamental.

**Abstract:** This article was developed from research carried out in a public school on the out-skirts of the municipality of Pires do Rio - GO, in August 2024 and aimed to verify which methodologies, actions and resources are used by Portuguese Language teachers in teaching reading. All participants are Portuguese Language teachers and teachers in 8th and 9th grade classes of Middle School. The methodology used for the research was bibliographical and field. The questionnaire was applied via Google Forms and the data analysis was done in accordance with what is stated in the documents National Curricular Parameters - Portuguese Language (1997), the Common National Curricular Base, (2017), the Curricular Document for Goiás, (2018); with theoretical contributions from Brito (2015), Ferrarezi and Carvalho (2017), Gardner (1983), Geraldi (2011), Koch and Elias (2012), Lajolo (2009), Silva (2015), Souza (2007), Vasconcelos (2012) among others. Research was also conducted on academic platforms such as Sucupira and Google Scholar. The results of the research indicated that the educational environment is undergoing a transition: the coexistence of traditional methodologies and actions and the inevitable need to incorporate the new approaches proposed by the National Com-mon

Curricular Base and the DC-GO for the training of reading students in the 8th and 9th grades of Middle School.

**Keywords:** Portuguese Language Teacher. Pedagogical Practices. Reading. Middle School.

#### 4.1 Introdução

Esta pesquisa emerge da inquietação de que, mesmo sendo recorrentes os estudos e reflexões nos meios acadêmicos e escolares brasileiros sobre o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura nas aulas de Língua Portuguesa (LP), para a formação de alunos leitores proficientes, os resultados das avaliações internas e externas<sup>17</sup> quantificam que, no Brasil, o nível de leitura dos alunos das escolas públicas, estaduais e municipais, não é o ideal, ficando abaixo da média esperada.

Dariz (2023, p. 53) aponta que o “desempenho pobre” nas referidas avaliações “pode ser consequência da falta de um trabalho efetivo em sala de aula com a leitura [...]”. E delega ao professor – “como sujeito dotado de um saber e/ou poder para operar a transformação em outro sujeito” – o dever de planejar estratégias pedagógicas mediadoras capazes de direcionar o aluno a um percurso que o permita “entrar em conjunção com o objeto de valor: o saber (ler, escrever, interpretar...)”.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais da LP, o trabalho com leitura é complexo, mas fundamental para que a prática desperte e cultive o interesse e a vontade de ler.

Para tornar os alunos bons leitores — para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura —, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente (Brasil, PCN, 1997, p. 43).

Fica evidente, então, o quanto é imperioso o trabalho do professor no ensino de leitura, visto ser ele quem criará a ponte entre o aluno e o conhecimento. Logo, é mister que o professor delinee sua prática pedagógica em estudos epistemológicos, como também nos documentos norteadores da educação sobre a formação leitora, assegurando um ensino efetivo, balizado em práticas inovadoras, que possibilitem ao estudante encontrar na leitura o caminho para o seu desenvolvimento pessoal e intelectual, comum a quem faz do ato de ler o seu vetor de aprendizagem.

---

<sup>17</sup> Segundo Relatório do INEP sobre o Pisa 2022, 50% dos estudantes brasileiros, tiveram baixo desempenho em leitura (abaixo do nível 2) (INEP, 2022).

Considerando ser no 8º e 9º anos do ensino fundamental que os alunos aprimoram seus hábitos de leitura e preferências literárias, ampliam seus horizontes e fortalecem suas estruturas cognitivas, questionou-se: quais metodologias os professores do ensino fundamental anos finais têm utilizado para o ensino de leitura dos alunos de 8º e 9º ano? Quais são os recursos didáticos ofertados pela escola e utilizados pelo professor para aprimorar a prática de leitura dos educandos?

A partir dos questionamentos levantados e com o objetivo de verificar quais metodologias, ações e recursos são utilizados pelos professores de Língua Portuguesa (LP) no ensino de leitura, esta pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual, situada na periferia do município de Pires do Rio-Goiás. A partir de abordagem qualitativa, de teor exploratório e bibliográfico, este estudo concretizou-se através de uma pesquisa de campo e aplicação de um questionário semiestruturado aos professores de LP, via ferramenta *Google Forms*, para coleta de dados.

Os aportes teóricos que fundamentaram este trabalho foram, além dos documentos oficiais os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a Base Nacional Comum Curricular (2017), O Documento Curricular para Goiás (2018), os autores Brito (2015), Ferrarezi e Carvalho (2017), Gardner (1983), Geraldi (2011), Koch e Elias (2012), Lajolo (2009), Silva (2015), Souza (2007), Vasconcelos (2012) e outros que pesquisam a temática desta pesquisa.

Na escola campo a pesquisa dividiu-se em duas etapas: na primeira etapa aplicou-se um questionário com 10 (dez) questões semiestruturadas às 3 (três) professoras de LP das séries alvo, que concordaram em participar, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Na segunda, realizou-se uma visita à biblioteca da escola para averiguar sua estrutura física, seu mobiliário, seu acervo e o perfil do bibliotecário, a fim de traçar um panorama do espaço e material de leitura da escola campo.

Isto posto, a relevância desta pesquisa para a Educação Básica reside em contemplar a disciplina de LP, de forma geral e abarcar o ensino e aprendizagem das competências linguísticas e comunicativas proporcionadas pela leitura, que corrobora com o desenvolvimento do educando em todas as disciplinas. A partir disso, tem-se a necessidade de intervenções com a elaboração de materiais didáticos que assegurem a leitura como prática diária na formação discente.

Esta pesquisa é justificada pela relevância de estudar e compreender as metodologias, práticas e recursos relacionados a LP ministrada no Ensino Fundamental, em específico na prática de leitura. Dessa forma, ao analisar documentos oficiais como a BNCC (2017) e o DC – GO (2018), verifica-se a importância da leitura para a formação de indivíduos protagonistas,

além de permitir ao professor uma expansão de possibilidades sobre práticas educacionais. Desse modo, a pesquisa enfatiza a importância da combinação de metodologias, tendo em vista a realidade escolar da unidade estudada, e destaca que o interesse e o engajamento dos alunos para atividades de leitura tornam-se maiores quando o professor utiliza tecnologias digitais, as quais os alunos possuem maior proximidade no dia a dia.

Para tanto, ao compreender as metodologias utilizadas para a formação de alunos leitores, o professor pode aprimorar suas aulas, tornando-as mais atrativas para os alunos e, dessa forma, permitindo melhorias no desempenho em avaliações internas e externas escolares, como, por exemplo, o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o SAEGO (Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás).

De acordo com Oliveira *et al.* (p. 73, 2023),

A leitura é uma das habilidades fundamentais na formação de indivíduos críticos, autônomos e capazes de participar de maneira plena na sociedade. Através da leitura, adentramos mundos distintos, exploramos ideias, experiências e conhecimentos acumulados ao longo dos séculos.

A leitura vai além da simples decodificação de palavras; ela se estabelece como um processo ativo que introduz ao leitor novos objetos de compreensão e conhecimento. Nota-se que, para Oliveira *et al.* (p. 74, 2023), a prática de leitura é a chave para a aprendizagem significativa, tendo em vista que permite a integração de novos conceitos e leva a uma compreensão mais profunda e duradoura. Nesse sentido, a leitura é essencial para o desenvolvimento de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de participar de forma ativa e ponderadamente da sociedade.

A presente pesquisa tem como objetivo compreender os métodos, desafios, recursos e práticas pedagógicas utilizadas em LP, para fomentar o hábito de leitura, em uma escola de Ensino Básico da cidade de Pires do Rio – Goiás.

#### **4.2 A atuação docente de LP da escola campo na formação do aluno leitor**

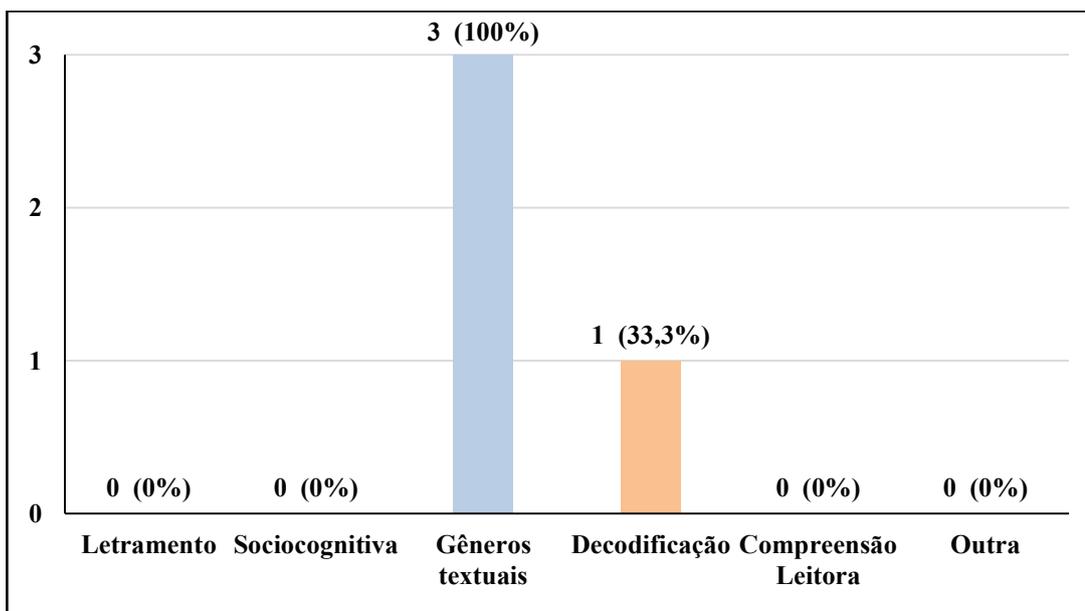
A formação de leitores proficientes se destaca dentre os muitos desafios inerentes ao contexto educacional brasileiro. Assim sendo, o papel do professor de LP (e não só dele) é o de utilizar seus conhecimentos teóricos e metodológicos para planejar suas aulas de forma que os alunos participem, interajam com atividades que os conectem com gêneros – velhos e novos – utilizando para isso tanto os livros didáticos e literários quanto as tecnologias digitais de modo consciente e prazeroso.

Outro aspecto a se considerar no trabalho docente para a formação de leitores é que, tal como dominar as teorias e metodologias, o professor deve ser um bom leitor. Segundo Lajolo (2009, p. 100), “se o professor não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor”. Sendo um leitor assíduo, oportuniza uma orientação mais rica e diversificada aos seus alunos. Ele pode compartilhar suas próprias experiências de leitura, recomendar livros interessantes e ajudar os alunos a desenvolverem estratégias eficazes para a compreensão e interpretação de textos.

Além disso, o docente pode inspirar os alunos a se tornarem leitores apaixonados, o que é fundamental para o desenvolvimento das competências e habilidades leitoras. Neste contexto, Ferrarezi e Carvalho (2017, p. 90), comentam que “a essência do trabalho com habilidades de leitura está em desenvolver nos alunos as capacidades de produzir sentidos a partir dos textos que eles leem”.

À vista disso, verificar quais metodologias, ações e recursos são utilizados pelos professores de LP no ensino de leitura poderá desmistificar a ineficácia das mesmas no desenvolvimento pleno das habilidades de leitura do estudante, como apontam os resultados das avaliações externas e internas. Para tanto, será apresentado abaixo o resultado do questionário aplicado aos professores de LP da escola campo.

**Gráfico 1** – Quais bases teóricas da área da leitura você trabalha ou busca como suporte?



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A base teórica constitui um elemento essencial para prática docente, pois, mais que conceitos, alicerça as estratégias pedagógicas que os professores utilizam em sala de aula.

Barros *et al.* (2020, p. 310) afirma que “uma prática desprovida de teoria se torna uma prática vazia, sem direcionamento, causando sérios obstáculos à realização do ensino”. Assim, a teoria fornece uma base sólida para que os educadores compreendam melhor os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos. E, a partir desse conhecimento, é possível criar métodos de ensino mais eficazes e que atendam às necessidades dos alunos, validando um aprendizado significativo.

Na leitura não é diferente. Quando bem fundamentada teoricamente, a prática pedagógica docente influenciará no desenvolvimento das habilidades e competências leitoras de seus alunos. Assim, a primeira pergunta do questionário referiu-se a (s) base (s) teórica (s) da área de leitura que as docentes da escola campo trabalham ou buscam como suporte. Foram apresentadas cinco alternativas específicas, permitindo que as professoras marcassem quantas opções utilizassem. Ademais, havia um espaço para adicionar uma alternativa, caso não houvesse a opção dentre as expostas.

Das cinco alternativas, como visualizado no Gráfico 1, duas foram marcadas: gêneros discursivos e decodificação. Portanto, 100% das professoras afirmaram trabalhar gêneros textuais e 33,3%, ou seja, apenas uma declarou utilizar a abordagem da decodificação, além dos gêneros textuais, em suas aulas de leitura.

Dentre os quatro eixos organizadores correlatos às práticas de linguagem está a leitura/escuta, e este contempla variados gêneros textuais, com o propósito de proporcionar ao aluno conhecer e interagir, dominar e ter habilidade leitora. A BNCC (2017) preconiza o direito dos estudantes de LP da educação básica ao letramento ou multiletramentos, para tanto, o acesso aos variados gêneros textuais multissemióticos e multimidiáticos presentes na sociedade se torna indispensável.

Coadunando com a BNCC (2017), o DC-GO Ampliado (2019, p. 273) – Documento Curricular para Goiás – para os anos finais do Ensino Fundamental, assevera “já nos anos finais, os campos de atuação trazem textos mais complexos, visando o desenvolvimento de diferentes graus de letramento [...]” e completa: “com as novas tecnologias, novos gêneros surgem e surgirão, com isso, não se pode valorizar ou limitar o trabalho na instituição escolar com, apenas, os *velhos gêneros*”.

Nesse contexto, Koch e Elias (2012, p. 22) afirmam,

O estudo dos gêneros constitui-se, sem dúvida, numa contribuição das mais importantes para o ensino da leitura [...] somente quando dominarem os gêneros mais correntes na vida cotidiana, nossos alunos serão capazes de perceber o jogo que frequentemente se faz por meio de manobras discursivas que pressupõem esse domínio.

Fica evidente que ao ter contato com várias possibilidades de leituras de diferentes gêneros, desde as mais triviais como a receita de um bolo, uma notícia de jornal, um poema, assistir a um vídeo, às mais complexas como os romances clássicos, contos, artigos de opinião, textos filosóficos, ouvir um *podcast*, o aluno amplia seu repertório cultural e crítico, seu vocabulário e aprendem a interpretar e analisar textos de maneira mais eficaz.

Essas atividades, inseridas nas práticas sociais, permitem ao aluno não apenas o desenvolvimento de habilidades de leitura, como também a compreender e participar ativamente do seu contexto social, tornando-se um cidadão mais crítico e consciente.

Em relação a teoria da decodificação, à primeira vista, remete ao processo inicial da leitura, ou seja, técnica pela qual os leitores transformam símbolos escritos (letras e palavras) em sons e significados. Pode causar estranheza a referida abordagem ser considerada em séries mais avançadas, como 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, ainda mais quando a própria BNCC (2017) considera essa abordagem inerente à alfabetização.

Entretanto, ao considerar que essa abordagem contribui para a compreensão de textos mais complexos, mediante o reconhecimento da palavra e da criação de significados a partir dela, há viabilidade em seu uso como suporte nas aulas de leitura. Ainda que em níveis mais avançados, a habilidade de decodificar permanece importante para fluência e compreensão leitora.

Segundo Capovilla *et al.* (2005, p. 28),

[...] as evidências confirmam, de forma irrefutável, que palavras e letras se constituem nos dados fundamentais da leitura [...] o que caracteriza a leitura proficiente não é a capacidade de ignorar as palavras ou as letras nas palavras, mas, antes, a capacidade de processá-las de forma muito rápida [...] pobre capacidade de identificar palavras está fortemente associada com compreensão pobre tanto em crianças como em adultos.

Nessa visão, a leitura proficiente não é sobre ignorar as palavras ou letras, mas sim sobre processá-las rapidamente. Um leitor eficiente consegue identificar e compreender palavras de maneira rápida e, muitas vezes automática, o que facilita a compreensão do texto como um todo.

Diante do exposto, evidencia-se que as teorias podem embasar uma diversidade de métodos e práticas pedagógicas em sala de aula, desde a escolha de textos variados e relevantes até a criação de atividades que promovam a interação e a reflexão crítica. O mais importante é o docente estar aberto a adaptar suas abordagens conforme as necessidades e interesses do

aluno, utilizando recursos tecnológicos e estratégias para tornar o aprendizado de leitura mais atrativo, dinâmico e significativo.

Na questão 2 – “Meus alunos gostam de atividades que envolvam leitura”, para você a máxima é verdadeira ou falsa? Justifique. – analisa-se a percepção das professoras sobre a afirmativa “Meus alunos gostam de atividades que envolvam leitura”. Os resultados indicaram que 66,7% das respostas consideraram a afirmativa verdadeira, enquanto 33,3% a considera falsa.

Na resposta dada pela professora A (33,3%) de que “A grande maioria dos alunos têm preguiça e sentem-se desconfortáveis para a leitura”, a resposta da professora pode ser analisada em vários contextos, que não serão aqui discutidos por não terem sido arguidos na ocasião. Ressalta-se, entretanto, que diversos fatores podem influenciar a atitude dos alunos em relação à leitura, como o ambiente escolar, os métodos de ensino e a diversificação de materiais ofertados que atendam a diferentes interesses e necessidades.

Já as duas outras docentes afirmaram ser a máxima verdadeira (66,7%). Para a docente B os alunos “Gostam quando as aulas são diferentes em que eles não têm que ler em voz alta, pois ficam com vergonha. Não gostam de textos longos”. Para a professora C, “Não são todos os alunos que gostam de ler, sentem vergonha. Mas, a maioria gosta”. As falas das professoras denotam uma visão importante sobre os desafios e as preferências dos alunos nas atividades de leitura.

Presume-se então, pelas respostas que, embora a maioria dos alunos goste de atividades de leitura (interesse), há fatores como a vergonha, leitura em voz alta e a preferência por textos curtos que influenciam essa percepção (motivação). Ora, se o interesse se relaciona às atitudes e experiências, e a motivação direciona o comportamento, ambos – interesse e motivação – são imprescindíveis para que o aprendizado aconteça. Gardner (1983), enfatiza que, muitas vezes, o que o aluno aprende ou deixa de aprender na escola depende mais de seus interesses do que de sua inteligência.

Nesse contexto, o prazer que o aluno encontra na leitura não está apenas no reconhecimento de sua importância, mas em diversas motivações e interesses que se alinham com sua personalidade e desenvolvimento intelectual. Compreender essas motivações e predileções ajuda a definir o papel do professor: formar leitores, apresentando o material de leitura de maneira que se alcance não só habilidades e competências leitoras, como também interesses duradouros.

No intuito de investigar se as docentes em seu planejamento dedicam tempo para atividades específicas de leitura, questionou-se na questão 3 – Você dedica tempo para o

planejamento de atividades específicas para o ensino de leitura? Se sim, dê exemplo de atividades nesse sentido. Ao analisar as respostas, observa-se a afirmação “sim” em 100% das entrevistadas, quanto a dedicarem tempo para o planejamento de atividades específicas ao ensino de leitura.

A professora A respondeu que “Busco incluir no planejamento textos que possam incitar o interesse dos alunos, por exemplo, a cada bimestre, escolhemos juntos uma obra literária para leitura coletiva e atividades planejadas para a formação leitora”. A docente B afirmou que, “Sem planejamento não há aulas produtivas. Proponho leituras dirigidas. Confecção de livros e mais alguma”. Já a professora C respondeu: “Fazemos leitura coletiva de livros literários”.

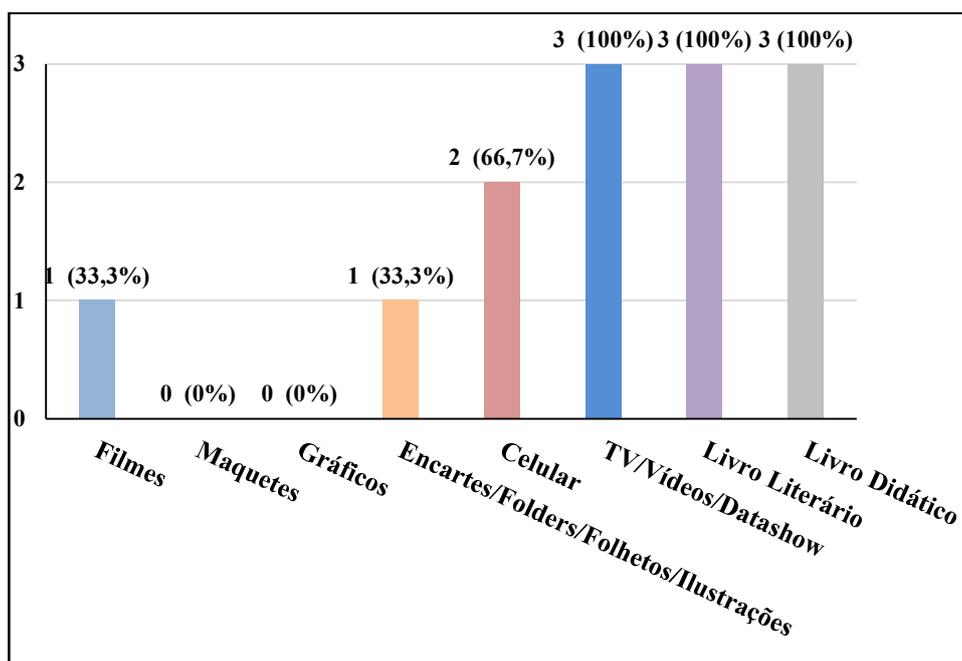
Pelas justificativas dadas, infere-se que as docentes consideram diversos aspectos específicos para o ensino de leitura, como público-alvo e seus interesses, os recursos necessários e o tempo destinado a cada atividade. Sobre isso, a BNCC (2017) e o DC-GO Ampliado (2019) consideram indispensável o planejamento, cuidadoso e contextualizado, feito pelo professor para as aulas de leitura. Oliveira (2007, p. 21) afirma que, o professor ao planejar deve considerar aspectos básicos como,

[...] o conhecimento da realidade daquilo que se deseja planejar, quais as principais necessidades que precisam ser trabalhadas; para que o planejador as evidencie faz-se necessário fazer primeiro um trabalho de sondagem da realidade daquilo que ele pretende planejar, para assim, traçar finalidades, metas ou objetivos daquilo que está mais urgente de se trabalhar.

Logo, o docente deve conhecer bem o material que pretende utilizar e seu público-alvo para garantir que o processo ensino e aprendizagem seja eficaz e significativo. Isso inclui adaptar estratégias pedagógicas às necessidades e características dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e motivador. Além disso, o professor deve estar preparado para ajustar seu planejamento conforme o necessário, respondendo às dinâmicas da sala de aula e ao *feedback* dos estudantes.

O Gráfico 2 ilustra as respostas da questão 4 sobre os recursos utilizados como canais de leitura para os alunos.

**Gráfico 2 -** Quais suportes abaixo você utiliza como canal de leitura aos seus alunos?



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A análise das respostas aponta que 100% das docentes utilizam os livros didáticos e literário, a TV/Vídeos/Datashow; duas docentes, B e C, (63,7%) também utilizam o celular; A professora C (33,3%) também apontou o uso de Encartes/Folders/Folhetos/Ilustrações e apenas a professora B (33,3%) diz utilizar filmes como canal de leitura. Nenhuma afirmou usar gráficos e maquetes.

A incorporação de múltiplos recursos pelo professor nas atividades de leitura com seus alunos tem o potencial de aprimorar experiências, tornando as aulas mais interativas e atraentes. Os suportes utilizados como canal de leitura enriquecem e promovem o desenvolvimento de habilidades importantes, como a interpretação de diferentes mídias e o pensamento crítico em relação ao conteúdo consumido.

Todavia, é imprescindível que o professor planeje suas aulas com estratégias e atividades bem definidas e adequadas à realidade do aluno, aproveitamento do tempo em sala de aula, com recursos didáticos interessantes, conforme o que recomendam a BNCC (2017) e o DC-GO Ampliado (2019).

A biblioteca escolar constitui um espaço de apoio didático-pedagógico, colaborativo com o trabalho do professor e da comunidade escolar ao oferecer recursos literários e de informação, que contribuem para a leitura e a pesquisa. Neste sentido, na questão 5 procurou-se saber – Você utiliza a biblioteca escolar para aulas de leitura?

A professora A (33,3%) afirma não usar a biblioteca escolar. Mesmo não tendo sido arguida sobre os motivos do não uso da biblioteca (e não tendo a pretensão de generalizar ou julgá-la), Souza (2019, p. 71) aponta que grande parte dos professores consideram o espaço:

[...] um apêndice das instituições de ensino, observando-se pouca integração à dinâmica pedagógica [...] quando não se enxerga no espaço suas amplas possibilidades educacionais, é mais fácil o transformar em depósito de livros, ou, na pior das hipóteses, uma espécie de despensa de objetos para os quais não se sabe qual destinação dar.

A resposta da professora B, “Levo como uma forma de usar outro espaço que a sala de aula. Eles escolhem um livro para lerem e depois fazem ficha literária”, e da professora C “Os alunos buscam os livros na biblioteca e fazem leitura em casa, depois fazemos roda de conversa sobre os livros que foram trabalhados”, (66,7%) confirmam a utilização da biblioteca escolar como ferramenta pedagógica para fins diversos (alternância de espaço educativo, ficha literária, rodas de conversa), mas com foco na leitura.

No ponto de vista de Britto (2015, p. 80):

A biblioteca escolar deve funcionar como espaço privilegiado de formação – entendida como “o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história”. O bibliotecário a organizará de tal jeito que os estudantes, sob a orientação e participação de seus professores, encontrem aí possibilidades de estudo, de pesquisa, de descoberta, de questionamento dos temas e conteúdos que estão aprendendo.

Para que a biblioteca escolar desempenhe sua função social e se torne um verdadeiro centro de leitura, estudos, pesquisa e lazer, alguns elementos são fundamentais: o usuário, o acervo, os recursos humanos, a organização e as atividades. É relevante destacar que, seja bibliotecário ou professor, o responsável deve buscar atrair os usuários a participar ativamente da criação, organização, aprimoramento e utilização dos serviços oferecidos pela biblioteca.

Com o advento da era tecnológica, fez-se necessário conhecer a percepção das docentes entrevistadas em relação ao uso de tecnologias, textos digitais e dispositivos móveis, como meio de estimular a leitura. Assim, apresentou-se a questão 6 – Quanto ao uso das tecnologias (textos digitais, uso do celular), você acredita que seja uma forma de estimular a leitura? Justifique sua resposta.

A professora A (33,3%) afirma não usar tecnologias nas atividades de leitura e justificou “Pela prática, percebo que os alunos não se desenvolvem pelas leituras digitais, preferindo as modalidades físicas (livros, revistas, materiais impressos)”. Percebe-se um tradicionalismo na

concepção da docente, uma vez que as tecnologias estão cada dia mais integradas ao mundo globalizado e os jovens conectados a elas.

Logo, o professor, como mediador, deve propiciar um equilíbrio entre atividades de leitura por meios digitais e físicos, aproveitando o melhor de cada uma para promover um aprendizado mais completo e adaptado às realidades do mundo contemporâneo. Por exemplo, as atividades com uso de livros e materiais impressos (leitura física) pode ser objeto para obras mais extensas e complexas; já a digital pode ser empregada nas atividades de buscas rápidas e leitura de artigos curtos.

Para mais, a BNCC (2017) incentiva a utilização de tecnologias digitais para o desenvolvimento de competências essenciais no século XXI, duas em específico são relevantes ao tema aqui abordado:

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

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva [...].

Consoante à BNCC (2017), o DC-GO Ampliado (2019), destaca a importância do uso das tecnologias digitais nas aulas de leitura para os alunos de 8º e 9º ano para desenvolver habilidades de análise crítica, interpretação e compreensão de textos em diferentes formatos digitais.

Coadunando com os documentos oficiais elencados acima, as demais docentes (66,7%) usam a tecnologia como estímulo à leitura. Para a professora B “Mesmo sendo a tela de um celular, a internet disponibiliza títulos literários que muitos alunos não têm condições de adquirir”. Já a professora C afirmou que “Nossos jovens têm convívio diário com as tecnologias e trazê-los para o âmbito escolar é de fundamental importância”

Os documentos da legislação educacional brasileira são pilares para o trabalho docente, desta forma, conhecê-los faz-se necessário. Na questão 7 indagou-se – Quanto aos documentos da legislação educacional brasileira que tratam da formação leitora na escola (PCN, DCN, BNCC): você conhece e aplica o que preconizam na sua prática pedagógica?

Apenas a professora B (33,3%) respondeu desconhecer os documentos da legislação educacional brasileira – PCN, DCN e BNCC – que tratam da formação leitora na escola. As

docentes A e C (66,7%) atestam conhecê-los. É essencial que os docentes da Educação Básica reflitam continuamente sobre sua prática pedagógica e nesse processo, (re) visitem a legislação vigente, tanto para recuperar as recomendações legais quanto para assegurar que sua atuação esteja alinhada com o que preconizam os documentos oficiais.

Vasconcelos (2012) aponta a necessidade do docente em analisar e compreender profundamente os documentos legais para que o voluntarismo não o desvie das expectativas da sociedade em relação à educação formal e assim garanta a efetiva igualdade de oportunidades para todos os alunos que frequentam a escola – pública ou privada.

À luz dos referidos documentos, a leitura é um processo dinâmico, no qual a linguagem atua como um meio de interação entre os sujeitos, favorecendo o engajamento entre eles, nas mais diferentes situações sociais. Assim, para a formação de leitores proficientes é essencial orientar-se das exigências da legislação educacional, que visa conceber cidadãos participativos e críticos.

A leitura promove o desenvolvimento individual e fortalece o coletivo, estabelece uma base sólida e eficiente para uma nação próspera. Portanto deve ser valorizada e integrada significativamente no ambiente educacional, para garantir uma educação de qualidade e contribuir para o avanço e fortalecimento da sociedade como um todo.

A questão 8 está dividida em duas alternativas (a e b), na alternativa 8a procurou-se saber – Quanto aos documentos da instituição escolar: PPP e Plano de Ação: Você considera o que está proposto neles ao realizar o planejamento para aulas de leitura? 100% das docentes afirmaram considerar o que é proposto no PPP e PA da escola para planejarem suas aulas de leitura. Deduz-se, então, a existência de uma forte adesão às diretrizes pedagógicas estabelecidas pela instituição escolar, o que pode favorecer a integração dos objetivos educacionais comuns e promover um ambiente de aprendizagem mais estruturado e alinhado com as metas da escola. Afinal, quando um plano de ação é elaborado e executado com dedicação, seus resultados tendem a corrigir falhas, otimizar processos e alcançar os objetivos esperados.

O PPP – Projeto Político Pedagógico – estabelecido por lei, constitui-se em um documento formalizador da proposta de trabalho da escola como um todo. Ele atua como mediador nas decisões, na condução, análise, resultados e impactos das ações a serem adotados para a construção coletiva de um ambiente de aprendizagem sólido e eficaz. Também define os principais fundamentos, orientações curriculares e a organização da escola.

Vasconcelos (2004, p. 169) conceitua o PPP como,

[...] plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Dentre os elementos constitutivos do PPP está o PA – planejamento de longo prazo, uma atividade racional, consciente e sistematizada que as escolas realizam para definir sua atividade enquanto organização educativa. O PA tem como objetivo identificar as necessidades (diagnóstico), desafios (definição de metas claras e mensuráveis) e melhorias (resultados) que podem tornar o ambiente escolar mais eficiente e estimular todos os envolvidos no processo educacional, educadores, alunos e gestão escolar.

Na alternativa 8b indagou-se – Quanto aos documentos da instituição escolar PPP e Plano de Ação: b) as metas propostas para leitura no Plano de ação são objetos de constante observação e avaliação? Todas as docentes (100%) concordaram que as metas propostas para leitura no PA são constantemente observadas e avaliadas. Sabe-se que a observação e avaliação amiúde deste plano permite verificar se as metas e objetivos estabelecidos foram alcançados e identificar áreas que precisam de melhorias. E em mãos desses *feedbacks* o professor pode ajustar suas estratégias e práticas pedagógicas, replanejando suas rotas para melhor atender às necessidades dos alunos.

Na pergunta 9 questionou-se – Quais as dificuldades enfrentadas em sala de aula quando envolve atividades de leitura? Para a docente A “Salas cheias, desatenção, falta de interesse” são empecilhos para formação de leitores. A professora B apontou “O não hábito de ler, poucas oportunidades de trabalhar a leitura sem ser o livro didático, o desinteresse por essa ação, etc.”; e para a professora C o motivo seria “A vergonha de alguns alunos, eles têm medo de ler errado”.

A análise das respostas mostra diferentes perspectivas sobre os desafios na formação leitora: a docente A foca em questões de engajamento; a B enfatiza a falta de hábito e oportunidades diversificadas de leitura; a C destaca questões emocionais e de confiança dos discentes.

As dificuldades mencionadas pelas docentes foram objetos de reflexão de Geraldini (2011), que pontua muitos desafios a serem rompidos pelo professor em sala de aula enquanto formador leitor e que comungam com o que foi citado pelas educadoras: o desinteresse pela leitura, quer pela incompreensão, quer por não ser atraente; a falta de hábito da leitura; o pouco material de leitura atrativo e o constante uso do livro didático.

Consoante às ideias preconizadas pela BNCC (2017) e o DC-GO Ampliado (2019), o autor aponta para mitigar a problemática, caber ao educador, a partir de sua metodologia, reavivar nos estudantes o gosto pela leitura, desenvolvendo variadas estratégias para que os momentos de leitura, reflexão e ação se tornem mais enriquecedores e envolventes. Afinal a leitura forma sujeitos críticos, reflexivos e capazes de compreender e serem protagonistas no mundo ao seu redor.

A décima e última questão buscou saber das docentes – A produção de material didático para auxílio do docente em práticas de leitura seria interessante para você? Para 100% das professoras da escola campo a produção de material didático em práticas de leitura será positivo. A professora A sugeriu os “aplicativos de leitura [...] com diversos gêneros textuais”. A docente B acredita que qualquer material de leitura será bem aceito, como “leitura, contação de histórias, etc.”. “Um material que trouxesse técnicas e dinâmicas. Que promovessem o interesse dos alunos. Também sugerisse textos e obras literárias com temas que chamassem a atenção dos estudantes” é a opinião da professora C.

Na concepção de Souza, (2007, p. 111), recurso didático “é todo material usado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”. Logo, a incorporação de diferentes ferramentas ao processo educativo para a formação leitora, permite ao professor afastar-se do tradicionalismo da mera exposição de conteúdos, à limitação do uso apenas ao livro didático ou do quadro branco. Enfim, a adoção de recursos didáticos diversificados é importante para instigar o gosto pela leitura.

Entretanto, sabe-se que, o recurso didático por si só não é capaz de propiciar uma aprendizagem verdadeiramente significativa; essa só será possível com o empenho do professor em planejar suas aulas, diversificando estratégias e usando ferramentas adequadas ao perfil e limitações de seus alunos.

A BNCC (2017) enfatiza a importância do uso de variados recursos didáticos para desenvolver as habilidades de leitura dos alunos, por exemplo, textos diversificados, atividades interativas, tecnologia. Complementando o que indica a Base, o DC-GO Ampliado (2019) considera a adaptação de recursos didáticos – leitura colaborativa, recursos visuais e auditivos, projetos interdisciplinares – ao contexto local e às necessidades específicas do aluno.

### **4.3 Panorama da Biblioteca da escola campo**

A biblioteca escolar é um espaço plurifacetado, de efetiva mediação e democratização do acesso à informação, à leitura e aos livros. É importante para a formação cidadã e a

transformação social dentro da escola. Representa um aspecto da prática educativa, cujas ações devem estar alinhadas com as atividades de sala de aula e que reverberam na construção de conhecimento individual e coletivo; na promoção e apreciação cultural; e na formação de leitores fluentes, autônomos, críticos e competentes.

Mesmo que a BNCC (2017) e o DC-GO Ampliado (2019) não dedicaram nenhum capítulo sobre o papel da biblioteca e do bibliotecário no ambiente escolar, para Pereira *et al.* (2021, p. 15), fica implícita a ideia circunscrita nesses documentos a respeito da prática educativa da biblioteca na esfera do currículo oculto,

[...] por um lado, temos o reconhecimento de que os saberes e as aprendizagens básicas resultam das experiências educativas que os estudantes têm nos mais diversos ambientes da escola; por outro, evidenciamos que a biblioteca escolar ainda não é compreendida como um instrumento de mediação do currículo oficial da escola e nem o bibliotecário como um educador partícipe da construção e efetivação desse currículo.

Embora se reconheça que as aprendizagens básicas resultem de experiências educativas vivenciadas nos diversos ambientes escolares, a biblioteca ainda não é vista como um meio de mediação do currículo oficial, nem o bibliotecário considerado um educador ativo na construção e implementação desse currículo.

Postas as considerações supracitadas, serão expostos os resultados da coleta de dados, a partir da visita realizada na escola campo, a fim de se elaborar um panorama da biblioteca escolar como espaço privilegiado para auxiliar as atividades leitoras propostas pelo professor de LP.

A biblioteca da Escola Campo, originalmente uma sala de aula desativada, foi transformada em biblioteca. Seu espaço é pequeno, considerando a quantidade de alunos por sala, em média 25, além de usuários avulsos. Recém reformada, a sala encontra-se com pintura nova, piso de granitina<sup>18</sup>, possui ventilação natural (janelas basculantes) e mecânica (ar-condicionado). Há claridade oriunda das janelas e iluminação a partir de lâmpadas. Sua acústica é ruim, absorvendo ruídos dos corredores e da quadra de esporte.

No tocante ao acervo: é diversificado, abrangendo diversas áreas do conhecimento – literários, arte, história, geografia, revistas e até enciclopédias como Barsa. Todavia, possui poucos exemplares atuais. Há obras em quantidade suficiente para atender uma turma, outros em quantidades menores. Alguns clássicos da literatura brasileira e estrangeira também puderam ser encontrados. A maioria dos livros estão catalogados, porém não organizados nas

---

<sup>18</sup> Piso mistura de massa de cimento combinada com água, areia e alguns pedaços de pedras, como por exemplo mármore, granito, quartzo, calcário, entre outras semelhantes (ENGENHARIA DE SUPERFÍCIE, 2025).

prateleiras em categorias (assunto, áreas), dificultando ser encontrado com facilidade pelo usuário. Os livros didáticos utilizados pelos alunos em sala de aula estão acondicionados nesse espaço, os alunos buscam e devolvem.

Entretanto, observou-se que o espaço ocupado por livros obsoletos, como as enciclopédias e apostilados, livros didáticos e revistas antigas, objetos inadequados ao espaço (computadores, caixas e aparelhos estragados), impedem que materiais de leitura e pesquisa mais atuais possam ser vistos e utilizados pelos usuários, pois estão espremidos em cantos das prateleiras, ou pior, atrás de outros livros.

Quanto ao mobiliário, averiguou-se que a maioria é reaproveitada de outros ambientes da escola. Há duas mesas, uma retangular com quatro cadeiras e uma redonda com seis cadeiras, todos antigos, oriundos, segundo a dinamizadora do espaço, da sala dos professores e da coordenação, que ganharam móveis novos. Existem três computadores antigos, dos quais dois não funcionam, vindos do antigo laboratório de informática e um funcionando e com acesso à internet. As prateleiras também são antigas e algumas vindas de outros ambientes também. A mesa da dinamizadora era da sala de aula (mesa do professor).

O bibliotecário é um profissional importante para o funcionamento eficaz das bibliotecas escolares no processo de ensino e aprendizagem. Na escola campo (assim como em todas as escolas estaduais goianas), a modulação do dinamizador da biblioteca<sup>19</sup> está condicionada à elaboração e desenvolvimento de “um projeto relacionado à leitura, que será submetido à aprovação da CRE à qual a unidade escolar de lotação do servidor está jurisdicionada [...] monitorado pela coordenação pedagógica e tutoria educacional” (Goiás, 2024, p. 36).

Na escola campo, a responsável pela biblioteca é professora efetiva e licenciada em Geografia. Segundo a professora, ela está modulada nessa função por já ter tempo para aposentar-se, mas preferir continuar trabalhando para não “sofrer” com perdas salariais. Relatou que, conforme a exigência, elaborou um projeto de leitura intitulado “Lendo e Viajando com a Leitura”, que foi aprovado pela SEDUC-GO e tem por objetivo promover a leitura espontânea do estudante, que escolhe um livro literário e realiza a leitura. Posteriormente, em data preestabelecida, junto com o professor regente, debatem sobre a leitura realizada, seja a partir de roda de leitura ou ficha literária. Como estímulo, há premiação para a turma mais participativa.

---

<sup>19</sup> O dinamizador de biblioteca, conforme as Diretrizes Operacionais 2024 da Secretaria de Estado da Educação de Goiás, é um profissional responsável por intervenção e incentivo à leitura, com a utilização do acervo da biblioteca.

Os resultados das observações e conversa com a responsável pela biblioteca apontaram para um problema crônico e comum à grande maioria das escolas públicas brasileiras: infraestrutura e mobiliário inadequados, falta de recursos tecnológicos e de acervo atualizado e diversificado, ausência de um ambiente agradável e próprio para leitura e pesquisa, bibliotecário sem formação ou perfil para a função, projetos aleatórios que não apontam para objetivos comuns entre os dois mediadores na formação leitora – professor de LP e dinamizador da biblioteca.

#### 4.4 Considerações Finais

O contexto para essa pesquisa fundamentou-se pela permanência<sup>20</sup> dos baixos índices nas avaliações, internas e externas, dos alunos das escolas públicas brasileiras quanto à proficiência leitora, mesmo sendo recorrentes as pesquisas e reflexões, nos meios acadêmicos e escolares, sobre o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura nas aulas de LP.

Ao professor de LP, como mediador entre o aluno e o universo literário, atribui-se a tarefa de formar leitores hábeis, não apenas nas técnicas de leitura, mas também de despertar no aluno o interesse e o prazer da leitura dos mais variados tipos e gêneros. Nessa circunstância, mediante os resultados pífios apresentados nas avaliações do governo, questionou-se: Quais metodologias e ações os professores do ensino fundamental anos finais têm utilizado para o ensino de leitura dos alunos de 8º e 9º ano? Quais são os recursos didáticos ofertados pela escola e utilizados pelo professor para aprimorar a prática de leitura dos educandos?

Assim, a pesquisa, de abordagem qualitativa, concretizou-se a partir de estudo de campo, no qual visitou-se a biblioteca, permitindo a realização do panorama do espaço; e a aplicação de um questionário semiestruturado, com 10 (dez) perguntas, aplicado a todas (três) professoras regentes de LP – 8º e 9º ano, via ferramenta *Google Forms*, para coleta de dados, contribuindo na obtenção de informações fundamentais para compreensão do processo educativo realizado pelas mesmas na formação leitora de seus alunos.

Por conseguinte, o objetivo de verificar quais metodologias, ações e recursos são utilizadas pelos professores de LP no ensino de leitura desta pesquisa foi atingido, a partir da análise das respostas do questionário pelas professoras que apontaram o ambiente educativo passando por uma transição: a coexistência de metodologias, ações e recursos tradicionais e a

---

<sup>20</sup> Segundo o Relatório do INEP, a proficiência em leitura dos alunos brasileiros no PISA foi de 413 em 2018 e 410 em 2022. Ainda consta no Relatório o posicionamento do Brasil no *ranking*: 2018 – entre 55º e 59º e em 2022 – entre 44º e 57º (INEP, 2022).

inevitável necessidade de incorporar as novas abordagens propostas pela Base Nacional Comum Curricular e o DC-GO Ampliado para a formação de alunos leitores do 8º e 9º anos do ensino fundamental.

Sobre a (s) base (s) teórica (s) da leitura que as professoras buscavam como suporte, as três apontaram os gêneros textuais e uma delas assinalou também a decodificação. Essas duas abordagens podem ser complementares, visto que em uma os leitores transformam símbolos escritos – letras e palavras – em sons e significados e na outra, gêneros textuais há a contextualização e o desenvolvimento da compreensão e criticidade em relação a variedade textual. Entretanto, a decodificação é tida como tradicional, já que linear e mecânica, concentra-se somente na reprodução precisa do texto, não considerando o contexto ou a compreensão maior de seu conteúdo. Já os gêneros textuais, em sua diversidade, valorizam a construção de sentido, contextualização e a criticidade.

Quanto à dedicação de tempo ao planejamento de atividades específicas para leitura, todas responderam positivamente e destacaram atividades com livros literários e textos de interesse dos alunos. Sabe-se que o prazer que o aluno encontra na leitura não está apenas no reconhecimento da importância dela, mas em motivações e interesses que a aproximam com a personalidade e desenvolvimento intelectual do estudante. Por isso, compreender essas motivações e predileções ajuda a definir o papel do professor: formar leitores, apresentando o material de leitura de maneira que se alcance não só habilidades e competências leitoras, como também interesses longevos.

O uso do livro didático e literário, foram mencionados por todas as professoras como suportes para as atividades de leitura. Numa visão tradicional, o livro didático estrutura o planejamento e possui variados tipos e gêneros textuais, além de ter um padrão uniforme. Contrário ao pensamento tradicional, esse suporte é engessado, não reflete as mudanças e avanços em certos campos, não promove criticidade.

Já o suporte do livro literário, é objeto de avaliação para a leitura mensal/bimestral – seja ficha literária ou leitura coletiva<sup>21</sup>. Ressalta-se aqui também a função (nada social) dada à biblioteca escolar, de onde esse livro literário é emprestado ao aluno. Visita-se a biblioteca apenas para esse fim, empréstimo de livros, reforçando a ideia de Pereira *et al.* (2021) de que a

---

<sup>21</sup>Na pedagogia tradicional, a leitura coletiva é a garantia de que todos os educandos estejam expostos, simultaneamente, ao mesmo texto e tempo, facilitando a disciplina e a uniformidade do ensino. Para metodologias progressistas, a leitura coletiva promove a participação ativa dos alunos, fomenta debates e reflexões sobre o texto lido.

biblioteca ainda não é vista como um meio de mediação do currículo oficial, nem o bibliotecário considerado um educador ativo na construção e implementação desse currículo.

Mais um aspecto da transição entre tradicionalismo e atualidade observado a partir do questionário do professor foi a resistência ao uso do celular/tecnologias digitais por uma das professoras quando afirmou que “os alunos não se envolvem pelas leituras digitais” e as respostas das outras duas que concebem seu uso, seja para acesso a “títulos literários que muitos alunos não têm condições de adquirir” ou pela importância do gosto dos alunos por esse recurso. Ressalta-se que a BNCC 2017) e o DC-GO Ampliado (2019) incentivam o professor ao uso das ferramentas digitais, entre elas o celular<sup>22</sup>, destacando suas utilidades para enriquecer o aprendizado.

Outros recursos foram mencionados como canal de leitura aos alunos, como TV, Vídeos e Datashow, encartes, folders, ilustrações e filmes, reforçando a concepção asseverada pelos documentos oficiais e autores aqui citados sobre a relevância do uso de variados instrumentos didáticos para desenvolver as habilidades de leitura dos alunos: de textos diversificados, atividades interativas, aos usos da tecnologia, fortalecendo o contexto local e às necessidades específicas do aluno.

No contexto da aplicação na prática pedagógica do que preconizam os documentos oficiais – PCN, DCN, BNCC e também do que está proposto no PPP e PA da escola, apenas uma professora afirmou não conhecer o que os documentos oficiais trazem sobre leitura. Todos os documentos elencados são importantes para o processo de ensino e aprendizagem, pois fornecem diretrizes e informações sobre a instituição escolar que propiciam o planejamento de práticas pedagógicas eficazes e próximas à realidade e necessidade dos alunos.

A formação de alunos, do 8º e 9º ano do ensino fundamental, em leitores proficientes é essencial para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos mesmos, uma vez que estão consolidando os conhecimentos adquiridos e se preparando para o ensino médio. Nessa etapa de ensino, a leitura, mais que ampliar o vocabulário e melhorar a compreensão textual, aguça o pensamento crítico e a capacidade de análise. Não há como negar: alunos competentes em leitura, são eficazes na compreensão e interpretação textual, em questionar, inferir e checar as informações, habilidades essenciais para o sucesso em disciplinas variadas e na vida cotidiana.

---

<sup>22</sup>O DC-GO consoante às diretrizes da BNCC enfatiza a utilização de tecnologias digitais, incluindo o celular, como ferramentas pedagógicas. O DC-GO incentiva os docentes a orientarem os educandos sobre o uso responsável e seguro dos celulares, destacando a importância da não distração e o enriquecimento do aprendizado.

Para mais, a leitura promove a empatia e a compreensão cultural, permitindo que os jovens se conectem com diferentes perspectivas e experiências que os auxiliarão na resolução de problemas futuros e na vida em sociedade.

A partir dos resultados obtidos, verifica-se que as práticas pedagógicas afetam diretamente a formação do público leitor. O desenvolvimento do hábito de leitura começa na escola e continua por toda a vida do indivíduo. Dessa forma, quando o professor é capaz de fortalecer a prática de leitura, ele contribui para o desenvolvimento de habilidades nos alunos, como senso crítico, assertividade, entre outras, tornando-os versáteis e preparados para o ambiente de trabalho e para a vida em sociedade. Por isso, incentivar práticas de leitura nas escolas é essencial para o desenvolvimento da sociedade, pois favorece o crescimento intelectual dos jovens.

Assim, a pesquisa enfatiza o valor e a aplicabilidade da educação continuada para a formação de professores do Ensino Fundamental, com ênfase nas práticas pedagógicas alinhadas a documentos oficiais como a BNCC (2017) e o DC – GO (2018). As práticas pedagógicas alinhadas a esses documentos visam que o professor adote metodologias que auxiliem na formação dos alunos e, ao mesmo tempo, preparem os professores para as realidades das salas de aula modernas, incluindo o uso de tecnologias digitais.

A presente pesquisa apresentou contribuições relevantes, mas é fundamental observar limitações que podem ter influenciado o alcance dos resultados. O estudo foi restrito a duas séries, as séries finais do Ensino Fundamental, o que pode dificultar a generalização dos resultados para as demais etapas do Ensino Básico. Além disso, a pesquisa foi realizada em uma única unidade educacional e envolveu apenas três professores. Portanto, reconhecer essas limitações permite planejar investigações futuras de forma mais abrangente.

Como perspectivas para trabalhos futuros, propõe-se a expansão da pesquisa para incluir não apenas as últimas séries do Ensino Fundamental, mas também as séries finais do Ensino Médio. Além disso, objetiva-se ampliar o número de profissionais participantes no estudo, o que poderá enriquecer as análises e garantir resultados mais representativos. Outrossim, é importante explorar, de forma específica, o uso de tecnologias digitais em conjunto com a biblioteca escolar, visando aumentar o incentivo à leitura e promover práticas mais inovadoras e atrativas.

#### **4.5 Referências**

BARROS, Márcia Silva Ferreira; PASCHOAL, Jorge Dias; VICENTINI, Dirceu; ALMEIDA, José Donizetti Ferreira de; FERREIRA, Ana Lúcia; BARROS, Paulo César Souza. A relação

teoria e prática na formação docente: condição essencial para o trabalho pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 305–318, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13303>. Acesso em: 13 set. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Avaliações e Exames da Educação Básica - **Relatório Brasil no PISA 2018**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022> Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997,1998.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 14. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2017.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **No lugar da leitura: biblioteca e formação**. Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2015.

CAPOVILLA, Fernando César (org.) *et al.* **Os novos caminhos da alfabetização infantil**. Relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao Painel Internacional de Especialistas em Alfabetização Infantil. 2ª ed. São Paulo: Memmon, 2005.

DARIZ, Marion Rodrigues. **Atividades Organizadoras de Ensino: uma proposta intervencionista de leitura e produção de gêneros textuais à luz dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural da Atividade e da Semiótica Discursiva**. 2023. 255f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas – RS, 2023.

ENGENHARIA DE SUPERFÍCIE. Piso de Granitina ou Granilite: o que é? Disponível em: <https://engenhariadesuperficie.com.br/piso-granitina/piso-de-granitina/>. Acesso em: 22 mar. 2025.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos. **De alunos a leitores: O ensino da leitura na educação básica**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GERALDI. João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GOIÁS. **Diretrizes operacionais 2024**. Goiânia: SEDUC, 2024. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/diretrizes-operacionais-2024-pdf/>. Acesso em: 02 out. 2024.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento curricular para Goiás – Etapa ensino fundamental: DC-GOEF**. Goiânia, 2018. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp->

<content/uploads/sites/40/2020/08/80d3d5d8ac56f920562e29f5ef9785df-2cf.pdf>. Acesso em 05 out. 2024.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? *In*: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania Margarida Kauark. (orgs). **Escola e leitura: Velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 99-112.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

PEREIRA, Gleice; CAETANO, Alessandra Monterio Pattuzzo; BARBOSA SANTANA, Maria Valquíria; MORET, Ronald Tavares Leão; RIBEIRO, Tatiane de Jesus. O lugar da biblioteca e do bibliotecário na Base Nacional Comum Curricular. *Brazilian Journal of Information Science: research trends*, Marília, SP, v. 15, p. e02110, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/11500>. Acesso em: 24 ago. 2024.

SILVA, Eliane da. A contribuição da biblioteca escolar na formação de leitores: enfocando o desenvolvimento individual e organizacional. **Biblioteca Escolar em Revista**, v. 3, n. 2, p. 15-30, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/berev/article/download/106608/105202/188235>. Acesso em: 23 set. 2024.

SOUZA, Salete Eduardo de. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In*: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “**Infância e práticas educativas**”. Arq. Mudi, 2007; 11(Supl. 2).

VASCONCELOS, Celso do Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004.

VASCONCELOS, Maria Lúcia. **Educação básica: a formação do professor, relação professor-aluno, planejamento, mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2012.

## 5 FORMAÇÃO LEITORA: CADERNO PEDAGÓGICO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL II, ANOS FINAIS

Este artigo apresenta o desenvolvimento, a aplicação e a avaliação de um Produto Educacional vinculado à dissertação de mestrado “A formação leitora nos anos finais da segunda fase do Ensino Fundamental”, destinado a apoiar professores de Língua Portuguesa no planejamento de aulas de leitura para turmas do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais. São detalhados, ao longo do texto, as etapas de elaboração do material e o processo avaliativo, conduzido por meio de um questionário aplicado a três professoras da escola campo onde a pesquisa foi realizada. Os resultados indicam a qualidade, relevância e aplicabilidade do Caderno Pedagógico no contexto educacional. O artigo está submetido à *Rebena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, Qualis A4 (2017-2020), atualmente em processo de avaliação, aguardando parecer dos avaliadores (<https://rebena.emnuvens.com.br/revista>).

**Resumo:** O presente trabalho tem por objetivo apresentar os resultados do desenvolvimento, aplicação e avaliação do caderno pedagógico – Formação Leitora: Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II, Anos Finais – Produto Educacional (PE) vinculado a dissertação de mestrado intitulada “A formação leitora nos anos finais da segunda fase do ensino fundamental”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino para a Educação Básica, no Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. O objetivo do PE é servir como um instrumento pedagógico de suporte para professores de Língua Portuguesa que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental II, com o propósito de aprimorar a capacidade leitora dos alunos. O material pedagógico foi elaborado para estar em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular para Goiás Ampliado (DC-GO Ampliado). Ele incorpora uma série de estratégias metodológicas inovadoras, incluindo atividades como o *Slam* Goiano e a produção de podcasts literários, além de oferecer recursos que facilitam a mediação crítica da leitura. A implementação e avaliação deste caderno pedagógico ocorreram em uma escola pública do estado de Goiás. Três professoras participantes da pesquisa responderam a um questionário, elaborado com 10 questões, aplicado por meio do *Google Forms*. As respostas das docentes ressaltaram a clareza do material, sua aplicabilidade prática no planejamento das aulas e a relevância do conteúdo para o engajamento estudantil. O PE enfatiza a necessidade de recursos didáticos flexíveis que sejam adaptáveis às diversas realidades escolares, com o intuito de formar leitores que sejam não apenas proficientes, mas também autônomos e críticos e, sobretudo, protagonistas.

**Palavras-chave:** Produto Educacional, Formação leitora, Metodologias ativas, Educação básica.

**Abstract:** This study aims to develop, implement, and evaluate a pedagogical notebook titled Reading Development: Pedagogical Notebook of Portuguese Language for Elementary School II, Final Years, designed as an Educational Product (EP) within a professional master’s program in Basic Education at the Federal Institute of Goiano – Urutaí Campus. The EP seeks to serve as a pedagogical support tool for Portuguese teachers working in the final years of Elementary School II, aiming to enhance students’ reading proficiency. The material aligns with the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) and the Expanded Goiás Curricular Document (DC-GO Ampliado). It incorporates innovative methodological strategies, including activities such as Goiano Poetry Slam and literary podcasts, alongside resources that foster critical reading mediation. The implementation and evaluation occurred in a public school in Goiás, involving three teachers who responded to a 10-item questionnaire administered via Google Forms. Teachers emphasized the material’s clarity, practical applicability in

lesson planning, and relevance for student engagement. The EP highlights the necessity for flexible didactic resources adaptable to varied school realities, fostering not only proficient readers but also autonomous, critical, and proactive learners.

**Keywords:** Educational Product; Reading Development; Active Methodologies; Basic Education.

## 5.1 Introdução

A formação de alunos leitores competentes nas escolas públicas brasileiras ainda é um desafio relevante, especialmente entre os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, etapa em que se intensificam as exigências de compreensão, análise e reflexão crítica sobre os múltiplos gêneros textuais que circulam na contemporaneidade. Desta forma, este texto tem por objetivo apresentar os resultados do desenvolvimento, aplicação e avaliação do caderno pedagógico – *Formação Leitora: Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II, Anos Finais* – Produto Educacional (PE) vinculado a dissertação de mestrado intitulada *A formação leitora nos anos finais da segunda fase do ensino fundamental*, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino para a Educação Básica, no Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí.

Consoante aos dados divulgados pelo INEP (2022)<sup>23</sup>, apenas uma pequena parcela dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental demonstrou habilidades adequadas de interpretação, análise e compreensão crítica de textos. Cabe destacar a adolescência como a fase em que os estudantes demandam experiências leitoras mais significativas, vinculadas aos seus interesses e contextos socioculturais. Logo, o professor – no caso dessa pesquisa, o de Língua Portuguesa – como mediador do processo de leitura, deve rever reiteradamente a sua práxis buscando alternativas às práticas tradicionais, frequentemente criticadas por seu caráter descontextualizado. Tal postura viabiliza a aproximação dos jovens com variados gêneros textuais e os sentidos que deles podem emergir. Afinal, como aponta Soares (2020), formar leitores não se limita à mera decodificação de palavras, implicando na criação de um ambiente escolar que valorize a leitura como prática social, crítica e emancipatória.

Embora políticas curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e o Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO Ampliado, 2019), enfatizem a promoção da leitura autônoma e analítica, sua efetivação nos ambientes educacionais públicos

---

<sup>23</sup> Segundo Relatório do INEP sobre o Pisa 2022, dos estudantes brasileiros, 50% tiveram baixo desempenho nesta disciplina (abaixo do nível 2). Entre os países membros da OCDE, o percentual dos que não atingiram este nível foi de 26%. Apenas 2% dos brasileiros atingiram alto desempenho em leitura (nível 5 ou superior). Nos países da OCDE, a concentração foi de 7% (BRASIL, 2023).

ainda enfrenta obstáculos estruturais e pedagógicos que comprometem o alcance de seus objetivos. Nesse contexto, o professor de Língua Portuguesa exerce uma função imprescindível: atuar como mediador entre as diretrizes oficiais e as práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula. Sua atuação, quando pautada por metodologias diversificadas, intencionalidade pedagógica e sensibilidade às realidades socioculturais dos alunos, é fundamental para integrar a leitura ao contexto das experiências dos estudantes e promover o desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos.

Solé (1998) ressalta que na formação de leitores proficientes exige-se além do domínio da decodificação, sobretudo, o desenvolvimento de habilidades de interpretação, análise e construção de sentido a partir de variados gêneros textuais. Portanto, a leitura deve ser trabalhada como uma prática social, situada e significativa, permitindo ao estudante interagir criticamente com o mundo ao seu redor. Tal entendimento reforça a importância de o professor adotar, no exercício de sua docência, propostas pedagógicas intencionais e planejadas, contemplando a diversidade textual e os múltiplos contextos de leitura.

Segundo Bortoni-Ricardo (2012, p. 68):

Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente. Realizar previsões, formular e responder questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que ler com o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros textos são habilidades que vão construindo o sujeito leitor em formação em leitor proficiente. A mediação na leitura acontece na dinâmica da interação. O mediador apoia o leitor iniciante auxiliando-o a mobilizar conhecimentos anteriores para desenvolver as habilidades específicas para aquela tarefa.

Dessa forma, Bortoni-Ricardo (2012) reforça e aprofunda as contribuições de Solé (1998) ao ressaltar que o papel do professor como mediador da leitura vai muito além do ensino mecânico da decodificação. As autoras convergem ao defender que formar leitores proficientes exige intencionalidade pedagógica, planejamento e sensibilidade para reconhecer as experiências linguísticas e culturais dos educandos. Bortoni-Ricardo (2012) enfatiza que o desenvolvimento da competência leitora depende de práticas que estimulem processos cognitivos mais complexos, como a inferência, a síntese e a intertextualidade, enquanto Solé argumenta que a compreensão leitora é construída em contextos de interação significativa com o texto. Assim, a mediação eficaz ocorre quando o professor cria condições para que o estudante ative seus conhecimentos prévios, formule hipóteses, questione, interprete e, sobretudo, atribua sentido ao que lê. Trata-se, por conseguinte, de uma ação pedagógica estratégica e

contextualizada, com o objetivo de formar leitores autônomos, críticos e capazes de transitar por diferentes gêneros textuais com desenvoltura.

Ante ao exposto, e considerando a relevância do papel do professor de Língua Portuguesa e de suas estratégias de ensino – respaldadas por documentos curriculares orientadores da educação básica – para a formação de leitores no ambiente escolar e, conseqüentemente, ao longo da vida, elaborou-se, com base nos resultados da pesquisa de mestrado realizada em um colégio da rede estadual ensino, situado na periferia da cidade de Pires do Rio, Goiás, o Produto Educacional intitulado: *Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II, Anos Finais*.

Assim, o Caderno Pedagógico reúne conteúdos destinados ao planejamento de práticas leitoras, incluindo sugestões de estratégias e metodologias pedagógicas; o mapeamento de habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO Ampliado), especificamente no campo das práticas de linguagem voltadas à leitura; além de dez propostas de atividades para estimular o hábito da leitura, a interpretação crítica e o prazer de ler. Ao final, são apresentadas ainda um menu com sugestões de sites, livros, vídeos e outros produtos educacionais que podem apoiar o trabalho do professor em sala de aula.

Espera-se que este material textual, contribua efetivamente para o fortalecimento das práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, atuando como ferramenta de apoio ao planejamento docente e à mediação entre os textos e os educandos. Ao dialogar com as diretrizes da BNCC e do DC-GO Ampliado, bem como com os desafios enfrentados no cotidiano escolar, o material tem o intento de incentivar a formação de leitores críticos e autônomos, bem como reconhecer o protagonismo do professor de Língua Portuguesa na construção de experiências leitoras significativas.

## **5.2 Etapas da elaboração do Produto Educacional**

Os Produtos Educacionais (PEs) são desenvolvidos nos programas de mestrado profissional e estabelecem-se como resultados de pesquisas acadêmicas, alinhadas às demandas tangíveis do contexto educacional. Mais que materiais e recursos orientadores, tais produtos articulam a teoria com a prática docente, propiciando a ressignificação de experiências vividas no cotidiano escolar. Para Freitas e Altoé (2023), ao possibilitarem a mediação da pesquisa e prática pedagógica, os PEs promovem a ressignificação das experiências docentes, corroborando para uma melhor qualidade do ensino.

Nessa perspectiva, o reconhecimento do caráter aplicável dos PEs torna-se essencial, visto que eles traduzem os achados acadêmicos em soluções concretas, retornando ao ambiente escolar como propostas de intervenções qualificadas, que sistematiza conhecimentos e possibilita mudanças efetivas na prática do professor. Pinheiro e Aires (2023, p. 12152) destacam a função prática dos PEs ao afirmarem: “Como parte essencial do processo no mestrado profissional, o produto educacional materializa os resultados da pesquisa e é devolvido, como um objeto de forma prática, ao meio educacional do pesquisador”.

Considerando a realidade de cada contexto escolar, os PEs podem indicar possíveis itinerários para qualificar as práticas pedagógicas. Isso porque, longe de serem modelos prontos e acabados, esses materiais possuem um caráter flexível e adaptável, de acordo com as necessidades, permite ao docente utilizá-los de forma crítica e criativa, de acordo às necessidades de sua coletividade. Ressalta-se que os PEs são resultados de distintas investigações científicas e, por isso, reúnem em sua composição um conjunto articulado de conceitos, estratégias, instruções e sugestões metodológicas que podem contribuir significativamente para o enfrentamento de problemáticas concretas no cotidiano educacional.

O produto educacional intitulado *Formação Leitora: Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II, Anos Finais* foi elaborado a partir da dissertação de Mestrado Profissional *A Formação Leitora nos Anos Finais da Segunda Fase do Ensino Fundamental*, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Urutaí. O objetivo da proposta é oferecer subsídios teórico-metodológicos que auxiliem os professores de Língua Portuguesa, no planejamento de aulas de leitura, voltadas aos estudantes dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental – Anos Finais.

O PE aqui analisado, desenvolveu-se com base na trajetória da pesquisa de mestrado, guiada por três objetivos específicos: i) Mapear as pesquisas e documentos da educação brasileira que discutem sobre o ensino de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental; ii) Identificar nos documentos institucionais da escola campo da pesquisa se há e quais ações contemplam a leitura em seus diversos aspectos; iii) Verificar quais metodologias e ações são utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa no ensino de leitura na escola campo.

Inicialmente, realizou-se um estudo teórico e documental, foram analisados os documentos basilares da Educação Básica: a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental anos finais; as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Também se fez uma pesquisa bibliográfica tendo como princípio os seguintes estudiosos: Freire (2012, 2015),

Gimeno (2008), Kleiman (2000), Kleiman e Moraes (2008), Solé, (1998), Silva (2005), Lajolo (2006), Rangel e Rojo (2010) e Vasconcelos (2012) sobre a leitura e sua importância para a formação integral do indivíduo.

No segundo momento, analisou-se os documentos institucionais da escola campo – o Regimento Escolar, o Projeto Político Pedagógico e Plano de Ação, e o que neles havia e quais ações contemplavam a leitura em seus vários aspectos. Paralelo a essa ação, analisou-se também o Documento Curricular para Goiás Ampliado – DC-GO Ampliado (2019) e, visto ser normatizador para a educação no estado, o que este assevera sobre as habilidades leitoras.

Em seguida, em um terceiro momento, a investigação empírica, foi conduzida por meio da aplicação de um questionário semiestruturado, elaborado no *Google Forms* e enviado às professoras de Língua Portuguesa da escola campo. Complementarmente, realizou-se uma visita à biblioteca escolar, com o objetivo de observar o acervo disponível, a estrutura física e a organização do espaço. Esses dados observacionais permitiram alinhar o produto educacional às demandas concretas da comunidade escolar, conferindo-lhe maior aplicabilidade e relevância pedagógica.

Com as investigações, análises e resultados, organizou-se o Caderno Pedagógico de maneira prática e didática com conteúdos voltados ao planejamento de aulas de leitura, considerando os pressupostos teóricos que fundamentam a formação leitora no contexto da educação básica. Após a apresentação do material textual introdutório, o PE foi estruturado em seis unidades temáticas, organizadas de forma progressiva e interligada, com o objetivo de subsidiar o planejamento e a prática docente em aulas de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental. Cada unidade contempla aspectos essenciais para a formação de leitores críticos e autônomos, valorizando a mediação do professor e a articulação entre teoria, metodologia e prática pedagógica.

**Unidade Temática 1** – Intitulada *Reflexões e práticas: o professor mediador na formação de leitores competentes*, propõe uma análise do papel docente e a sua importância na mediação da leitura, ressaltando sua função como agente formador e provocador de experiências significativas com os textos.

**Unidade Temática 2** – *Estratégias para aulas de leitura*, aborda duas frentes importantes: o uso de estratégias metacognitivas, que incentivam a autorregulação da compreensão leitora, e estratégias voltadas à leitura de textos multimodais, considerando a crescente presença de formatos híbridos no cotidiano dos estudantes.

**Unidade Temática 3** – *Metodologias, recursos e técnicas para aulas de leitura*, são apresentadas propostas de estratégias inovadoras, técnicas e recursos que favorecem o engajamento e a construção de sentidos, tornando o ato de ler mais dinâmico e contextualizado.

**Unidade Temática 4** – *Os documentos curriculares para Língua Portuguesa – Leitura*, traz uma análise das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO Ampliado), com foco nas competências e habilidades relacionadas à leitura, reforçando o alinhamento do material com os marcos legais da educação básica.

**Unidade Temática 5** – *Proposta de atividades*, reúne dez sugestões práticas de atividades de leitura que podem ser desenvolvidas em sala de aula ou em espaços escolares alternativos, como bibliotecas. As propostas incluem: i) Leitura interativa com QR Code; ii) Roda de leitura com *influencers* literários (*Booktokers*); iii) Poesia falada como prática social: *Slam Goiano*; iv) Investigadores de notícias: Verdade ou Fake?; v) Podcast literário: entre reflexões e conversas; vi) Leitura comparativa: Literatura & Cinema; vii) Explorando propagandas locais: a arte de persuadir; viii) Roda literária na biblioteca: Ler, Sentir, Compartilhar; ix) Biblioteca em mapa: como ler e organizar o que a gente aprende; x) Fato x opinião na leitura de texto.

**Unidade Temática 6** – *Menu de leitura para professores*, disponibiliza uma curadoria de recursos complementares, composta por sites com textos de diversos gêneros e atividades, livros teóricos, vídeos e produtos educacionais que podem ampliar e qualificar auxiliar a prática pedagógica do docente.

Após a elaboração do Caderno Pedagógico, o material foi apresentado às professoras de Língua Portuguesa responsáveis pelas turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental – Anos Finais, da escola campo onde se realizou a pesquisa. Com o objetivo de avaliar a proposta e verificar sua aplicabilidade, foi enviado a essas docentes um Questionário de Avaliação, elaborado no *Google Forms*, contendo 10 questões – abertas e fechadas – voltadas à análise crítica do conteúdo, estrutura e pertinência do material. As participantes da avaliação receberam um prazo de dez dias para o preenchimento do questionário, conforme estabelecido em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – previamente assinado. Essa etapa foi essencial para a retroalimentação do processo de construção do produto educacional, pois permitiu considerar a percepção direta das profissionais que atuam cotidianamente com o ensino da leitura.

Dessa maneira, o desenvolvimento do Caderno Pedagógico consolidou-se como um desdobramento prático e teórico da pesquisa realizada, reafirmando o potencial dos Produtos

Educacionais no contexto dos mestrados profissionais. Além de serem materiais aplicáveis, os PEs constituem-se como sínteses de investigações comprometidas com a reconfiguração das práticas pedagógicas. No contexto dessa pesquisa, a articulação entre os dados empíricos, as contribuições teóricas e o diálogo com os sujeitos da prática fortaleceram a proposta, a fim de garantir-lhe relevância, aplicabilidade e coerência com as demandas reais do chão da escola.

### **5.3 Impactos e Potencialidades: Percepções Docentes sobre o Caderno Pedagógico**

A avaliação do Produto Educacional: *Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II, Anos Finais* realizou-se com a participação das três professoras da escola campo que atuam nos dois últimos anos do Ensino Fundamental II. Para isso, utilizou-se um questionário semiestruturado, composto por dez questões – abertas e fechadas, com o propósito de compreender a percepção das profissionais sobre aspectos formais e pedagógicos do material, bem como identificar sua aplicabilidade prática e relevância no cotidiano escolar.

A primeira questão analisou três dimensões fundamentais do Produto Educacional: conteúdo, linguagem e estética/organização. Para isso, foi apresentada a seguinte pergunta aos participantes – *Como você avalia os seguintes aspectos do Produto Educacional?* As respostas deveriam ser assinaladas conforme as alternativas fechadas – *Excelente, Muito bom, Bom, Razoável ou Ruim* – para cada um dos itens avaliados: *(a) conteúdo, (b) linguagem e (c) estética e organização*. Duas professoras A e B (66,7%) avaliaram esses aspectos como "Excelente", enquanto a C (33,3%) consideraram-nos "Muito bom". A predominância de avaliações positivas entre as docentes indica que o material foi bem acolhido em suas dimensões formais e pedagógicas. A clareza textual, a pertinência do conteúdo e a organização visual foram reconhecidas como qualidades importantes para sua utilização em sala de aula.

Nesse sentido, a observação de Marcuschi (2008, p. 45) reforça essa percepção ao afirmar que “[...] a produção de textos didáticos requer clareza, coesão e adequação ao contexto de uso, pois é nesse equilíbrio que se estabelece a função formativa do material”. O equilíbrio entre esses elementos, evidenciado nos relatos das professoras, sugere que o Caderno Pedagógico se apresenta como um recurso coeso, funcional e ajustado às necessidades do cotidiano escolar.

No que se refere à aplicabilidade do caderno na prática docente, especialmente no tocante à formação de leitores, a questão 2 arguiu – *Você considera que o Produto Educacional contribui para sua prática pedagógica na formação leitora dos alunos?* – e apresentou as alternativas fechadas, para marcação daquela que condizia a opinião docente: *contribui muito,*

*contribui, contribui pouco e não contribui.* Os dados também foram significativos: as professoras A e C (66,7%) afirmaram que o material "Contribui muito", e uma docente, a B (33,3%) destacou que "Contribui". Tais resultados denotam um valor pedagógico percebido pelas docentes, reforçando o potencial do caderno como instrumento de modernização das práticas de leitura, adaptável a diferentes realidades escolares.

Essas percepções das professoras estão alinhadas com o conceito apresentado por Cosson (2009, p. 22) ao afirmar que a formação leitora

[...] exige um trabalho sistemático e contínuo, mediado por práticas pedagógicas planejadas, que considerem a realidade dos alunos e estimulem sua participação ativa na leitura. O professor, como mediador, não é um simples transmissor de conhecimentos, mas alguém que organiza atividades que favoreçam a construção do sentido pelo aluno. Além disso, ele deve estar atento à diversidade dos alunos, suas experiências de leitura anteriores e suas necessidades formativas, para promover uma interação significativa com os textos. A mediação do professor é fundamental, pois é ele quem propicia o acesso ao texto, organiza as estratégias de leitura e promove o diálogo com os significados construídos, criando uma situação em que o aluno se veja como um agente ativo no processo de leitura.

A citação acima é particularmente relevante, pois reforça a perspectiva das professoras sobre o Caderno Pedagógico, mostrando que um material didático eficaz não apenas facilita a leitura, como também promove a autonomia do aluno. O PE propicia ao professor criar um ambiente no qual os estudantes podem interagir ativamente com os textos.

Na terceira questão investigou-se o impacto do PE na autopercepção das docentes quanto ao preparo para diversificar as atividades de leitura além do livro didático, a partir da pergunta: *Após o contato com o Produto Educacional, você se sente preparado (a) para aplicar atividades de leitura que vão além do uso do livro didático tradicional?* Foram apresentadas três alternativas – *sim, muito; sim, um pouco e não*. Solicitou-se também que justificassem a resposta dada. De maneira unânime, todas responderam “Sim, muito”, acompanhando suas respostas com justificativas qualitativas. Para professora A – “Os alunos gostam de aulas diferentes e trabalhar com outros recursos é muito interessante”, destacando assim o engajamento dos alunos. A exequibilidade das propostas foi considerada pela professora B – “O PE traz atividades simples e exequível dentro do universo da sala de aula, permitindo um planejamento direcionado ao sucesso da atividade de leitura”. Para a professora C, “As atividades são bem-feitas e muito compatíveis com o cotidiano da sala de aula”, ressaltando a compatibilidade à prática diária da sala de aula.

Esse resultado sugere que o PE contribui com subsídios práticos, além de favorecer a autonomia docente e incentivar abordagens contextualizadas e mais criativas, coadunando com

o pensamento de Freire (1996) de que a educação deve ser construída a partir das realidades dos alunos e o professor precisa ser um mediador criativo, capaz de promover abordagens que vão além do tradicionalismo do livro didático, adaptando-se às necessidades dos estudantes e ao contexto da sala de aula. Essa concepção freireana dialoga diretamente com os resultados da avaliação do PE, na qual as docentes apontaram que se sentiram mais preparadas para aplicar atividades além do livro didático, valorizando propostas mais acessíveis, contextualizadas e compatíveis com o cotidiano escolar.

Na questão 4 – *Você utilizaria o Produto Educacional como referência para o planejamento de aulas de Língua Portuguesa, prática de linguagem, Leitura?* – com duas alternativas de resposta, *sim* ou *não*, solicitou-se que justificassem a opção escolhida. Todas as professoras (100%) afirmaram que utilizariam o PE como referência para o planejamento de aulas de Língua Portuguesa. A docente A enfatiza sua utilidade como recurso de apoio – “Seria mais um mecanismo de apoio nas aulas”; a professora B, a simplicidade das atividades – “As atividades são interessantes e simples de serem aplicadas”; e a docente C destaca o alinhamento com as habilidades previstas na BNCC e DC-GO Ampliado – “Com certeza, as atividades contemplam as habilidades trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa”.

A aceitação unânime do uso do PE pelas professoras, que destacaram sua utilidade como recurso de apoio, a simplicidade das atividades e o alinhamento com as habilidades previstas na BNCC e DC-GO Ampliado, evidencia sua viabilidade como ferramenta de uso contínuo no planejamento de aulas de Língua Portuguesa, prática consoante à abordagem proposta por Peixoto e Araújo (2020), que enfatizam a necessidade de práticas leitoras que considerem a realidade dos alunos e promovam o desenvolvimento de competências e habilidades previstas no currículo.

Na quinta questão – *Você recomendaria este Produto Educacional a outros professores que atuam no Ensino Fundamental?* – e duas opções de resposta, *sim* ou *não*, houve unanimidade: 100% das participantes afirmaram que recomendariam o PE a outros professores do Ensino Fundamental. Esse consenso indica que o material textual atinge critérios capazes de ser percebido como um recurso confiável, eficiente e replicável em diferentes contextos escolares.

Infere-se assim, que o PE está em consonância com o pensamento de Libâneo (2021). O autor enfatiza a importância de recursos educacionais confiáveis, eficazes e adaptáveis a diferentes contextos escolares. Ainda destaca que materiais bem estruturados e alinhados às diretrizes curriculares têm maior potencial de serem recomendados por professores, pois contribuem significativamente para a melhoria da prática pedagógica.

Quanto ao interesse dos alunos, a questão 6 indagou – *Na sua opinião, os alunos se interessariam pelas práticas pedagógicas sugeridas no Produto Educacional?* – com duas opções de marcação, *sim* ou *não*. Houve consenso entre as participantes: 100% indicaram *sim*. De acordo com suas perspectivas, os educandos tenderiam a se engajar com as práticas pedagógicas propostas. As respostas positivas indicaram que elementos como a variedade metodológica, a linguagem acessível e a contextualização das atividades podem contribuir para a motivação e o envolvimento dos alunos, fatores relevantes para o fortalecimento das competências leitoras.

Nessa perspectiva, Zabala (1998) defende as propostas que respeitam a diversidade de ritmos e interesses, pois favorecem o desenvolvimento de competências essenciais à formação cidadã. O PE analisado contribui para esse objetivo ao propor práticas de leitura que dialogam com o cotidiano do aluno e possibilitam sua atuação como sujeito do processo educativo. Isso torna o ensino da leitura mais efetivo, pois reconhece o estudante como protagonista<sup>24</sup> de sua própria aprendizagem.

A sétima questão avaliou a utilidade do material no planejamento das aulas de Língua Portuguesa nos 8º e 9º anos, a partir da pergunta e suas alternativas – *Como você avalia a utilidade do Produto Educacional no planejamento das aulas de Língua Portuguesa para os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental? Extremamente útil, Muito útil, Útil, Pouco útil e Nada útil.*

Duas professoras, A e C (66,7%) marcaram “Muito útil” e a B (33,3%) marcou “Extremamente útil”, ressaltando assim, indícios de que o Caderno Pedagógico pode se alinhar às exigências curriculares e integrar-se de forma pertinente à rotina docente desses anos escolares.

De acordo com Fiorin (2016, p. 28), "O ensino de língua portuguesa deve ser orientado por materiais que possibilitem aos alunos a compreensão e produção de textos em diferentes contextos, respeitando suas realidades e promovendo a reflexão crítica sobre a língua". Esse conceito encontra respaldo nas respostas das docentes, que avaliaram o Caderno Pedagógico como "muito útil" e "extremamente útil" para o planejamento de suas aulas. As respostas das professoras sinalizam que a utilidade do PE poderia estar relacionada ao seu alinhamento com as exigências curriculares, integrando-se de maneira possível ao cotidiano docente de 8º e 9º

---

<sup>24</sup>A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza o protagonismo do aluno como princípio fundamental para a formação integral, destacando a importância de o estudante ser ativo em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. No eixo de Leitura da área de Linguagens, esse protagonismo se concretiza por meio da interação crítica com os textos, da construção de sentidos com base em experiências próprias e da participação em práticas sociais de leitura. Assim, a BNCC propõe um ensino de leitura que forme leitores críticos, reflexivos e autônomos, capazes de se reconhecerem como sujeitos ativos na produção de significados (BRASIL, 2018, p. 63).

anos escolares, o que pode contribuir para o desenvolvimento da competência leitora dos discentes.

Da mesma forma, a oitava questão, que tratou dos materiais didáticos e paradidáticos sugeridos no Produto Educacional, recebeu avaliações positivas. A partir do questionamento e alternativas para escolha da que representaria seus pensamentos – *Como você avalia os materiais didáticos e paradidáticos sugeridos no Produto Educacional? Extremamente útil, Muito útil, Útil, Pouco útil e Nada útil*, duas docentes A e C (66,7%) consideraram os materiais “Muito úteis”, enquanto uma, B (33,3%) marcou “Extremamente úteis”. Esse resultado valida a seleção dos textos e recursos como adequados, pertinentes e aplicáveis, contribuindo para o enriquecimento das estratégias de ensino.

As respostas das docentes estão em sintonia com o posicionamento de Moraes (2021, p. 58): “[...] os materiais didáticos, quando bem escolhidos, possuem um grande potencial de enriquecer o processo pedagógico, proporcionando aos alunos experiências de aprendizagem mais ricas e diversificadas”. O autor enfatiza a importância dos materiais didáticos e paradidáticos como instrumentos fundamentais para promover o engajamento e o aprendizado significativo.

Importante destacar a resposta à nona questão – *Há algum aspecto que você considera desnecessário na proposta de intervenção apresentada no Produto Educacional?* – nenhuma das professoras avaliadoras identificou aspectos desnecessários na proposta de intervenção apresentada no PE. Esse dado pode sugerir que o material foi percebido como bem estruturado e alinhado às necessidades da prática docente, sem indicações de conteúdos excessivos ou pouco aplicáveis ao contexto da sala de aula.

Assim, a análise das professoras corrobora o pensamento de Imbernón (2020, p. 212), ao afirmar que “materiais didáticos bem estruturados e que atendem às necessidades reais da sala de aula têm maior potencial de contribuir para a prática pedagógica e para o aprendizado dos alunos, pois favorecem o engajamento e o uso eficaz do tempo de ensino”.

Por fim, na décima questão – *Deseja sugerir melhorias?* – 100% das professoras responderam, dentre as duas alternativas – *sim* ou *não* – que não sugeririam melhorias ao PE. Essa ausência de sugestões pode indicar que, em suas compreensões, o material atende de forma adequada aos propósitos formativos a que se propõe, demonstrando-se funcional e compatível com as necessidades pedagógicas dos professores e discentes das duas últimas séries dos anos finais do Ensino Fundamental.

Saviani (2017, p. 88) afirma: “A qualidade do material didático está diretamente relacionada à sua capacidade de se adaptar às necessidades dos educadores e dos alunos, de

maneira a promover uma aprendizagem significativa e contextualizada.” Logo, embasado no autor, a ausência de sugestões de melhorias pelas professoras reflete um reconhecimento de que o PE é funcional e adequado, alinhado aos princípios curriculares para o desenvolvimento das competências essenciais ao processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação realizada com as professoras da escola campo indicou que o PE foi bem recebido, sendo considerado útil para o planejamento de aulas e alinhado às práticas pedagógicas e orientações curriculares. As respostas destacaram aspectos como a clareza dos textos, a organização das propostas e a adequação do conteúdo ao contexto escolar. As docentes também mencionaram o potencial do material para ampliar o repertório metodológico e favorecer o envolvimento dos alunos nas atividades de leitura.

Essas impressões se aproximam da perspectiva de Zabala (1998, p. 217), que defende que o papel do ensino vai além da transmissão de conteúdos, consistindo principalmente em favorecer a construção significativa do conhecimento pelos alunos:

Nós, professores e professoras, temos que dispor de todos os dados que nos permitam conhecer, em todo momento, que atividades cada aluno necessita para sua formação [...] O aluno necessita de incentivos e estímulos [...]. Sem incentivos, sem estímulos e sem entusiasmo, dificilmente poderá enfrentar o trabalho que lhe é proposto.

Dessa forma, o pensamento de Zabala (1998) aproxima-se da lógica de um PE bem fundamentado para o ensino da leitura, pois sustenta a ideia de que conhecer o estudante, propor intervenções intencionais e criar um ambiente motivador são pressupostos de um planejamento pedagógico efetivo. Sob esse enfoque, o Caderno Pedagógico pode ser visto como um recurso que auxilia nessa construção, oferecendo possibilidades de uso prático e significativo no dia a dia da sala de aula. Ao incorporar estratégias motivadoras, atividades diferenciadas e ferramentas de diagnóstico, esse material se configura como um suporte didático alinhado às demandas reais do ensino de leitura e ao papel reflexivo do professor.

### **5.3.1 Análise das Percepções Docentes sobre o Produto Educacional**

A formação leitora proficiente dos estudantes é um processo complexo que envolve uma série de dimensões cognitivas, sociais e culturais, e que vai além da simples decodificação de palavras e frases. O ato de ler se concretiza com compreensão, interpretação e na produção de sentidos a partir dos textos, o que implica um desenvolvimento contínuo das habilidades de leitura ao longo da vida escolar. O domínio da leitura é medular tanto para a aquisição de conhecimentos, como também para a formação de cidadãos críticos e autônomos, capazes de

interagir com o mundo ao seu redor de forma analítica. Como afirma Solé (1998, p. 22), “ler é um processo de interação entre o leitor e o texto, no qual o leitor tenta satisfazer os objetivos que guiaram sua leitura”.

De acordo com Rosa (2009), a formação de leitores proficientes exige uma abordagem pedagógica que considere a diversidade de estratégias de ensino, a utilização de materiais didáticos adequados e a promoção de práticas de leitura contextualizadas, atendendo assim, às especificidades de cada aluno. Para tornar alunos em leitores proficientes, faz-se premente integrar diferentes componentes do processo de ensino-aprendizagem, como a compreensão textual, o vocabulário e a capacidade de fazer inferências, habilidades que, como destaca Kleiman (2007), devem ser trabalhadas de maneira contínua e articulada em diferentes momentos da vida escolar.

Isso posto, é relevante considerar que a análise do Caderno Pedagógico, avaliado pelas professoras da escola campo da pesquisa, demonstra uma resposta positiva em relação à sua aplicabilidade e relevância para o planejamento de aulas de Língua Portuguesa, eixo leitura, para os alunos dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II. De maneira geral, o PE foi considerado um recurso útil, funcional e alinhado às diretrizes curriculares nacional e estadual, refletindo uma preocupação com a qualidade pedagógica e a adaptabilidade às diversas realidades escolares.

Um dos aspectos destacados pelas docentes foi a adequação do material às necessidades pedagógicas do cotidiano escolar, o que reflete sua praticidade e aplicabilidade. A estrutura do PE, alinhada às práticas de leitura, atende a exigências essenciais para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes. Este alinhamento com as diretrizes da BNCC (2017) e DC-GO Ampliado (2019) parece ser um ponto importante nas considerações das professoras, que reconheceram nele um instrumento facilitador na implementação das habilidades previstas nesses documentos.

Nessa concepção, o material textual foi reconhecido pelas docentes por sua simplicidade e objetividade, aspectos passíveis de facilitar sua utilização em sala de aula. A variedade de atividades, somada à linguagem acessível, tende a contribuir para o engajamento dos alunos e para a construção de uma aprendizagem mais participativa. A seleção dos recursos didáticos e paradidáticos também foi vista de forma positiva, uma vez que diversifica as possibilidades pedagógicas, o trabalho docente e o engajamento dos alunos.

No entanto, é importante observar a unanimidade nas respostas das professoras sobre a não necessidade de melhorias, sugere que o material já atende satisfatoriamente às expectativas do público-alvo, sem apresentar lacunas significativas em sua estrutura. Esse entendimento

pode ser creditado à clareza na definição dos objetivos do PE e à sua flexibilidade, permitindo que os professores adaptem as atividades conforme o perfil de suas turmas.

Por fim, a análise do PE revela seu potencial como ferramenta contínua e adaptável na prática pedagógica, tanto como material de apoio quanto como recurso que favorece novas práticas nas abordagens de ensino. Nesse sentido, o Caderno Pedagógico alinha-se com o que preconiza o DC-GO Ampliado (2019), que destaca a relevância das práticas de linguagem contemporâneas:

Uma grande novidade do componente Língua Portuguesa diz respeito às práticas de linguagem contemporâneas, as quais envolvem novos gêneros, textos multissemióticos e multimidiáticos e formas diversificadas de produzir, organizar, replicar, disponibilizar e interagir. É emergente que este componente da linguagem tenha como parâmetro os gêneros em várias mídias e suas condições de produção e circulação (GOIÁS, 2019, p. 63).

Ao adotar essa abordagem, o PE favorece práticas pedagógicas alinhadas às exigências curriculares, incentivando o engajamento dos alunos e a promoção de habilidades leitoras de forma contextualizada e significativa.

Enfim, com base nas reflexões de Luckesi (2011), que ressalta a importância de práticas pedagógicas fundamentadas, críticas e conscientes, é possível considerar que o PE avaliado constitui uma proposta coerente com os moldes de uma educação reflexiva. Apesar de toda proposta educacional estar sujeita a aprimoramentos, o material não se distancia das exigências formativas modernas, apresentando-se como um instrumento de potencial valor no processo de ensino e aprendizagem, especialmente por sua clareza, aplicabilidade e alinhamento com os objetivos educacionais.

#### **5.4 Considerações Finais**

Formar alunos proficientes em leitura nos anos finais do Ensino Fundamental é uma tarefa complexa, desafiadora e urgente, em especial no contexto das escolas públicas brasileiras, nas quais os desafios pedagógicos, estruturais e sociais ainda impõem limites ao pleno desenvolvimento das competências leitoras<sup>25</sup>. Diante desse cenário, o professor de Língua

---

<sup>25</sup> Os dados mais recentes sobre o desempenho em leitura nos anos finais do ensino fundamental foram divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com base nos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2023. A proficiência média em Língua Portuguesa no 9º ano caiu de 5,21 (em 2019) para 5,10 (em 2023), indicando um leve retrocesso na aprendizagem. O Ideb da rede pública para os anos finais foi de 4,7, um pequeno avanço em relação a 2019 (4,6). Aproximadamente 8,4 milhões de estudantes participaram da avaliação, abrangendo mais de 190 mil escolas. Apenas seis estados apresentaram

Portuguesa se apresenta como figura medular para o enfrentamento dessas dificuldades, assumindo a função de mediador entre os gêneros textuais contemporâneos, os educandos e as práticas sociais de leitura.

O documento curricular nacional – Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) – e o Documento Curricular de Goiás Ampliado (DC-GO Ampliado, 2019) convergem na missão de asseverarem as práticas pedagógicas no âmbito da educação básica, estabelecendo competências e habilidades essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes, respeitando as especificidades locais e culturais. A BNCC (2018, p. 70) afirma que “A formação do leitor competente, crítico e autônomo requer experiências de leitura diversificadas e significativas, que considerem os conhecimentos prévios dos estudantes e suas vivências socioculturais”. Para o DC-GO Ampliado (2019, p. 108) “A leitura deve ser compreendida como uma prática social situada, que articula os conhecimentos escolares às realidades dos estudantes, promovendo o desenvolvimento da criticidade e da autonomia”.

Inferese, portanto, que ambos os documentos destacam a relevância de práticas pedagógicas intencionais e contextualizadas, que favoreçam a formação de leitores críticos e autônomos. Essas práticas requerem articulação entre os conteúdos escolares e as vivências dos educandos, reverberando em aprendizagens significativas e socialmente situadas.

Assim, a elaboração do PE representou um esforço para articular teoria e prática, tendo por base os dados da pesquisa de campo – realizada por meio de questionários aplicados a professores sobre suas práticas de leitura em sala de aula – e os marcos legais da educação básica, como a BNCC e o DC-GO Ampliado. O PE foi elaborado com o intuito de subsidiar o planejamento docente, oferecendo suporte pedagógico concreto e acessível, que respeita a realidade escolar e, ao mesmo tempo, propondo inovações metodológicas.

Ao longo das seis unidades temáticas, o Caderno Pedagógico apresenta reflexões sobre o papel do professor como mediador da leitura, estratégias metacognitivas e multimodais, metodologias ativas, técnicas e recursos didáticos, atividades práticas e também um menu de leitura com sugestões de materiais complementares. Cada uma dessas unidades foi concebida com a finalidade de promover aulas que propiciem a formação de leitores críticos, autônomos e socialmente engajados, por meio de práticas que valorizam tanto o prazer da leitura quanto sua dimensão formativa e cidadã.

Na análise das professoras que participaram como avaliadoras do PE, o material apresenta características e especificidades que atestam sua qualidade didático-pedagógica. De

---

avanço na proficiência em leitura, como Amapá, Alagoas e Pará, enquanto outros, como Mato Grosso do Sul, Rondônia e Minas Gerais, registraram queda (Brasil, 2023).

acordo com suas considerações, o material textual se mostra pertinente, acessível e aplicável à prática docente, podendo então, ser utilizado de forma factível por seu público-alvo – os professores de Língua Portuguesa dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II da Educação Básica. Ainda destacaram seu potencial de alcance ampliado, servindo também de referencial a outros educadores e pesquisadores interessados na formação de leitores críticos e nas metodologias de ensino da leitura.

Ao analisar-se a avaliação das docentes sobre o Caderno Pedagógico evidenciou-se a sua significativa contribuição na prática pedagógica, particularmente no que se refere à formação de leitores proficientes. O material se mostrou alinhado às necessidades curriculares e às diretrizes da BNCC e do DC-GO Ampliado, na busca a atender às exigências de um ensino de Língua Portuguesa dinâmico e efetivo para os alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II. A simplicidade, objetividade e variedade de atividades presentes no PE foram aspectos valorizados pelas professoras, pois garantiram sua aplicabilidade prática e contribuíram para o engajamento dos alunos. A unanimidade das respostas quanto à ausência de sugestões de melhorias reflete a satisfação das docentes com a proposta, que se mostrou adequada e eficaz para a realidade escolar analisada.

Assim sendo, de acordo com Luckesi (2011), práticas pedagógicas fundamentadas e reflexivas são essenciais para o processo de ensino e aprendizagem, e o Caderno Pedagógico, ao ser reconhecido como um recurso relevante, está em sintonia com essa abordagem, tanto em promover o aprendizado de habilidades leitoras, quanto ao estimular o uso de variados gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa.

Além disso, espera-se que o presente material contribua significativamente para a qualificação das práticas pedagógicas no campo da leitura, servindo como instrumento de planejamento das aulas de leitura, referência e reflexão para os professores de Língua Portuguesa. Além de um roteiro prescritivo, o *Caderno pedagógico de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II, Anos Finais* propõe-se como uma ferramenta flexível, adaptável às particularidades de cada contexto escolar, fortalecendo a autonomia docente e incentivando a construção de uma cultura de leitura mais ampla, participativa e crítica.

## 5.5 Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor de leitura**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Nota sobre o Brasil no PISA 2022**. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa\\_2022\\_brazil prt.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa_2022_brazil prt.pdf). Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resultado preliminar do Saeb 2023 está disponível**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/resultado-preliminar-do-saeb-2023-disponivel>. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ensino médio. Versão final. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 29 abr. 2025.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

FIORIN, J. L. **O ensino de língua portuguesa: reflexões e práticas**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Ricardo; ALTOÉ, Renata. O protagonismo dos Produtos/Processos Educacionais em Dissertações de Mestrados profissionais da área de ensino. **Revista em Educação Profissional e Tecnológica**, v. 7, n. 1, p. 68-93, 2023. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/2076>. Acesso em: 29 abr. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular de Goiás Ampliado (DC-GO Ampliado)**. Goiânia: SEDUCE-GO, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.go.gov.br>. Acesso em: 29 abr. 2025.  
<https://seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/10954> Acesso em: 23 maio. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **A formação contínua do professor: princípios, práticas e desafios**. Porto Alegre: Penso, 2020.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Ensinar a ler e a escrever: uma abordagem construtivista e reflexiva**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 30. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: conceitos e práticas**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

MORAES, Maria das Mercês. **A prática pedagógica no ensino fundamental: desafios e estratégias de ensino**. 2. ed. São Paulo: Editora X, 2021.

PEIXOTO, Mayara Carvalho; ARAÚJO, Denise Lino de. O conceito de leitura na BNCC do ensino fundamental. **Revista Leitura**, n. 67, p. 55–68, 2020.

PINHEIRO, Fabiana Ferreira de Paula Souza; AIRES, João Paulo. Orientações para elaboração de produtos educacionais no mestrado profissional em ensino: exemplificando os tipos de produtos. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 16, n. 8, p. 12151-12168, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/1667>. Acesso em: 29 abr. 2025.

ROSA, Maria. **Leitura e escrita: a prática pedagógica e o desenvolvimento das competências**. São Paulo: Contexto, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: a prática pedagógica na perspectiva de uma educação libertadora**. 35. ed. Campinas: Autores Associados, 2017.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar as metodologias, práticas e recursos utilizados por professores de Língua Portuguesa na formação de alunos leitores dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, em uma escola pública estadual situada na periferia de Pires do Rio, Goiás. Para isso, partiu-se das seguintes perguntas de pesquisa: i) quais metodologias têm sido adotadas pelos docentes para o ensino da leitura? ii) quais ações voltadas à leitura estão previstas no Projeto Político-Pedagógico e no Plano de Ação da escola? iii) quais recursos didáticos são oferecidos pela instituição e utilizados pelos professores para potencializar a prática leitora dos estudantes? Com abordagem qualitativa, de natureza exploratória, fundamentada em investigação de campo, documental e bibliográfica, a pesquisa foi estruturada em quatro artigos científicos, cada um orientado por uma das perguntas de pesquisa e por seus respectivos objetivos específicos. Essa organização permitiu o aprofundamento em diferentes dimensões da temática investigada — metodologias, ações institucionais e recursos didáticos — de forma articulada. Em conjunto, os artigos, forneceram uma compreensão ampla e integrada do cenário de ensino da leitura na escola campo, possibilitando alcançar o objetivo geral da investigação.

O primeiro artigo da dissertação realizou um mapeamento dos principais documentos da educação brasileira, como a Lei 9.394/96 (LDBEN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), explicitando a evolução do ensino da leitura nos anos finais do ensino fundamental. Destacou-se a transformação do conceito de leitura, antes vista apenas como habilidade técnica para ser compreendida como prática social e crítica, essencial para a formação cidadã. A LDBEN reconhece a leitura como direito fundamental, enquanto os PCNs enfatizam sua transversalidade e interdisciplinaridade. A BNCC avança ao integrar a leitura de linguagens multimodais e digitais, refletindo as demandas tecnológicas atuais e oferecendo suporte ao trabalho docente. Dessa forma, os documentos orientam a formação de leitores ao ampliar os horizontes educacionais dos professores, fortalecendo sua prática pedagógica e alinhando o ensino às diretrizes legais vigentes.

Os mapeamentos dos documentos nacionais forneceram subsídios importantes para a fundamentação teórica da pesquisa. Com base nessas diretrizes, o estudo buscou responder, às perguntas sobre as metodologias adotadas pelos professores do ensino fundamental anos finais, as ações registradas no Projeto Político Pedagógico e Plano de Ação da escola, bem como os

recursos didáticos disponibilizados e utilizados na prática docente, com o objetivo de subsidiar a melhoria das práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da leitura.

O segundo artigo desenvolveu-se em resposta à pergunta de pesquisa -- *Quais ações que contemplam o ensino de leitura estão registradas no Projeto Político Pedagógico e Plano de Ação da escola?* A análise do PPP, PA e RE mostrou que, embora a leitura seja valorizada, há desalinhamento com diretrizes atuais da BNCC e do DC-GO Ampliado. Faltam referências à cultura digital, multiletramentos, práticas interdisciplinares e estratégias planejadas para desenvolver a leitura crítica e o protagonismo dos alunos dos 8º e 9º anos. Destaca-se a necessidade de transformar a leitura em prática intencional e significativa, por meio de metodologias contemporâneas, como oficinas e produção de podcasts, além da formação continuada docente. A construção coletiva e fundamentada do PPP e do PA, articulada ao RE e alinhada aos documentos curriculares nacionais e estaduais, emerge como condição indispensável para consolidar a leitura como uma prática emancipadora e integradora no cotidiano escolar.

Em relação ao terceiro artigo, duas perguntas de pesquisa são respondidas. A primeira - *quais metodologias os professores do ensino fundamental anos finais têm utilizado para o ensino leitura dos alunos de 8º e 9º ano?* - o estudo apontou a predominância de metodologias tradicionais, embora os docentes reconheçam (conforme indicam as respostas do questionário inicial) a necessidade de incorporar práticas alinhadas as demandas atuais que promovam a leitura crítica e multimodal. Destacam-se, entre essas abordagens, oficinas de leitura crítica e a produção de podcasts, em consonância com as orientações da BNCC e do DC-GO Ampliado, com o objetivo de ampliar o repertório leitor dos estudantes e fomentar seu protagonismo na construção do conhecimento.

No tocante à segunda pergunta - *Quais são os recursos didáticos ofertados pela escola e utilizados pelo professor para aprimorar a prática de leitura dos educandos?* – a pesquisa revela que, embora a escola conte com uma biblioteca, esta apresenta limitações estruturais, de acervo e tecnológicas, restringindo o acesso dos alunos a materiais diversificados e multimodais. Os professores, por sua vez, utilizam predominantemente recursos didáticos tradicionais, sinalizando a carência de materiais digitais atualizados capazes de fortalecer a prática leitora. Nesse contexto, o Produto Educacional desenvolvido nesta pesquisa, um Caderno Pedagógico com atividades e metodologias atuais, pode ser viável para apoiar o trabalho dos professores e auxiliar na formação de leitores críticos e autônomos.

O artigo 4 avaliou o Produto Educacional por professoras de Língua Portuguesa do 8º e 9º ano, destacando sua qualidade didático-pedagógica, aplicabilidade e adequação às

necessidades curriculares. O Caderno Pedagógico, com metodologias coerentes com os documentos curriculares atuais e atividades variadas, mostrou-se eficaz para apoiar o planejamento docente na formação de leitores críticos e autônomos.

Dessa forma, o objetivo foi atingido e o tema abordado nesta pesquisa não intenta concluir o assunto, mas representa uma contribuição aos estudos que sobrelevam conceber a relevância do papel do professor e suas estratégias de ensino, fortalecidas por documentos escolar e curriculares e orientadores da educação básica, para que a formação de leitores aconteça no ambiente, conseqüentemente, na vida.

Cumprir acrescentar que, mesmo com resultados positivos, esta pesquisa apresenta algumas limitações: o recorte restrito a uma única escola, o número reduzido de participantes e a ausência de acompanhamento longitudinal dos impactos do Produto Educacional na aprendizagem efetiva dos alunos. Tais aspectos indicam a necessidade de novas pesquisas que ampliem o universo investigado, contemplem diferentes realidades escolares e verifiquem, na prática, os efeitos das metodologias propostas. Recomenda-se, ainda, aprofundar estudos sobre a formação continuada de professores de Língua Portuguesa, a atualização dos acervos e espaços de leitura, além de novas estratégias pedagógicas que integrem cultura digital, multiletramentos e protagonismo estudantil.

Assim, almeja-se que esta pesquisa inspire gestores, professores e futuros pesquisadores a promover ações voltadas à consolidação da leitura como prática social, crítica e emancipadora, reafirmando o compromisso da escola com a formação de leitores autônomos, capazes de exercer plenamente sua cidadania.

## 7 REFERÊNCIAS

ANDRADE, Nikolas Marques. Da LDB à BNCC: a leitura nos documentos norteadores da educação básica nacional. **Cadernos de Pós- Graduação em Letras**, v. 23, n. 1, p. 33-47, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/15696/11862>. Acesso em: 08 jul. 2024.

BARROS, Márcia Silva Ferreira; PASCHOAL, Jorge Dias; VICENTINI, Dirceu; ALMEIDA, José Donizetti Ferreira de; FERREIRA, Ana Lúcia; BARROS, Paulo César Souza. A relação teoria e prática na formação docente: condição essencial para o trabalho pedagógico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 305–318, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13303>. Acesso em: 13 set. 2024.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor de leitura**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 14.407 de 12 de julho de 2022. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto no 19.890, de 18 de abril de 1931**. Reforma o ensino secundário e dá outras disposições. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, p. 8.153, 20 abr. 1931. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19890.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19890.htm). Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Brasil no PIRLS 2021**: Sumário Executivo. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Nota sobre o Brasil no PISA 2022**. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa\\_2022\\_brazil prt.pdf](https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2022/pisa_2022_brazil prt.pdf). Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resultado preliminar do Saeb 2023 está disponível**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/saeb/resultado-preliminar-do-saeb-2023-disponivel>. Acesso em: 2 maio 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Avaliações e Exames da Educação Básica - **Relatório Brasil no PISA 2018**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>. Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL. **Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. **Lei no 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Dispõe sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Diário Oficial da União, seção 1, Brasília, DF, p. 12485, 18 dez. 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 29 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Conectada**. Disponível em: <https://educacaoconectada.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Guia de Alocação, Distribuição e Matrículas: Eficiência e Equidade**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/guia-alocacao-distribuicao-matriculas-eficiencia-equidade.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE Temático**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/despublicados/pronacampo/i-eixo-gestao-e-praticas-pedagogicas/programa-nacional-biblioteca-da-escola-pnbe-tematico>. Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto "Roedores de Livros"**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/roedores-de-livros>. Acesso em: 21 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013--pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 01 abr. 2024.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1997, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1997, 1998.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **No lugar da leitura: biblioteca e formação.** Rio de Janeiro: Edições Brasil Literário, 2015.

CAPOVILLA, Fernando César (org.) et al. **Os novos caminhos da alfabetização infantil.** Relatório encomendado pela Câmara dos Deputados ao Painel Internacional de Especialistas em Alfabetização Infantil. 2ª ed. São Paulo: Memmon, 2005.

CARDOSO, Gabriela Pedrosa. **O podcast nas aulas de Língua Portuguesa: práticas de multiletramento na escola.** 2021. 142f. (Dissertação de Mestrado) Universidade Paulista (UNESP) – Faculdade de Ciências de Letras, Assis, 2021. Disponível em <http://hdl.handle.net/11449/204513> . Acesso em: 19 de jul. 2024.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena. **Práticas de leitura e escrita.** Brasília: Ministério da Educação, 2006.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

DARIZ, Marion Rodrigues. **Atividades Organizadoras de Ensino: uma proposta intervencionista de leitura e produção de gêneros textuais à luz dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural da Atividade e da Semiótica Discursiva.** 2023. 255f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas – RS, 2023.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos. **De alunos a leitores: O ensino da leitura na educação básica.** 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FIORIN, J. L. **O ensino de língua portuguesa: reflexões e práticas.** São Paulo: Cortez, 2016.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FRANÇA, Robson Luiz. **O plano de ação e sua relação com o Projeto Pedagógico das unidades Escolares.** POTP II. Uberlândia: UFU. Curso de Pedagogia a Distância, 2010. p. 23-30.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Ricardo; ALTOÉ, Renata. O protagonismo dos Produtos/Processos Educacionais em Dissertações de Mestrados profissionais da área de ensino. **Revista em Educação Profissional e Tecnológica**, v. 7, n. 1, p. 68-93, 2023. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/2076>. Acesso em: 29 abr. 2025.

GANDIN, Danilo. **A Prática do Planejamento Participativo**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

GIMENO, José Gimeno. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre cultura para educação**. Porto: Porto Editora, 2008.

GOIÁS. **Conselho Estadual de Educação. Câmara Plena**. Resolução CEE/CP nº 03, de 21 de novembro de 2018. Estabelece Diretrizes Curriculares para a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC no Sistema Educativo do Estado de Goiás. Diário Oficial do Estado de Goiás, Goiânia, 21 nov. 2018. Disponível em: <https://www.cee.go.gov.br/>. Acesso em: 02 out. 2024.

GOIÁS. **Diretrizes operacionais 2024**. Goiânia: SEDUC, 2024. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/diretrizes-operacionais-2024-pdf/>. Acesso em: 02 out. 2024.

GOIÁS. Secretaria de Educação. **Documento Curricular para Goiás: Ampliado**. Goiânia: Governo de Goiás, 2019. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/dc-go-documento-curricular-para-goias/>. Acesso em: 29 abr. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **A formação contínua do professor: princípios, práticas e desafios**. Porto Alegre: Penso, 2020.

KLEIMAN, Ângela Bettencourt. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas - SP: Pontes, 2000.

KLEIMAN, Ângela Bettencourt; MORAES, Sílvia Elisa Azevedo. **Leitura e Interdisciplinaridade – Tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2008.

KLEIMAN, Angela Bustos. **Ensinar a ler e a escrever: uma abordagem construtivista e reflexiva**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LAJOLO, Marisa. Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações na metodologia do ensino. In: ABREU, Márcia. (org.). **Leituras no Brasil: Antologia comemorativa pelo 10º COLE**. Campinas - São Paulo: Mercado de Letras, 1995. p. 113-128.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania Margarida Kauark. (orgs). **Escola e leitura: Velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009, p. 99-112.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 30. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: conceitos e práticas**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Esser de Azevedo. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

MORAES, Maria das Mercês. **A prática pedagógica no ensino fundamental: desafios e estratégias de ensino**. 2. ed. São Paulo: Editora X, 2021.

NASCIMENTO, Josean Santos. O regimento escolar: análise e desafios de sua construção nas escolas da rede privada de ensino. In: OLIVEIRA, Habyhabanne Maia (Org.). **Abordagens interdisciplinares em educação e ensino**. Campina Grande: Licuri, 2024. p. 131-148. Disponível em: <https://editorallicuri.com.br/index.php/ojs/article/view/522>. Acesso em: 08 out. 2024.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Marta Luzia; MELO, Vanderléia da Silva. Práxis educativa: diálogos entre teoria e prática na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e0234, 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092021000100234&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092021000100234&script=sci_arttext). Acesso em: 22 mar. 2025.

PADILHA, Raymond Pedrosa. **Planejamento dialógico: como construir o Projeto Político-Pedagógico da Escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

PAIVA, Vera Lucia Menezes. **Manual de Pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PEIXOTO, Mayara Carvalho; ARAÚJO, Denise Lino de. O conceito de leitura na BNCC do ensino fundamental. **Revista Leitura**, n. 67, p. 55–68, 2020.

PEREIRA, Gleice; CAETANO, Alessandra Monterio Pattuzzo; BARBOSA SANTANA, Maria Valquíria; MORET, Ronald Tavares Leão; RIBEIRO, Tatiane de Jesus. O lugar da biblioteca e do bibliotecário na Base Nacional Comum Curricular. **Brazilian Journal of Information Science: research trends**, Marília, SP, v. 15, p. e02110, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/11500>. Acesso em: 24 ago. 2024.

PINHEIRO, Fabiana Ferreira de Paula Souza; AIRES, João Paulo. Orientações para elaboração de produtos educacionais no mestrado profissional em ensino: exemplificando os tipos de produtos. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 16, n. 8, p. 12151-12168, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/1667>. Acesso em: 29 abr. 2025.

RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Coleção Explorando o Ensino, V 19, Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROSA, Maria. **Leitura e escrita: a prática pedagógica e o desenvolvimento das competências**. São Paulo: Contexto, 2009.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: a prática pedagógica na perspectiva de uma educação libertadora**. 35. ed. Campinas: Autores Associados, 2017.

SILVA, Eliane da. A contribuição da biblioteca escolar na formação de leitores: enfocando o desenvolvimento individual e organizacional. **Biblioteca Escolar em Revista**, v. 3, n. 2, p. 15-30, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/berev/article/download/106608/105202/188235>. Acesso em: 23 set. 2024.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **Conferências sobre leitura-trilogia pedagógica**. Campinas - SP: Autores Associados, 2005.

SOARES, Jeanne Maria do Vale. **A multimodalidade no eixo da leitura da BNCC para as séries finais do ensino fundamental**. 2022. 76f. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Programa de Pós-graduação em Letras –PPGL, Mestrado Acadêmico em Letras, 2022. Disponível em: <https://sistemas2.uespi.br/handle/tede/386>. Acesso em: 08 jul. 2024.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Salete Eduardo de. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “**Infância e práticas educativas**”. Arq. Mudi, 2007; 11(Supl. 2).

TEIXEIRA, Renata Passos. **A Curadoria da Informação nas Aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio das Escolas Públicas de Pires do Rio-GO**. 2024. 149f. Dissertação Mestrado em Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino para a Educação Básica – Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí, Goiás. 2024. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/4246>. Acesso em: 18 out. 2024.

VASCONCELOS, Celso do Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004.

VASCONCELOS, Maria Lúcia. **Educação básica: A formação do professor, relação professor-aluno, planejamento, mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2012.

VEIGA, Ilma Passos (Org.) **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 23.ed. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico**. 3ª. ed. Campinas: Papirus, 2004.

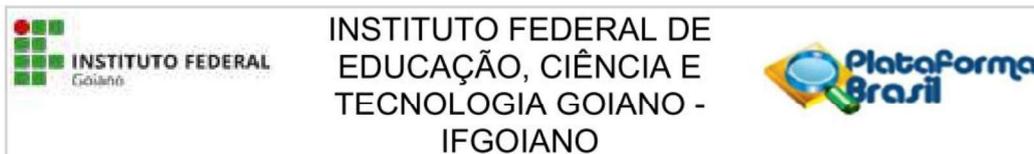
VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papyrus Editora, 1998.

VIEGAS, Amanda. **Competências e habilidades no ensino: o que são e como aplicá-las?** PAR, 15 jan. 2021. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/competencias-e-habilidades/>. Acesso em: 20 out. 2024.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## ANEXO A

- Parecer CEP – Comitê de Ética em Pesquisa



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A FORMAÇÃO LEITORA NOS ANOS FINAIS DA SEGUNDA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL

**Pesquisador:** CLEDA LUIZA DE OLIVEIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 77785124.8.0000.0036

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA GOIANO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

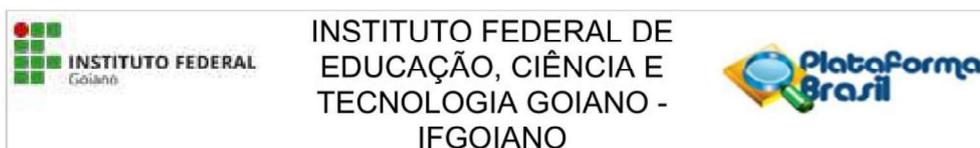
**Número do Parecer:** 6.705.046

#### Apresentação do Projeto:

Relata-se: "Esta pesquisa tem abordagem qualitativa, revisão bibliográfica, estudo documental e de campo, que pretende investigar as metodologias e práticas de sala de aula utilizadas no Colégio Estadual Dr. Francisco Accioli, nas aulas de Língua Portuguesa de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, para formação de alunos leitores. As perguntas que norteiam o estudo, são: quais metodologias os professores do ensino fundamental anos finais têm utilizado para o ensino leitura dos alunos de 8º e 9º ano? Quais ações que contemplam o ensino de leitura estão registradas nos Projeto Político Pedagógico e Plano de Ação da escola? Quais são os recursos didáticos ofertados pela escola e utilizados pelo professor para aprimorar a prática de leitura dos educandos? Espera-se encontrar as respostas a partir do itinerário metodológico, que consistirá em quatro etapas. Na primeira, será examinada a literatura relacionada ao tema em questão, abrangendo também teorias pedagógicas relevantes, nas seguintes Bases de Dados: CAPES, Scielo, EduCapes, Google Acadêmico e Biblioteca Digital de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Serão analisados também documentos, leis e decretos norteadores da Educação Básica que normatizam a Língua Portuguesa no tocante a leitura. Ainda, artigos científicos e dissertações, nos atentaremos ao levantamento de práticas pedagógicas direcionadas aos professores para a formação do aluno leitor nos anos finais do Ensino Fundamental, também aos objetivos,

**Endereço:** Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo  
**Bairro:** Setor Sul **CEP:** 74.085-010  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 6.705.046

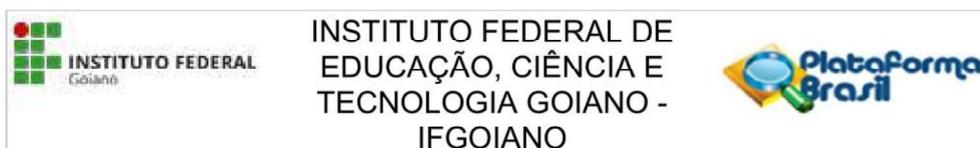
problemas, metodologias e conclusões desses estudos. A segunda etapa consiste em Análise Documental: serão analisados os seguintes documentos da instituição, Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar e Planos de Ação. Primeiramente mediante busca e categorização pelos termos: Leitura e Formação Leitora. A seguir será averiguado se os documentos contemplam os documentos normativos e norteadores da Educação Básica, da Língua Portuguesa, e se estes estabelecem relação com a prática pedagógica do professor da disciplina. Se o uso de metodologias que contribuem com o aprendizado da temática e se possibilitam um trabalho efetivo. A terceira etapa se iniciará após o recolhimento de todos os Termos de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) de docentes, devidamente assinados pelos que concordarem a participar. Essa etapa acontecerá em dois momentos. O primeiro, a aplicação do Questionário ao docente, composto por 5 (cinco) questões abertas e fechadas (Apêndice C) acerca das práticas pedagógicas, metodologias e recursos utilizados em sala de aula e do planejamento das aulas segundo o Plano de Ação para o desenvolvimento e formação de alunos leitores, dos 8º e 9º anos, do Ensino Fundamental da escola campo. O segundo momento, é uma pesquisa campo que consistirá na visita à biblioteca escolar com a finalidade de conhecer o espaço para averiguar a sua estrutura física, seu mobiliário, seu acervo e o perfil do bibliotecário. Desse modo, objetiva-se fazer um panorama da sala (Apêndice I) que oferece material de leitura para os alunos e professores do referido colégio. A quarta etapa se desenvolverá pela elaboração, aplicação e validação do Produto Educacional, que será produzido com o objetivo de auxiliar e aprimorar as aulas dos professores de Língua Portuguesa, no eixo leitura, do 8º e 9º anos e será elaborado em formato de um e-book. Seu conteúdo será resultado de análises bibliográficas, dos documentos que norteiam a Educação Básica na disciplina Língua Portuguesa, que tratam das práticas pedagógicas para a formação Leitora dos alunos. A pesquisadora enviará o Produto Educacional/e-book aos professores de Língua Portuguesa participantes do estudo, que assinaram o TCLE, através de link, por whatsapp ou e-mail. Juntamente com o Produto Educacional/e-book, será encaminhado o Questionário 2 através de formulário do googleforms - Avaliação do Produto Educacional pelo Docente (Apêndice D), contendo 12 (doze) perguntas abertas e fechadas sobre o e-book."

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Relata-se: "Objetivo Primário:

Investigar as metodologias, os recursos e práticas aplicadas pelos professores na formação de

<b>Endereço:</b> Rua 88, n°280, Prédio SIASS, andar térreo
<b>Bairro:</b> Setor Sul <b>CEP:</b> 74.085-010
<b>UF:</b> GO <b>Município:</b> GOIANIA
<b>Telefone:</b> (62)99226-3661 <b>Fax:</b> (62)3605-3661 <b>E-mail:</b> cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 6.705.046

alunos leitores do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental II em uma escola estadual da periferia de Pires do Rio, Goiás.

Objetivo Secundário:

Mapear as pesquisas e documentos da educação brasileira que discutem sobre o ensino de leitura no ensino fundamental anos finais;

Identificar nos documentos (Regimento, PPP e Plano de Ação) da escola campo da pesquisa se há e quais ações que contemplam a leitura em seus vários aspectos;

Verificar quais metodologias e ações utilizadas pelos professores de língua portuguesa no ensino de leitura da escola campo; Elaborar um produto educacional, um e-book pedagógico direcionado aos professores, a fim de colaborar com metodologias e práticas de leitura."

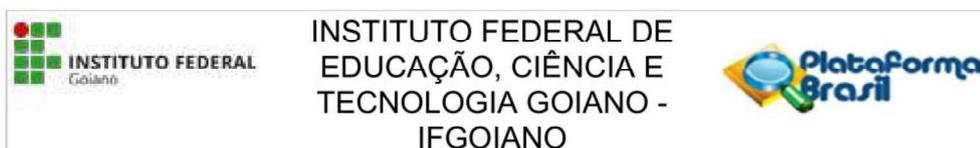
#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **RISCOS**

Relata-se (no projeto): "Os riscos inerentes a esta pesquisa são mínimos, tanto em aspectos físicos como psicológicos, no entanto existe a possibilidade dos participantes se sentirem constrangidos, cansados e desconfortáveis ao responderem aos questionários. Na busca de minimizar os riscos, o contato com os participantes acontecerá somente se houver autorização dos mesmos, as etapas da pesquisa serão previamente detalhadas o que assegura aos participantes a liberdade de não responder questões que lhes causem constrangimentos, ter explicação às perguntas que gerarem dúvidas e ter a possibilidade de deixar questões sem resposta nos questionários, poderão também interromper a qualquer momento a sua participação sem que sofram nenhuma espécie de coação, danos ou prejuízos. Os dados coletados serão utilizados apenas para fins da pesquisa sem identificar os participantes. A pesquisadora responsável fornecerá seu endereço, telefone/e-mail aos participantes para que esses possam entrar em contato sempre que acharem necessário".

Relata-se (no TCLE): "Todas as etapas da pesquisa serão apresentadas detalhadamente antecipadamente, garantindo aos participantes a liberdade de escolher não responder a perguntas desconfortáveis, esclarecer dúvidas e deixar questões sem resposta no questionário. Os participantes têm a prerrogativa de interromper sua participação a qualquer momento sem sofrer danos ou prejuízos. Em situações de desconforto ou angústia durante as atividades da pesquisa, serão disponibilizados recursos de apoio psicológico, incluindo orientação para serviços de aconselhamento dentro e fora da instituição. Não serão impostos gastos aos

**Endereço:** Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo  
**Bairro:** Setor Sul **CEP:** 74.085-010  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 6.705.046

participantes, e eventuais despesas ou prejuízos financeiros que eles venham a ter em decorrência deste estudo serão ressarcidos pelo pesquisador."

Parecer: Atende a legislação.

#### BENEFÍCIOS

Relata-se: "Este estudo justifica-se pela necessidade de compreender a realidade da prática pedagógica das aulas de Língua Portuguesa, quanto a formação leitora dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, 8º e 9º anos. Como benefício a investigação fornecerá elementos para a elaboração de uma Dissertação de Mestrado e de um e-book Pedagógico como Produto Educacional, a partir da temática em questão, visando auxiliar o professor quanto legislações, teorias sobre como trabalhar e sugestões de práticas de atividades, contribuindo assim com a formação de alunos leitores."

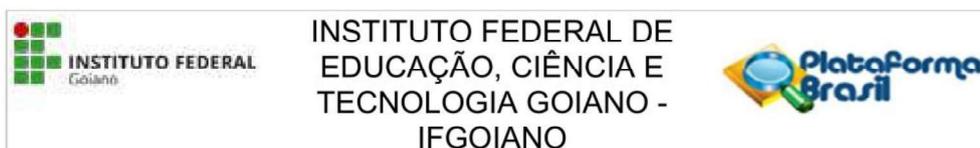
Parecer: Atende a legislação.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

##### 4.1 - Tema e Objeto da Pesquisa:

Relata-se: "Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa e os documentos norteadores para a Educação Básica Nacional, a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular, são permeados de apontamentos sobre a importância da leitura eficiente pelo aluno. A necessidade de maior complexidade para a organização dos conhecimentos de cada área e a consolidação desses conhecimentos nos dois últimos anos da segunda fase do Ensino Fundamental, ressaltam a importância da leitura eficiente pelos alunos. Entretanto, os resultados das avaliações internas e externas têm apontado que o domínio de Leitura nas escolas públicas estaduais e municipais estão significativamente abaixo da média. Como expõe relatório do INEP sobre o PISA 2018, os alunos brasileiros não alcançaram o suficiente para que possam aproveitar novas oportunidades de aprendizagem e participar plenamente da vida social, econômica e cívica da sociedade contemporânea. Se a escola é lugar privilegiado para o desenvolvimento de habilidades e competências leitoras, por que as dificuldades de leitura são evidenciadas e permanecem? Este estudo tem o objetivo de investigar as metodologias e práticas utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa, para formação de alunos leitores do

**Endereço:** Rua 88, n°280, Prédio SIASS, andar térreo  
**Bairro:** Setor Sul **CEP:** 74.085-010  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 6.705.046

8º e 9º ano do Ensino Fundamental II, no Colégio Estadual Dr. Francisco Accioli, escola pública estadual, localizada na periferia de Pires do Rio, Goiás. Para o desenvolvimento desta pesquisa, serão estudados os documentos basilares da Educação Nacional e o que trazem sobre leitura nos anos finais do ensino fundamental; será realizada visita na escola campo para aplicação de questionário aos professores, análise de documentos com e conhecer a biblioteca. Será realizado estudo sob aporte teórico de Kleiman (2000), Rangel e Rojo (2010), dentre outros autores e dissertações atuais inerentes ao tema. Ao final da pesquisa, pretende-se elaborar um produto educacional e-book com informações, sugestões de técnicas que possam colaborar com metodologias e práticas do professor para o desenvolvimento e formação do aluno leitor."

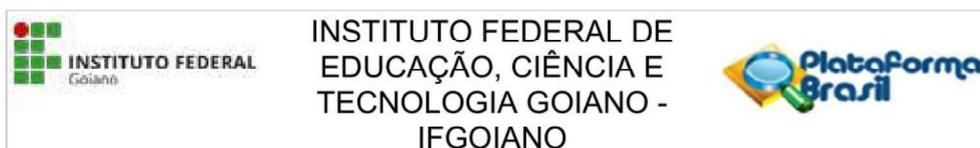
#### 4.2 - Relevância Social e objetivos da pesquisa:

Relata-se: "O desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura e a formação de alunos leitores é tema recorrente de reflexão, nos meios acadêmicos e escolares brasileiros, dada sua importância para proficiência de sujeitos capazes não só de transitar nos muitos contextos da cultura letrada, como também de serem participativos, autônomos e protagonistas na sociedade em que estão inseridos. [...] Frente ao exposto, este estudo se justifica por propor uma análise sobre o trabalho com leitura em sala de aula, no 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, nas aulas de Língua Portuguesa, com o objetivo de investigar as propostas pedagógicas, recursos e metodologias utilizadas pelo professor para formação de leitores competentes. Ainda, criar um Produto Educacional que contemple leitura (documentos norteadores, sugestões de textos de diversos gêneros, atividades, links) voltado ao professor de Língua Portuguesa, para auxiliar e aprimorar as aulas. Assim, esta pesquisa torna-se relevante para a Educação Básica, por contemplar a disciplina de Língua Portuguesa, de forma geral e abarcar o ensino-aprendizagem das competências linguísticas e comunicativas proporcionadas pela leitura, que corrobora com o desenvolvimento do educando em todas as demais áreas do conhecimento."

#### 4.3- Metodologia, incluindo local, população e amostra, métodos de coleta:

Relata-se: "Esta pesquisa tem abordagem qualitativa, revisão bibliográfica, estudo documental e de campo, que pretende investigar as metodologias e práticas de sala de aula utilizadas no Colégio Estadual Dr. Francisco Accioli, nas aulas de Língua Portuguesa de 8º e 9º anos do

**Endereço:** Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo  
**Bairro:** Setor Sul **CEP:** 74.085-010  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 6.705.046

Ensino Fundamental, para formação de alunos leitores. O itinerário da pesquisa ocorrerá conforme o fluxograma a seguir".

Parecer: Atende a legislação.

#### 4.4- Avaliação do processo de obtenção do TCLE:

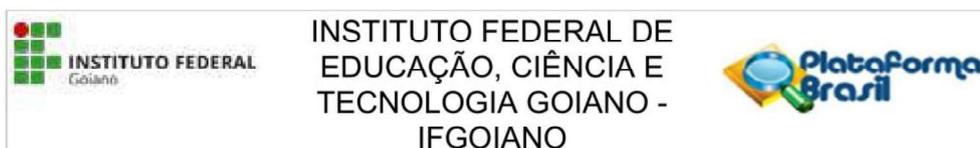
Relata-se: "O processo de recrutamento dos participantes seguirá rigorosamente as diretrizes éticas estabelecidas pelo CEP do IF Goiano. Após aprovação dessa pesquisa por este CEP, será solicitado ao gestor do Colégio Estadual Dr. Francisco Accioli o agendamento de uma data que seja viável para que a proposta seja apresentada aos professores de Língua Portuguesa de 8º e 9º anos, Ensino Fundamental. Nessa oportunidade, eles poderão tirar suas dúvidas e fazer questionamentos à pesquisadora, que buscará esclarecê-los sobre todas as questões que envolvem a pesquisa e a participação voluntária. A participação dos professores estará sujeita à assinatura do TCLE, no qual serão devidamente informados sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa. Ao receberem o TCLE, os professores terão até 10 dias para decidir com cautela sobre a possibilidade de participação na pesquisa. Será enfatizada a natureza voluntária de sua participação e o direito de revogar o consentimento a qualquer momento, sem sujeição a penalizações. Todas essas informações estarão presentes no TCLE, que será assinado em duas vias pela pesquisadora responsável e pelo participante, ficando uma via com cada um destes. Essa abordagem propende garantir a transparência e a livre escolha dos participantes, viabilizando a integridade do processo e o respeito aos princípios éticos no decorrer da pesquisa."

Parecer: Atende a legislação.

#### 4.5- Garantias Éticas aos Participantes da Pesquisa:

Relata-se: "Esta pesquisa adotará medidas rigorosas para assegurar a liberdade de participação, a integridade dos participantes e a preservação dos dados de forma a garantir sigilo e confiabilidade aos professores que decidirem participar voluntariamente do estudo. Tais medidas são implementadas em estrita concordância com as resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Estará garantida que a participação dos docentes será voluntária, conferindo a eles total autonomia para decidir participar ou não da pesquisa. Para preservar a integridade dos participantes, eles serão esclarecidos sobre seus direitos, inclusive da retirada voluntária de sua participação a qualquer momento, sem implicações negativas ou

**Endereço:** Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo  
**Bairro:** Setor Sul **CEP:** 74.085-010  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 6.705.046

prejuízos. Em situações em que algum participante se sinta desconfortável ao responder determinada pergunta, poderá recusar-se a fazê-lo ou escolher outro momento que considere propício."

Parecer: Atende a legislação.

#### 4.6- Critérios de Inclusão e Exclusão

Relata-se: "Este estudo visa incluir os professores de Língua Portuguesa de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, que compõem o corpo docente do Colégio Estadual Dr. Francisco Accioli. Serão incluídos apenas os professores da referida área que concordarem voluntariamente em participar da pesquisa, por meio da assinatura do TCLE. Serão excluídos desta pesquisa os docentes que não ministrem aulas de Língua Portuguesa no 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, como também os de outras áreas. Os participantes que optarem por retirar seu consentimento durante o curso da pesquisa terão seus dados automaticamente excluídos do estudo, assim como documentação incinerada."

Parecer: Atende a legislação.

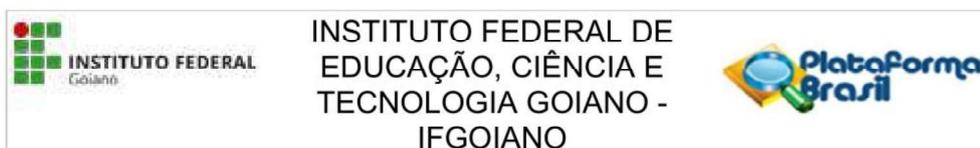
#### 4.7- Critérios de Encerramento ou Suspensão da Pesquisa

Relata-se: "A conclusão desta pesquisa está prevista após a consecução integral de seus objetivos, conforme delineado neste projeto. O encerramento da pesquisa está condicionado à aprovação por uma banca avaliadora e à subsequente divulgação científica dos resultados obtidos. Possíveis intercorrências, tais como impedimentos institucionais, desistência em larga escala dos participantes e problemas de saúde que possam debilitar o pesquisador, são fatores que podem determinar o encerramento ou a suspensão temporária da pesquisa. Essas decisões serão tomadas com critério, considerando sempre a integridade científica, ética e o bem-estar de todo pessoal envolvido no estudo."

#### 4.8- Resultados do Estudo

Relata-se: "Os dados do estudo serão repassados para a unidade escolar e a todos os que participaram, sendo informados, ainda, os meios em que serão publicados (revistas acadêmicas, periódicos congressos e eventos científicos), a fim de garantir que o diretor, os professores de Língua Portuguesa tenham acesso aos dados coletados e analisados. Depois de validado, o e-book ficará à disposição da comunidade escolar que contribuirá com a pesquisa e também estará disponível no Portal EduCapes, para acesso livre (on-line) e gratuito, a qualquer

**Endereço:** Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo  
**Bairro:** Setor Sul **CEP:** 74.085-010  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 6.705.046

público que queira e ou, necessite de, sobre o prisma leitura, informações sobre legislações, teorias sobre como trabalhar e sugestões de práticas de atividades, contribuindo assim com a formação de alunos leitores".

Parecer: Atende a legislação.

#### 4.9- Divulgação dos Resultados

Relata-se: "Os dados do estudo serão repassados para a unidade escolar e a todos os que participaram, sendo informados, ainda, os meios em que serão publicados (revistas acadêmicas, periódicos congressos e eventos científicos), a fim de garantir que o diretor, os professores de Língua Portuguesa tenham acesso aos dados coletados e analisados. Depois de validado, o e-book ficará à disposição da comunidade escolar que contribuirá com a pesquisa e também estará disponível no Portal EduCapes, para acesso livre (on-line) e gratuito, a qualquer público que queira e ou, necessite de, sobre o prisma leitura, informações sobre legislações, teorias sobre como trabalhar e sugestões de práticas de atividades, contribuindo assim com a formação de alunos leitores."

Parecer: Atende a legislação.

#### 4.10- Cronograma

Parecer: Atende a legislação.

#### 4.11- Orçamento

Parecer: Atende a legislação.

#### 4.12- Compatibilidade entre currículos dos pesquisadores e a pesquisa

Parecer: Atende a legislação.

#### 4.13 - Adequação do protocolo de pesquisa em ambientes virtuais (Carta Circular nº 01/2021)

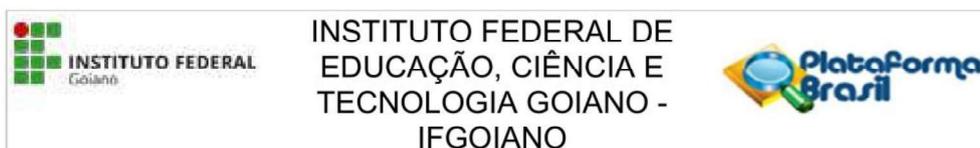
Parecer: Atende a legislação.

### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

#### 5.1- Folha de rosto:

Parecer: Devidamente preenchida.

**Endereço:** Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo  
**Bairro:** Setor Sul **CEP:** 74.085-010  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 6.705.046

## 5.2- TCLE e TALE

TCLE: (Exigência IV.4, IV.5 , IV.6 - Res. 466/12)

Parecer: Atende a legislação.

5.3- Termo de Compromisso:

Parecer: Atende a legislação.

5.4- Termos de Anuência das Instituições Coparticipantes

Parecer: Atende a legislação.

5.5- O projeto detalhado:

Parecer: Atende a legislação.

5.6 - Guarda e descarte de documentos:

Relata-se: "A pesquisador responsável compromete-se em guardar toda documentação física e digital proveniente da pesquisa por 5 (cinco) anos, mantendo os dados dos participantes em total sigilo. Decorridos esse período serão excluídos os arquivos digitais do armazenamento do computador, assim como será feito a incineração dos impressos".

Parecer: Atende a legislação.

### **Recomendações:**

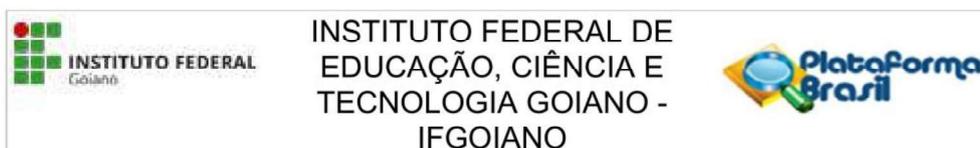
Recomenda-se alinhar o projeto detalhado com o TCLE quanto aos riscos, considerando a menção do apoio psicológico no TCLE.

### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Prezado(a) Pesquisador(a),

O CEP IF Goiano aprova seu protocolo de pesquisa. Caso haja alguma modificação, solicitamos que seja inserida uma emenda para avaliação. Ao final da pesquisa, insira o relatório final na plataforma. O prazo para envio de relatório final será de no máximo 60 dias após o término da

<b>Endereço:</b> Rua 88, n°280, Prédio SIASS, andar térreo
<b>Bairro:</b> Setor Sul <b>CEP:</b> 74.085-010
<b>UF:</b> GO <b>Município:</b> GOIANIA
<b>Telefone:</b> (62)99226-3661 <b>Fax:</b> (62)3605-3661 <b>E-mail:</b> cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 6.705.046

pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Prezado(a) pesquisador(a),

Após aprovação da pesquisa, segundo as normativas vigentes, a condução da pesquisa deve estar de acordo com o protocolo aprovado pelo colegiado. Caso ocorra a necessidade de fazer qualquer alteração, deve ser submetida uma emenda com as alterações para nova avaliação ética. Exemplos: alterações metodológicas de coleta de dados, público participante e inserção de pesquisadores entre outras.

A saber:

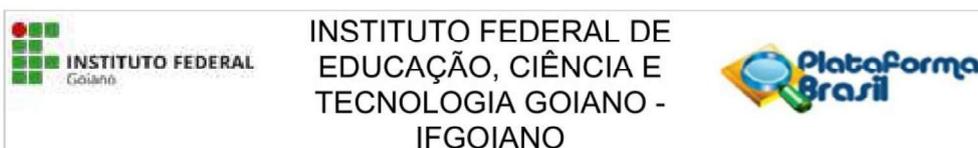
"O que é uma emenda?

Emenda é toda proposta de modificação ao projeto original, encaminhada ao Sistema CEP/CONEP pela Plataforma Brasil, com a descrição e a justificativa das alterações. As emendas devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, destacando nos documentos enviados os trechos modificados. A emenda será analisada pelas instâncias de sua aprovação final (CEP e/ou CONEP). As modificações propostas pelo pesquisador responsável não podem descaracterizar o estudo originalmente proposto e aprovado pelo Sistema CEP-CONEP. Em geral, modificações substanciais no desenho do estudo, nas hipóteses, na metodologia e nos objetivos primários não podem ser consideradas emendas, devendo o pesquisador responsável submeter novo protocolo de pesquisa para ser analisado pelo Sistema CEP-CONEP." (Manual do usuário - Plataforma Brasil - versão 3.2)

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2292746.pdf	26/02/2024 18:38:02		Aceito

**Endereço:** Rua 88, n°280, Prédio SIASS, andar térreo  
**Bairro:** Setor Sul **CEP:** 74.085-010  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



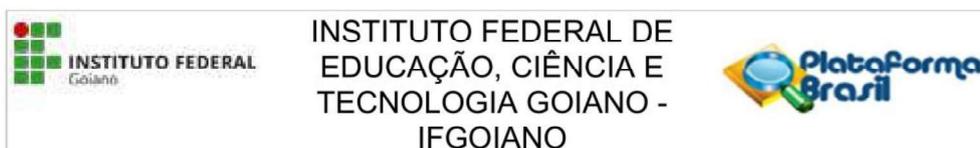
Continuação do Parecer: 6.705.046

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CEP.pdf	26/02/2024 18:35:14	CLEDA LUIZA DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	26/02/2024 18:33:40	CLEDA LUIZA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	CURRICULO_LATTES_ORIENTADOR.pdf	26/02/2024 18:33:22	CLEDA LUIZA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	CURRICULO_LATTES_PESQUISADOR A.pdf	26/02/2024 16:09:10	CLEDA LUIZA DE OLIVEIRA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2292746.pdf	26/02/2024 10:19:52		Recusado
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	26/02/2024 10:13:01	CLEDA LUIZA DE OLIVEIRA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	26/02/2024 10:12:42	CLEDA LUIZA DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	26/02/2024 10:04:13	CLEDA LUIZA DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	25/02/2024 10:17:49	CLEDA LUIZA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	APENDICE_I_FICHA_PANORAMA_DA_BIBLIOTECA.pdf	25/02/2024 09:51:56	CLEDA LUIZA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	APENDICE_H_FICHA_ANALISE_DE_DOCUMENTOS_REGIMENTOESCOLAR.pdf	25/02/2024 09:51:27	CLEDA LUIZA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	APENDICE_G_FICHA_ANALISE_DE_DOCUMENTOS_PLANOSDEFAÇÃO.pdf	25/02/2024 09:50:58	CLEDA LUIZA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	APENDICE_F_FICHADEANALISEDEDOCUMENTO_PPP.pdf	25/02/2024 09:50:27	CLEDA LUIZA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	APENDICE_D_INSTRUMENTO_DE_COLETA_DE_DADOS_AVALIACAO_E_BOOK.pdf	25/02/2024 09:49:37	CLEDA LUIZA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	APENDICE_C_COLETADEDAOS_QUESTIONARIO_DOCENTE.pdf	25/02/2024 09:49:05	CLEDA LUIZA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de concordância	APENDICE_B_TERMOS_DE_AUTORIZACAO_PARACOLETADEDAOS.pdf	25/02/2024 09:48:07	CLEDA LUIZA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	APENDICE_E_TERMODECOMPROMISSO.pdf	25/02/2024 09:47:46	CLEDA LUIZA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	APENDICES_A_TERMOS_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO.pdf	25/02/2024 09:47:06	CLEDA LUIZA DE OLIVEIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Endereço:** Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo  
**Bairro:** Setor Sul **CEP:** 74.085-010  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br



Continuação do Parecer: 6.705.046

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

GOIANIA, 15 de Março de 2024

---

**Assinado por:**  
**Mariana Buranelo Egea**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua 88, n°280, Prédio SIASS, andar térreo  
**Bairro:** Setor Sul **CEP:** 74.085-010  
**UF:** GO **Município:** GOIANIA  
**Telefone:** (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

## APENDICE A

### Questionário aplicado

#### INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (QUESTIONÁRIO PROFESSOR)

*Este é o questionário inicial, parte da pesquisa intitulada A FORMAÇÃO LEITORA NOS ANOS FINAIS DA SEGUNDA FASE DO ENSINO FUNDAMENTAL. A linha de pesquisa é METODOLOGIAS DE ENSINO E TECNOLOGIAS e o tema principal é FORMAÇÃO DE ALUNOS LEITORES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. O objetivo deste questionário é analisar as práticas pedagógicas e metodologias utilizadas em sala de aula, visando a elaboração de um e-book para auxiliar os professores a aprimorar suas aulas na formação leitora dos alunos. Sua participação é fundamental para nossa pesquisa.*

Nome \_\_\_\_\_

(\*Seus dados serão mantidos no anonimato, o preenchimento do nome é apenas para controle dos pesquisadores.)

**Ano/Turma que Leciona:**

- (    ) 8º Ano  
 (    ) 9º Ano  
 (    ) 8º e 9º Ano

**1) Quais bases teóricas da área de leitura você trabalha ou busca como suporte?**

- (    ) Letramento  
 (    ) Sociocognitiva  
 (    ) Gêneros textuais  
 (    ) Decodificação  
 (    ) Compreensão  
 (    ) Leitora  
 (    ) Outra

**2) “Meus alunos gostam de atividades que envolvam leitura”. Para você a máxima é verdadeira ou falsa?**

- (    ) Verdadeira      (    ) Falsa

**2) \*\* Justifique a questão anterior.**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**3) Você dedica tempo para o planejamento de atividades específicas para o ensino de leitura?**

- (    ) Sim                      (    ) Não

**3) \*\* Em caso positivo na questão anterior, dê exemplo de atividades nesse sentido.**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**4) Quais suportes abaixo você utiliza como canal de leitura aos seus alunos:**

- (    ) Livro Didático  
 (    ) Livro Literário

- TV/Vídeos/Datashow
- Celular
- Encartes/Folders/Folhetos/Ilustrações
- Gráficos
- Maquetes
- Filmes

**5) Você utiliza a biblioteca escolar para aulas de leitura?**

- Sim                       Não

**5) \*\* Em caso positivo na questão anterior, de que forma?**

---

---

**6) Quanto ao uso das tecnologias (textos digitais, uso do celular), você acredita que seja uma forma de estimular a leitura?**

- Sim                       Não

**6) \*\* Justifique a questão anterior.**

---

---

**7) Quanto aos documentos da legislação educacional brasileira que tratam da formação leitora na escola (PCN, DCN, BNCC): você conhece e aplica o que preconizam na sua prática pedagógica?**

- Sim                       Não

**8) Quanto os documentos da instituição escolar: PPP e Plano de ação:**

**a) Você considera o que está proposto neles ao realizar o planejamento para aulas de leitura?**

- Sim                       Não

**b) As metas propostas para leitura no Plano de Ação são objetos de constante observação e avaliação?**

- Sim                       Não

**9) Quais as dificuldades enfrentadas em sala de aula quando envolve atividades de leitura?**

---

---

**10) A produção de material didático para auxílio do docente em práticas de leitura seria interessante para você? Você tem sugestões?**

---

---

## APENDICE B

### QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE SATISFAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

#### **Pesquisa: A Formação Leitora nos Anos Finais do Ensino Fundamental**

Este questionário integra a pesquisa ‘**A Formação Leitora nos Anos Finais da Segunda Fase do Ensino Fundamental**’, vinculada à linha de pesquisa **Metodologias de Ensino e Tecnologias**, com foco na **formação de alunos leitores**. O objetivo deste instrumento é avaliar o **Produto Educacional: Formação Leitora: Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II, Anos Finais**, analisado por você. Sua participação é essencial para aprimorarmos futuras propostas de formação.

#### **1. Como você avalia os seguintes aspectos do Produto Educacional?**

##### **a) Conteúdo:**

Excelente     Muito bom     Bom     Razoável     Ruim

##### **b) Linguagem:**

Excelente     Muito bom     Bom     Razoável     Ruim

##### **c) Estética e organização:**

Excelente     Muito bom     Bom     Razoável     Ruim

#### **2. Você considera que o Produto Educacional contribui para sua prática pedagógica na formação leitora dos alunos?**

Contribui muito     Contribui     Contribui pouco     Não contribui

#### **3. Após o contato com o Produto Educacional, você se sente preparado(a) para aplicar atividades de leitura que vão além do uso do livro didático tradicional?**

Sim, muito     Sim, um pouco     Não

##### **Justifique:**

---



---

#### **4. Você utilizaria o Produto Educacional como referência para o planejamento de aulas de Língua Portuguesa, prática de linguagem, Leitura?    Sim    Não**

##### **Justifique:**

---



---

#### **5. Você recomendaria este Produto Educacional a outros professores que atuam no Ensino Fundamental?    Sim    Não**

#### **6. Na sua opinião, os alunos se interessariam pelas práticas pedagógicas sugeridas no Produto Educacional?    Sim    Não**

#### **7. Como você avalia a utilidade do Produto Educacional no planejamento das aulas de Língua Portuguesa para os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental?**

Extremamente útil     Muito útil     Útil     Pouco útil     Nada útil

**8. Como você avalia os materiais didáticos e paradidáticos sugeridos no Produto Educacional?**

Extremamente úteis    Muito úteis    Úteis    Pouco úteis    Nada úteis

**9. Há algum aspecto que você considera desnecessário na proposta de intervenção apresentada no Produto Educacional?**

---

---

---

**10. Deseja sugerir melhorias?**    Sim                       Não

**Se sim, quais?**

---

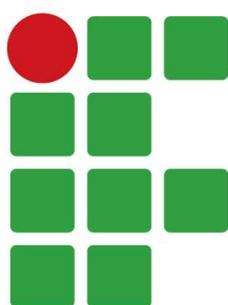
---

---

---

Assinatura: \_\_\_\_\_

Local: Pires do Rio    Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2025



**INSTITUTO  
FEDERAL**

Goiano

---

Campus  
Urutaí