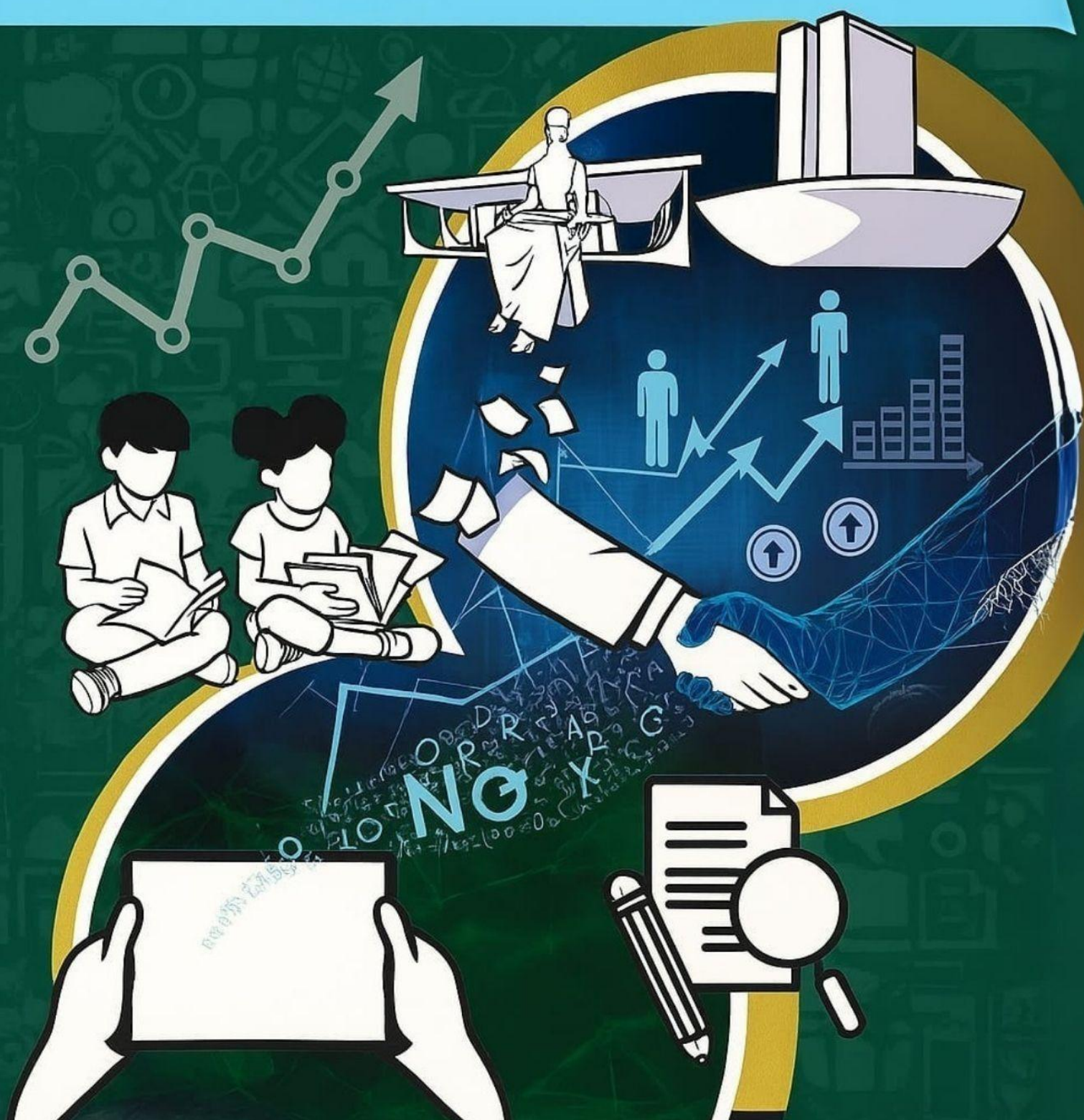




MARCOS ANTÔNIO CARLOS DOS SANTOS

POLÍTICA EDUCACIONAL E O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA LITERÁRIA E DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL: INTERSECÇÕES, DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS



**POLÍTICA EDUCACIONAL E O DESENVOLVIMENTO DA
LEITURA LITERÁRIA E DA ESCRITA NO ENSINO
FUNDAMENTAL: INTERSECÇÕES, DESAFIOS E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**
1ª EDIÇÃO



Autor

MARCOS ANTÔNIO CARLOS DOS SANTOS

10.47538/AC-2025.36



Ano 2025

POLÍTICA EDUCACIONAL E O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA LITERÁRIA E DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL: INTERSECÇÕES, DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1ª EDIÇÃO

Catálogo da publicação na fonte

Santos, Marcos Antônio Carlos dos.

Política educacional e o desenvolvimento da leitura literária e da escrita no ensino fundamental: intersecções, desafios e práticas pedagógicas [recurso eletrônico] / Marcos Antônio Carlos dos Santos. — 1. ed. — Natal : Editora Amplamente, 2025.

PDF.

Bibliografia.

ISBN: 978-65-5321-026-4

DOI: 10.47538/AC-2025.36

1. Letramento. 2. Leitura literária. 3. Leitura e escrita. 4. Política Educacional. 5. Currículo - Ensino fundamental I. Título.

CDU 372.41
S237

Elaborada por Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393

Direitos para esta edição cedidos pelos autores à Editora Amplamente.

Editora Amplamente
Empresarial Amplamente Ltda.
CNPJ: 35.719.570/0001-10
E-mail: publicacoes@editoraamplamente.com.br
www.amplamentecursos.com
Telefone: (84) 999707-2900
Caixa Postal: 3402
CEP: 59082-971
Natal- Rio Grande do Norte – Brasil
Copyright do Texto © 2025 Os autores
Copyright da Edição © 2025 Editora Amplamente
Declaração dos autores/ Declaração da Editora:
disponível em:
<https://www.amplamentecursos.com/politicas-editoriais>
Editora-Chefe: Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Assistentes Editoriais: Caroline Rodrigues de F. Fernandes; Margarete Freitas Baptista

Bibliotecária: Mônica Karina Santos Reis CRB-15/393
Projeto Gráfico, Edição de Arte e Diagramação: Luciano Luan Gomes Paiva; Caroline Rodrigues de F. Fernandes
Capa: Canva®/Freepik®
Parecer e Revisão por pares: Revisores



Creative Commons. Atribuição-
NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional
(CC-BY-NC-ND).

Tese apresentada e defendida ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da World University Ecumenical como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação. Orientadora: Professora Doutora Elvira Bezerra Pessoa



Ano 2025

CONSELHO EDITORIAL

Dra. Andreia Rodrigues de Andrade
Dra. Camila de Freitas Moraes
Ms. Caroline Rodrigues de Freitas
Fernandes
Dra. Claudia Maria Pinto da Costa
Dr. Damião Carlos Freires de Azevedo
Me. Danilo Sobral de Oliveira
Dra. Danyelle Andrade Mota
Dra. Dayana Lúcia Rodrigues de Freitas
Dra. Elane da Silva Barbosa
Dra. Eliana Campêlo Lago
Dr. Elias Rocha Gonçalves
Dr. Everaldo Nery de Andrade
Dra. Fernanda Miguel de Andrade
Dr. Izael Oliveira Silva
Me. Luciano Luan Gomes Paiva
Dra. Mariana Amaral Terra
Dr. Máximo Luiz Veríssimo de Melo
Dra. Mayana Matildes da Silva Souza
Dr. Maykon dos Santos Marinho
Dr. Milson dos Santos Barbosa
Dra. Mônica Aparecida Bortoletti
Dra. Mônica Karina Santos Reis
Dr. Raimundo Alexandre Tavares de
Lima
Dr. Romulo Alves de Oliveira
Dra. Rosangela Couras Del Vecchio
Dra. Smalyanna Sgren da Costa
Andrade
Dra. Viviane Cristhyne Bini Conte
Dr. Wanderley Azevedo de Brito
Dr. Weberson Ferreira Dias

CONSELHO TÉCNICO CIENTÍFICO

Ma. Ana Claudia Silva Lima
Me. Carlos Eduardo Krüger
Ma. Carolina Pessoa Wanderley
Ma. Daniele Eduardo Rocha
Me. Francisco Odécio Sales
Me. Fydel Souza Santiago
Me. Gilvan da Silva Ferreira
Ma. Iany Bessa da Silva Menezes
Me. João Antônio de Sousa Lira
Me. José Flôr de Medeiros Júnior
Me. José Henrique de Lacerda Furtado
Ma. Josicleide de Oliveira Freire
Ma. Luana Mayara de Souza Brandão
Ma. Luma Mirely de Souza Brandão
Me. Marcel Alcleante Alexandre de
Sousa
Me. Márcio Bonini Notari
Ma. Maria Antônia Ramos Costa
Me. Maria Aurélia da Silveira Assoni
Ma. Maria Inês Branquinho da Costa
Neves
Ma. Maria Vandia Guedes Lima
Me. Marlon Nunes Silva
Me. Paulo Roberto Meloni Monteiro
Bressan
Ma. Sandy Aparecida Pereira
Ma. Sirlei de Melo Milani
Me. Vanilo Cunha de Carvalho Filho
Ma. Viviane Cordeiro de Queiroz
Me. Wildeson de Sousa Caetano
Me. William Roslindo Paranhos



APRESENTAÇÃO

O livro *Política Educacional e o Desenvolvimento da Leitura Literária e da Escrita no Ensino Fundamental: Intersecções, Desafios e Práticas Pedagógicas* nasce da necessidade de compreender, de forma crítica e aprofundada, como as políticas públicas educacionais se conectam — e por vezes se distanciam — das práticas pedagógicas que visam formar leitores e escritores competentes. Ao analisar diretrizes como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Fundeb, esta obra oferece ao leitor um panorama das relações entre legislação, gestão e sala de aula, destacando o 5º ano do ensino fundamental como um espaço estratégico para o desenvolvimento da leitura literária e da escrita.

A pesquisa que fundamenta este trabalho revela como as orientações políticas influenciam a seleção de obras literárias, a formação de professores e a construção de práticas inclusivas, evidenciando também os obstáculos que ainda limitam sua efetividade: falta de recursos, insuficiência de formação docente e dificuldade de alinhamento curricular às realidades socioculturais dos estudantes. Mais do que um diagnóstico, este livro propõe caminhos e soluções para superar tais barreiras.

Entre as estratégias discutidas, ganham destaque a implementação de clubes de leitura, o estímulo a projetos de escrita criativa e a adoção de metodologias ativas capazes de integrar literatura e produção textual de maneira crítica, contextualizada e significativa. Tais práticas, articuladas a um acervo literário diversificado e a recursos tecnológicos, podem transformar a experiência escolar e potencializar a autonomia intelectual dos estudantes.

A obra dialoga com referências teóricas consistentes — como Almeida (2008), Martins (2010), Scott e Nikolajeva (2003) e Abramovich (1997) — que reforçam três pilares fundamentais para a formação leitora e escritora: mediação qualificada que respeite o desenvolvimento infantil; acervos que representem a diversidade cultural brasileira; e práticas avaliativas processuais que valorizem a construção de sentidos.



Ano 2025

Mais do que analisar documentos oficiais, este livro busca articular políticas públicas com saberes docentes especializados, valorizando o papel do professor como mediador e agente de transformação. Reconhece que investimentos estruturais são essenciais, mas que a qualidade do ensino depende, sobretudo, de práticas pedagógicas intencionais, fundamentadas e comprometidas com a pluralidade de vivências dos alunos.

Assim, esta obra se apresenta como leitura indispensável para professores, gestores, pesquisadores e formuladores de políticas que buscam compreender e aprimorar a relação entre políticas educacionais e o ensino da leitura e da escrita. Seu objetivo é inspirar ações que garantam não apenas o aprendizado técnico da língua, mas a formação de cidadãos críticos, criativos e plenamente inseridos na cultura letrada.

Desejamos a todos uma ótima leitura!



Ano 2025

O AUTOR



Marcos Antônio Carlos dos Santos

Professor de História da rede pública de ensino, formado em História e Pedagogia, com doutorado em Educação. Atua como pesquisador e escritor, unindo experiência em sala de aula a uma sólida produção acadêmica e literária. É autor de obras que transitam entre a pesquisa histórica e a ficção, como os livros infantis *A perversa ambição por um reino*, *A ambição por um reino: o caçador, o cisne e a feiticeira*, e *O mistério no reino dos pássaros*. Também publicou *Pendências/RN: da Conquista da Várzea do Açú à Emancipação Política*, em que resgata memórias e narrativas da história local. Seu trabalho reflete o compromisso com a educação transformadora, o incentivo à leitura e o diálogo entre história, literatura e formação cidadã.



Ano 2025

SUMÁRIO

PREFÁCIO	9
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	21
CONTEXTUALIZANDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	
1.1 ESCOLA NOVA A PROMULGAÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (1961) E LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA	21
1.2 A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA LDB 9394/96	37
CAPÍTULO II	45
LEITURA COMO ASPECTO FUNDAMENTAL NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	
2.1 O APRENDIZADO INICIAL DA LEITURA	45
2.2 O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO LEITOR	55
2.3 LITERATURA INFANTIL: LETRAMENTO ATRAVÉS DOS GÊNEROS LITERÁRIOS	67
2.4 CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA	75
2.5 LIVRO ILUSTRADO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM	86
CAPÍTULO II	96
PERCURSO METODOLÓGICO	
3.1 A ABORDAGEM DA PESQUISA	96
3.1.1 Pesquisa Qualitativa	96
3.1.2 Pesquisa Quantitativa	99
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO	100
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA	106
CAPÍTULO IV	110
DESENVOLVIMENTO DA LEITURA LITERÁRIA E DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL	
4.1 RESULTADOS DA PESQUISA	111
4.1.1 Práticas de leitura-escuta do gênero conto como objeto de ensino	111
4.1.2 Literatura infantil: elemento essencial para o desenvolvimento da criança	130
4.1.3 Mediadora do conhecimento: o olhar da professora	133
4.2 ESCOLA E CURRÍCULO	135
4.2.1 O redesenho curricular na EMBNT	136
4.2.2 Cenário educacional da EMBNT	139
4.2.3 Habilidades de leitura na EMBNT	143
4.2.4 Indicador de Fluxo de Evolução da EMBNT	146



4.2.5 Dados da turma pesquisada na EMBNT	147
4.2.6 Um resumo dos resultados	153
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS.....	166

PREFÁCIO

A educação, ao longo da história do Brasil, tem sido terreno fértil de disputas simbólicas, ideológicas e estruturais. O livro que ora se apresenta, *Política Educacional e o Desenvolvimento da Leitura Literária e da Escrita no ensino fundamental: intersecções, desafios e práticas pedagógicas*, de autoria do professor de História, pedagogo, escritor e doutor em Educação Marcos Antônio Carlos dos Santos, nasce do compromisso ético e intelectual de compreender essas disputas e suas reverberações na prática pedagógica cotidiana, especialmente no campo do letramento literário e da formação de leitores e escritores críticos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Fruto de sua tese de doutorado, a obra parte de um recorte denso e necessário: o ensino fundamental. Esse período escolar é decisivo para a consolidação da autonomia leitora e da produção escrita, mas frequentemente negligenciado nas análises acadêmicas mais amplas, que tendem a se concentrar nos anos iniciais da alfabetização ou nas etapas finais da educação básica. Ao escolher esse foco, o autor ilumina um ponto sensível do processo formativo, revelando os desafios que persistem mesmo após os primeiros anos de escolarização formal.

A construção do argumento do livro é sustentada por uma sólida base teórica e histórica. Marcos dos Santos inicia sua análise com um mergulho no contexto educacional brasileiro entre o fim da Primeira República e a promulgação da LDB de 1961, demonstrando como os embates entre o projeto progressista da Escola Nova — liderado por intelectuais como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo — e as forças conservadoras articuladas à Igreja Católica moldaram as políticas públicas de educação no país. Esse resgate histórico é fundamental para compreendermos como a escola pública brasileira ainda carrega marcas de exclusão, desigualdade e disputas sobre o papel da educação na construção da cidadania.

Com sensibilidade e profundidade, o autor transita da macroestrutura das políticas educacionais para a microesfera da sala de aula. O livro nos conduz por um percurso que considera a leitura não como mera técnica de decodificação,



mas como prática social, política e afetiva, conforme apontam teóricos como Magda Soares e Paulo Freire. A leitura é aqui compreendida como eixo estruturante do desenvolvimento humano e da participação crítica na sociedade — uma ferramenta de emancipação e de resistência às formas históricas de silenciamento e exclusão.

Nesse sentido, a obra oferece uma análise multifacetada da história da leitura e da literatura infantil no Brasil. Parte das práticas coloniais de imposição de uma cultura letrada europeia, passa pela criação da Biblioteca Real, em 1810, e pela produção literária de autores como Monteiro Lobato, até chegar aos desafios contemporâneos da democratização do acesso à leitura. A literatura infantil — com destaque para o papel do livro ilustrado — é tratada não como simples apoio didático, mas como dispositivo político capaz de promover questionamentos, afetos e reconstruções simbólicas. A imagem, nesse contexto, é valorizada como linguagem autônoma e fundamental na mediação da leitura com as crianças.

A pesquisa empírica, realizada na Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira, em Guamaré (RN), amplia o valor do livro, oferecendo um estudo de caso concreto, rigorosamente elaborado a partir de uma metodologia mista. Por meio de indicadores quantitativos, análise documental e observação de práticas pedagógicas, o autor traça um retrato complexo das condições reais em que se desenvolve o ensino da leitura e da escrita. A escolha por analisar uma sequência didática baseada em um livro de sua própria autoria — *A Ambição por um Reino: o caçador, o cisne e a feiticeira* — revela a intersecção entre teoria, prática e criação artística, característica que confere originalidade à obra.

Marcos possui uma extensa experiência na literatura infantil, e além desse livro, também é autor de outras obras, como *O mistério no reino dos pássaros* e *A Perversa Ambição por um reino*. Além disso, também publicou *Pendências/RN: da Conquista da Várzea do Açú à Emancipação Política*, em que resgata memórias e narrativas da história local.

Ao discutir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Novo Fundeb, os indicadores de desempenho como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e os programas de avaliação como o Proalfa, o autor mostra como



a política educacional contemporânea tem potencial transformador, mas também enfrenta barreiras estruturais que comprometem sua efetividade. Questões como infraestrutura escolar precária, formação docente insuficiente, ausência de acervos bibliográficos adequados e descontinuidade de políticas públicas são discutidas com clareza e comprometimento crítico.

A obra ainda se destaca por não perder de vista a dimensão afetiva e simbólica da prática docente. Ao valorizar a escuta das vivências das crianças, o papel da contação de histórias, a valorização do repertório cultural dos estudantes e o trabalho sensível da professora observada, o autor defende uma pedagogia que não apenas ensina a ler e a escrever, mas que acolhe, escuta, transforma. Essa é, talvez, uma das maiores contribuições do livro: reconhecer que o ensino da leitura e da escrita é também um ato de cuidado, de encontro entre sujeitos, de escuta e de transformação mútua.

Ao final da leitura, torna-se evidente que esta não é uma obra apenas para pesquisadores da área de Educação. Trata-se de um livro que dialoga com professores, gestores escolares, formadores de professores, elaboradores de políticas públicas e todos os que acreditam no poder transformador da palavra. Com linguagem clara, densa e acessível, Marcos Santos nos oferece uma contribuição valiosa e atual para o debate sobre a construção de uma escola pública democrática, inclusiva e comprometida com a formação integral dos sujeitos.

Este é, sem dúvida, um livro necessário. Necessário porque denuncia desigualdades históricas, propõe caminhos pedagógicos viáveis, e sobretudo, reafirma que a educação — especialmente aquela construída no cotidiano da escola pública — é, antes de tudo, um projeto de sociedade. Um projeto que se realiza a cada leitura partilhada, a cada texto escrito com autonomia, a cada criança que descobre, por meio das palavras, novas possibilidades de ser e de existir no mundo.

Uma última observação se faz necessária em relação à qualidade e consistência do texto produzido por Marcos Antônio Carlos dos Santos. Sua formação em História e Pedagogia contribuiu para tornar o texto acadêmico dinâmico e sensível. O autor consegue fazer o leitor participar do universo da



pesquisa e conhecer de perto a realidade do ambiente escolar com seus conflitos e particularidades num texto que consegue aliar o rigor da reflexão científica com a leveza de um bom texto de história.

Maria Aparecida Ramos da Silva

Jornalista, professora e doutora em Ciências Sociais

INTRODUÇÃO

O período histórico que se inicia com o fim da República Velha (1889-1930) e se estende até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961 marca um momento imprescindível de transformação e disputas ideológicas no cenário educacional brasileiro. A década de 1930, marcada por radicalismo político e efervescência cultural, testemunhou o surgimento de propostas pedagógicas inovadoras, como a Pedagogia Nova, que buscavam romper com modelos tradicionais e elitistas de ensino. Inspirados pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). Intelectuais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho defendiam uma educação pública, democrática e laica, entendida como instrumento de emancipação social e formação de cidadãos críticos, capazes de impulsionar o Brasil rumo à modernidade urbana e industrial.

Esse projeto, no entanto, enfrentou resistências profundas. De um lado, setores conservadores, articulados em torno da Igreja Católica – como evidenciado pela atuação da Liga Eleitoral Católica (LEC) –, buscavam manter influência sobre a educação, defendendo valores morais religiosos e um ensino vinculado às estruturas tradicionais de poder. De outro, o Estado, sob o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), oscilava entre a neutralidade política e simpatias autoritárias, reconhecendo a educação como pilar do desenvolvimento nacional, mas limitando avanços democráticos durante o Estado Novo.

A Constituição de 1934, ao instituir a obrigatoriedade de um Plano Nacional de Educação, e a posterior LDB de 1961 simbolizam a materialização dessas tensões. Enquanto a primeira refletia o embate entre projetos secularizantes e religiosos, a segunda, fruto de 13 anos de debates, consolidou-se como uma “meia vitória” (nas palavras de Anísio Teixeira), equilibrando princípios laicos com concessões ao ensino religioso optativo. A lei, promulgada em um contexto de redemocratização pós-Estado Novo e sob intensa mobilização social, representou um marco na institucionalização da escola



pública, embora mantendo contradições inerentes a um país marcado por desigualdades estruturais.

Em virtude disso, as disputas entre correntes progressistas e conservadoras moldaram a política educacional brasileira nesse período, destacando o legado da Pedagogia Nova, o papel de intelectuais engajados e os limites impostos por contextos políticos autoritários. Ao examinar a trajetória do Manifesto de 1932 até a LDB de 1961, busca-se compreender os desafios de se construir um projeto educacional inclusivo em meio a tensões entre transformação social e manutenção de hierarquias históricas. A contribuição de pensadores como Paulo Freire, com sua “Pedagogia Libertadora”, e o impacto duradouro da Escola Nova serão abordados como parte desse processo contínuo de redefinição do papel da educação na sociedade brasileira.

A leitura, enquanto alicerce primordial na construção do conhecimento, constitui-se como um dos pilares mais desafiadores e transformadores da educação brasileira. Desde os primórdios da colonização, marcada pela imposição de uma cultura letrada europeia sobre povos indígenas e africanos escravizados, a formação de leitores proficientes reflete as contradições de uma sociedade em constante busca por equidade e inclusão. A chegada da família real portuguesa em 1808, com a criação da Biblioteca Real e a abertura de instituições educativas, simbolizou um primeiro esforço — ainda que elitizado — para institucionalizar o acesso ao conhecimento. No entanto, a herança de exclusão e a lentidão na democratização da leitura persistem, ecoando em desafios contemporâneos, como altos índices de analfabetismo funcional e desigualdades no acesso a livros e práticas culturais.

No século XXI, a escola assume papel central nessa jornada, não apenas como espaço formal de alfabetização, mas como ambiente de mediação entre o indivíduo e o universo simbólico da escrita. Conforme destaca teórico como Magda Soares, a leitura transcende a decodificação de signos: é um ato político, social e afetivo, capaz de emancipar sujeitos e reconfigurar realidades. A criança, ao ingressar na escola, traz consigo um repertório de vivências que devem ser valorizadas e expandidas, desde a pré-leitura — fase de exploração lúdica de



imagens e narrativas orais — até a leitura interpretativa, momento em que a criticidade e a autonomia se consolidam. Nesse processo, a família, mesmo em contextos de analfabetismo, desempenha papel necessário ao transmitir histórias orais e depositar na educação a esperança de mobilidade social.

A implementação de políticas públicas como Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) evidencia esforço recente para superar lacunas históricas. Contudo, obstáculos como a descontinuidade de programas, a formação insuficiente de professores e a carência de infraestrutura em escolas públicas revelam a complexidade do cenário. A LDB de 1996 e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), ao estabelecerem diretrizes para financiamento e gestão democrática, avançaram na institucionalização de um sistema mais justo, mas a efetividade dessas medidas ainda depende de articulação entre Estado, comunidade escolar e sociedade civil.

A esse respeito, a leitura como eixo estruturante do desenvolvimento cognitivo e cidadão, percorrendo desde suas bases históricas até as estratégias pedagógicas contemporâneas. Discute-se a importância da mediação docente na seleção de gêneros textuais diversificados, a urgência de ambientes escolares acolhedores e equipados, e o papel da avaliação contínua para identificar e sanar deficiências no processo de letramento. Ao reconhecer a leitura como “viagem” (Almeida, 2008) e “ação cidadã” (Martins, 2010), o texto propõe reflexões sobre como transformar a escola em um espaço de descoberta, onde a palavra escrita seja não apenas decifrada, mas vivida, criticada e reinventada — condição essencial para a construção de uma sociedade leitora, crítica e verdadeiramente democrática.

A história da literatura infantil e do letramento no Brasil é um percurso marcado por contradições e transformações, refletindo as distorções de um projeto colonial que, durante séculos, negou o acesso à cultura letrada às majorias. Desde a chegada dos jesuítas, que impuseram uma educação religiosa e eurocêntrica às populações indígenas, até a criação da Biblioteca Real em 1810 — símbolo de um esforço elitista de modernização —, a leitura foi



instrumento de poder e exclusão. Apenas no século XX, com o surgimento de autores como Monteiro Lobato, a literatura infantil brasileira começou a ganhar autonomia, rompendo com modelos importados e dialogando com a realidade local. Contudo, mesmo após avanços como a redemocratização e a promulgação de políticas educacionais inclusivas, o desafio de formar leitores críticos persiste, especialmente em um país onde a herança de desigualdades ainda impacta o acesso aos livros e à educação de qualidade.

Nesse contexto, os livros ilustrados emergem não apenas como ferramentas pedagógicas, mas como artefatos culturais capazes de subverter hierarquias. Como destacam Scott e Nikolajeva (2011), a relação entre texto e imagem em obras infantis contemporâneas transcende a mera ilustração: ela constrói narrativas multimodais que desafiam a passividade do leitor, convidando-o a decifrar símbolos, questionar estereótipos e ressignificar seu lugar no mundo. Essa abordagem alinha-se às contribuições de teóricos como Kohan (2003) e Abramovich (1997), para quem a literatura infantil deve ser um espaço de “experimentação crítica”, onde a criança não apenas consome histórias, mas as reinterpreta à luz de suas vivências. Além do mais, podemos mensurar dentro este contexto, como o livro ilustrado, desde suas origens europeias até sua adaptação no Brasil, tornou-se um eixo central para o letramento literário. Partindo da premissa de que a imagem não é um recurso secundário, mas uma linguagem autônoma, exploramos seu papel na desconstrução de modelos educacionais autoritários e na promoção de uma leitura emancipatória. A trajetória histórica aqui delineada — desde os contos moralizantes do período colonial até as obras de autores como Ziraldo e Ana Maria Machado — revela uma tensão constante entre controle e liberdade, entre a imposição de valores e a celebração da diversidade.

Ao examinar práticas como a contação de histórias e a seleção de gêneros literários adequados a cada fase do desenvolvimento infantil, argumentamos que o livro ilustrado é mais que um suporte didático: é um “dispositivo político”. Ele desafia a noção de infância como etapa de mera preparação para a vida adulta, reconhecendo a criança como sujeito capaz de interagir criticamente com a cultura.



Em um país ainda marcado pelo analfabetismo funcional e pela precariedade de bibliotecas públicas, essa reflexão não é acadêmica — é urgente. Como veremos, a democratização do acesso à literatura de qualidade, associada a metodologias que valorizam a autonomia do leitor, é passo fundamental para reparar séculos de exclusão e construir uma sociedade verdadeiramente letrada.

A consolidação da competência leitora no Ensino Fundamental constitui um dos principais desafios enfrentados pela educação básica brasileira, especialmente no que tange à promoção de práticas inclusivas, equitativas e contextualizadas.

Apesar dos avanços na organização pedagógica e na oferta de etapas de ensino que contemplam a diversidade dos sujeitos escolares, os indicadores de desempenho, como os obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2024), revelam limitações significativas no que se refere à formação de leitores críticos e autônomos, particularmente entre os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Tal realidade evidencia um descompasso entre as práticas avaliativas e didáticas adotadas e as reais necessidades de aprendizagem dos discentes, especialmente no tocante ao acesso democrático à cultura escrita.

Diante desse contexto, a presente pesquisa propõe-se a investigar os fatores estruturais, pedagógicos e gestorais que impactam negativamente o processo de letramento literário dos estudantes. Para tanto, traz o seguinte problema da pesquisa: Como as políticas educacionais contemporâneas, em especial a BNCC e o Novo Fundeb, têm influenciado o desenvolvimento da leitura literária e da produção escrita no 5º ano do ensino fundamental, e quais são os principais desafios e possibilidades que se apresentam para a efetivação de práticas pedagógicas alinhadas a esses marcos normativos?

Sendo assim, nosso objetivo geral é analisar as relações entre as políticas educacionais vigentes e o desenvolvimento da leitura literária e da escrita no 5º ano do ensino fundamental, identificando intersecções, desafios e práticas pedagógicas que impactam esse processo.

Diante toda essa justificativa a tese apresenta como objetivos específicos:

- a) examinar as diretrizes das políticas educacionais nacionais e locais voltadas para o ensino da leitura literária e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase no 5º ano;
- b) identificar os principais desafios enfrentados por professores e estudantes na promoção da leitura literária e da produção escrita no 5º ano, considerando fatores como infraestrutura, formação docente e diversidade discente;
- c) mapear e analisar práticas pedagógicas inovadoras adotadas em salas de aula do 5º ano que integram a leitura literária e a escrita, destacando suas metodologias e resultados;
- d) propor recomendações para a articulação entre políticas públicas, formação docente e práticas escolares, visando ao aprimoramento do ensino da leitura literária e da escrita no 5º ano.

O estudo será realizado na Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira (EMBNT), localizada no município de Guamaré/RN, que é uma escola de grande porte da zona urbana, da rede municipal de ensino.

A partir de uma abordagem metodológica mista de natureza explicativa sequencial, o estudo integra a análise de dados quantitativos e qualitativos, triangulados com base documental, de modo a compor um diagnóstico aprofundado da realidade escolar investigada.

Para a parte quantitativa, fizemos mensuração de indicadores de desempenho, frequência leitora e acesso a materiais. Na qualitativa, foi realizada uma análise de prática docente, percepções discentes e barreiras contextuais, em que a investigação se centrou nas aulas ministradas pela professora “A”, que conduziu uma sequência didática a partir do conto *A Ambição por um Reino: O Caçador, o Cisne e a Feiticeira* (Santos, 2017). Por fim, a análise documental focou na avaliação dos projetos pedagógicos e recursos existentes.

Esta pesquisa está dividida em cinco capítulos. No primeiro, apresentou-se uma contextualização das políticas educacionais no Brasil, com destaque para a Escola Nova, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a luta pela escola pública. Também foi abordada a política de financiamento da educação brasileira.



O segundo capítulo aborda a leitura como elemento essencial na construção do conhecimento, destacando sua importância no desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo. Discorre sobre o aprendizado inicial da leitura e o papel central da escola na formação de leitores críticos e autônomos. Em seguida, enfoca a literatura infantil como recurso pedagógico valioso, evidenciando o letramento por meio dos gêneros literários. A contação de histórias é apresentada como prática eficaz para estimular o interesse e a imaginação, além de fortalecer vínculos afetivos com os textos. Por fim, o capítulo analisa o livro ilustrado como ferramenta de aprendizagem, ressaltando a integração entre texto e imagem como facilitadora da compreensão e do prazer pela leitura.

O terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico adotado na pesquisa, detalhando as escolhas teórico-práticas que fundamentaram a investigação. Inicia-se com a abordagem da pesquisa, contemplando tanto os aspectos qualitativos, que possibilitam uma compreensão aprofundada dos fenômenos observados, quanto os quantitativos, que oferecem dados mensuráveis para a análise. Em seguida, o capítulo caracteriza a pesquisa de campo, descrevendo o contexto em que foi realizada, os procedimentos adotados e os instrumentos utilizados. Por fim, são apresentados os sujeitos da pesquisa, com informações sobre os critérios de seleção e sua relevância para os objetivos do estudo.

O quarto capítulo trata do desenvolvimento da leitura literária e da escrita no Ensino Fundamental, com base nos resultados obtidos pela pesquisa de campo. Inicialmente, são apresentados e analisados os dados coletados, oferecendo um panorama das práticas escolares e do desempenho dos alunos em relação à leitura e à escrita. Em seguida, o capítulo discute a relação entre escola e currículo, com foco específico na experiência da EMBNT. Aborda-se o processo de redesenho curricular nessa instituição, o cenário educacional em que está inserida, as habilidades de leitura trabalhadas, os indicadores de fluxo de evolução dos estudantes e, por fim, os dados específicos da turma pesquisada.



A análise busca evidenciar os desafios e avanços no ensino da leitura e da escrita, considerando as políticas e práticas pedagógicas adotadas. Por fim, estão as considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas nesta pesquisa.

Dessa forma, a pesquisa visa contribuir não apenas para a reflexão acadêmica, mas para a construção de um ecossistema educacional mais coeso, onde políticas, formação e práticas se articulam para transformar desafios em oportunidades de aprendizagem significativa. Nesse sentido, espera-se que este trabalho inspire outras instituições a repensarem suas estratégias, reconhecendo que o ensino da leitura e da escrita no 5º ano é, acima de tudo, um ato político e social — essencial para a formação de cidadãos autônomos e conscientes.



CAPÍTULO I

CONTEXTUALIZANDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

O presente capítulo tem como objetivo situar o leitor no panorama histórico, político e social das políticas educacionais no Brasil. Para isso, busca-se compreender como diferentes contextos influenciaram a formulação e a implementação dessas políticas ao longo do tempo. Partindo de uma perspectiva crítica, analisa-se a relação entre as transformações sociais e as diretrizes educacionais, apontando marcos, tensões e desafios que moldaram o sistema educacional brasileiro. Esta contextualização é fundamental para embasar as discussões desenvolvidas nos capítulos seguintes.

1.1 ESCOLA NOVA A PROMULGAÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (1961) E LUTA PELA ESCOLA PÚBLICA

Iniciamos o contexto histórico deste trabalho a contar da implementação das políticas educacionais a partir do encerramento do período da República Velha (1889-1930).

Durante os anos de 1930 a 1937, o Brasil viveu o maior radicalismo político de sua história. Nessa época turbulenta, os manifestos ideológicos surgidos com a “Semana de Arte Moderna”, de 1922, propuseram uma nova visão ideológica no que concerne à educação brasileira. A efervescência ideológica foi substancialmente rica na diversidade de projetos distintos para a sociedade brasileira e o importante disso é que não faltaram projetos na elaboração de uma nova política educacional para o país.

Do ponto de vista de Pôrto Júnior (2003, p. 39), a saber:

Os liberais intelectuais apresentaram a maioria das reformas educacionais nos anos 20 que defendiam expressivamente os desejos de uma sociedade justa, humana, solidária e progressista, como também idealizavam o país urbano industrial que pretendiam acabar com o monopólio da economia manufatureira e a derrocada do latifúndio. A partir destas transformações segundo seus ideais, a educação seria a base de transformação para a sociedade brasileira. “Os liberais endossavam as teses gerais da Pedagogia Nova”.



A visão dos liberais intelectuais brasileiros, na década de 1920, defendia reformas educacionais como um meio de transformação social. Eles acreditavam que a educação era a base para construir uma sociedade mais justa, humana, solidária e progressista, alinhada com os ideais de um país urbano e industrial. Esses pensadores buscavam superar as estruturas econômicas e sociais arcaicas, como o monopólio da economia manufatureira e o latifúndio, que perpetuavam desigualdades. Ademais, eles propunham que, por meio de métodos pedagógicos inovadores, seria possível construir uma sociedade mais justa e desenvolvida. Suas ideias, portanto, não se limitavam ao campo teórico, mas buscavam influenciar diretamente as políticas públicas da época.

Dessa forma, os liberais intelectuais deixaram um legado marcante na história da educação brasileira, destacando-se como protagonistas de um projeto que aliava desenvolvimento econômico e justiça social. Suas propostas continuam a ser discutidas e revisitadas, evidenciando a relevância de seu pensamento para os debates educacionais contemporâneos.

O texto ressalta o desejo dos liberais de romper com o monopólio do latifúndio, um dos alicerces da economia tradicional brasileira, e de fomentar uma economia urbana e industrializada. Todavia, suas propostas fossem visionárias, a implementação dessas mudanças esbarrou em obstáculos estruturais. Não obstante a ênfase na educação como alicerce para capacitar a população aos novos desafios do trabalho urbano, o sistema educacional da época mantinha-se elitista e excludente, com elevadas taxas de analfabetismo e negligência às comunidades rurais e periféricas (Saviani, 2007).

Ainda que os ideais da Escola Nova pregassem democratização e igualdade, o cenário político autoritário que se instaurou nas décadas subsequentes — especialmente durante o Estado Novo — limitou severamente sua aplicação prática. Assim sendo, as reformas educacionais, embora ambiciosas, não lograram superar as barreiras impostas por um contexto histórico marcado por centralização de poder e exclusão social.

Para Saviani (2021, p. 230), é importante destacar que, às vésperas da Constituição de 1934,



foi organizada a Liga Eleitoral Católica (LEC) com objetivos de interesses católicos gerais na elaboração da Carta Magna onde o governo de Getúlio Vargas ficou neutro diante das disputas entre liberais e católicos que via nessas correntes intelectuais a base para estruturar os alicerces da educação do país. Mesmo assim, Getúlio Vargas, exortou os educadores inscritos na IV Conferência Nacional de Educação de 1931 a definir as bases da política educacional que deveria guiar as ações do governo em todo país.

A criação da Liga Eleitoral Católica (LEC) na década de 1930 reflete o engajamento político da Igreja Católica no Brasil durante um período de intensas transformações sociais e políticas. A LEC foi organizada com o objetivo de defender os interesses católicos na elaboração da nova Constituição, buscando influenciar a Carta Magna de acordo com os valores e princípios da Igreja. Esse movimento ocorreu em um contexto em que o governo de Getúlio Vargas adotou uma postura neutra diante das disputas entre liberais e católicos, reconhecendo a importância de ambas as correntes intelectuais na estruturação dos alicerces educacionais do país (Saviani, 2007).

Ainda que os liberais e católicos divergissem em aspectos ideológicos, compartilhavam a convicção de que a educação era um pilar para o progresso do país. Mesmo que, esse consenso parcial, as tensões entre os grupos persistiam, refletindo-se nas disputas em torno do projeto educacional a ser adotado. Outrossim, Vargas não se alinhasse explicitamente a nenhuma das facções, sua convocação aos educadores demonstrava a intenção de consolidar uma diretriz unificada, ainda que permeada por contradições (Saviani, 2007).

Mesmo que, a LEC defendesse princípios confessionais e os liberais priorizassem a laicidade e a modernização pedagógica, o governo buscava equilibrar essas forças sem comprometer sua própria agenda. Assim sendo, não só a neutralidade de Vargas permitiu a coexistência temporária desses projetos, mas também revelou a complexidade de se implementar reformas em um cenário político fragmentado. Logo, a IV Conferência tenha sido um marco no debate educacional, suas resoluções enfrentariam resistências e adaptações ao longo do processo (Saviani, 2007).

Embora, os esforços para estabelecer uma política educacional coerente, a influência da LEC e dos liberais manteve-se como um fator de disputa no período. Não fosse isso, quiçá as reformas teriam seguido um caminho mais

linear; contudo, o contexto era marcado por conflitos ideológicos e autoritarismo crescente, a educação tornou-se um campo de tensão, mas também de possibilidades. Em suma, as bases tenham sido lançadas, sua concretização dependeria de negociações e ajustes contínuos, refletindo os desafios de se construir um sistema educacional em meio a forças políticas antagônicas (Saviani, 2007).

A seguir apontamos como o Manifesto 32 ficou dividido:

Quadro 1 – Divergências dos educadores brasileiros a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova 1932.

Nome(s)	O que defendia(m)
Lourenço Filho.	A escola deveria ter um papel formadora de elite, sendo que a educação apenas reorganizaria os indivíduos na sociedade de acordo com suas aptidões.
Anísio Teixeira. Pascoal Lemme. Roldão Barros.	A escola deveria ser democrática, única, capaz de servir como contrapeso aos males e desigualdades sociais provocados pelo sistema capitalista

Fonte: Pôrto Júnior (2003, p. 43).

Para Gomes, Rodrigues e Pita (2023), os educadores mencionados apresentavam visões distintas sobre o papel da escola na sociedade brasileira. Por um lado, Lourenço Filho defendia que a instituição escolar deveria assumir uma função formadora de elites, posto que acreditava que a educação serviria principalmente para reorganizar os indivíduos na hierarquia social conforme suas aptidões naturais. Apesar disso, essa perspectiva meritocrática, seus pares Anísio Teixeira, Pascoal Lemme e Roldão Barros posicionavam-se de maneira diametralmente oposta, já que advogavam por uma escola democrática, única e capaz de combater as desigualdades geradas pelo sistema capitalista.

Assim, Lourenço Filho enfatizasse a seleção de talentos como mecanismo de ordenação social, os demais educadores insistiam na educação como instrumento de equalização e justiça. Também suas propostas fossem antagônicas, ambas as correntes influenciaram profundamente o debate educacional do período, já que representavam respostas distintas aos desafios postos pela industrialização e urbanização do país (Gomes; Rodrigues; Pita, 2023).



Nesse contexto educacional, Alceu Amoroso Lima, ‘Tristão de Ataíde’¹, intensificaram os debates entre os educadores comprometidos com o progresso do ensino. Consideravam inadmissível qualquer retrocesso nas conquistas educacionais, defendendo que a escola pública precisava aprimorar urgentemente seu sistema de ensino. Argumentavam que a educação era um pilar fundamental para o desenvolvimento nacional e rejeitavam propostas que pudessem comprometer seus avanços. Acreditavam, portanto, que somente através de reformas profundas e democráticas seria possível garantir um ensino de qualidade para todos (Gomes; Rodrigues; Pita, 2023).

Os defensores do Manifesto acreditavam que manter a educação nos moldes do século passado impediria o avanço do país. Defendiam a necessidade de difundir suas ideias e pressionar as autoridades para construir uma nação progressista e alinhada a novos valores. Reconheciam o direito das famílias de instruir seus filhos na educação moral, mas insistiam que a escola tinha a obrigação de evoluir, adotando um ensino libertador e proposital. Afirmavam, de maneira enfática, que o indivíduo age sobre si mesmo em um processo de evolução contínua, impulsionado pelas forças organizadas da cultura e da educação (Gomes; Rodrigues; Pita, 2023).

Compreendiam a educação sob uma perspectiva humanista e progressista, enfatizando tanto a autonomia individual quanto a influência do contexto social e cultural no desenvolvimento humano. Argumentavam que a educação não deveria limitar-se à transmissão de conhecimentos, mas sim estimular a reflexão e a transformação pessoal. Visualizavam a escola como um espaço de transformação social, acessível a todos que desejassem ingressar nos estudos. Defendiam ainda que o currículo escolar deveria adaptar-se às

¹ Tristão de Ataíde é filho do industrial Manuel José Amoroso Lima e da dona de casa Camila da Silva Amoroso Lima. Nascido, entre quatro irmãos, passou a infância na Rua Cosme Velho, nº 2, no bairro de Laranjeiras, no Rio de Janeiro. Morou próximo da casa de Machado de Assis, quem viu diversas vezes passear com sua esposa. Também na infância, teve contato com Ruy Barbosa, amigo íntimo de seu padrinho. Aprendeu a ler, em casa, com o professor João Kopke, o qual transmitiu sua metodologia inovadora, de “ensinar divertindo”, à mãe de Alceu. Alberto Nepomuceno deu-lhe aulas de piano. Em 1900 e 1909, viajou pela Europa junto da família. De volta ao Brasil, estudou no Ginásio Nacional (denominado hoje Colégio Pedro II). Formou-se, no ano de 1913, em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro, atual Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O parainfo de sua turma foi o professor de Filosofia do Direito e Economia Política Sílvio Romero. Antes de terminar o curso, trabalhou no escritório de João Carneiro de Sousa Bandeira, seu antigo professor na Faculdade e tio de Manuel Bandeira.



exigências educacionais, garantindo que o processo de conhecimento fosse alcançado de maneira significativa (Gomes; Rodrigues; Pita, 2023).

Destacavam a importância de considerar as particularidades de cada indivíduo durante as metodologias de ensino, pois acreditavam que isso potencializava o aprendizado. Observavam que os hábitos culturais adquiridos no convívio social eram fundamentais para a evolução psicossocial, permitindo que o indivíduo se qualificasse e retornasse à sociedade como agente de progresso (Gomes; Rodrigues; Pita, 2023).

Buscavam, por meio do Manifesto, desenvolver políticas públicas educacionais integradoras e difundir-las em todo o país. Abordavam em seus escritos os fundamentos filosóficos e sociais da educação, partindo da intenção transformadora que ela carrega. Compreendiam o educador como um agente de mudança, direta ou indiretamente, na vida do educando, adaptando-se ao contexto e ao estilo de vida de cada sujeito (Gomes; Rodrigues; Pita, 2023).

Diante disso, Saviani, (2021, p. 245) propõe que:

o Estado em face da educação em que se anunciam os seguintes princípios: função essencialmente pública da educação; escola única, laicidade, obrigatoriedade e coeducação". Sobre isso, podemos mensurar à Escola como transformadora do cidadão, não poderia continuar no retrocesso nos moldes da política colonialista-imperialista. A intenção do Manifesto foi abolir esse tipo de doutrina e devolver a sociedade a educação nos princípios democráticos sem imposição restrita do Estado.

Segundo Nogueira e Ferreira (2015), eles defenderam, por meio do Manifesto, princípios que reafirmam a educação como função essencialmente pública, propondo uma escola única, laica, obrigatória e pautada na coeducação. Ao enunciar tais fundamentos, demonstraram compreender a escola como um instrumento de transformação social e formação crítica do cidadão. Rejeitaram, portanto, a permanência de um modelo educacional atrelado aos moldes do colonialismo e do imperialismo, os quais reproduziam a exclusão, o autoritarismo e o controle ideológico. A intenção do grupo manifestante foi abolir essa doutrina restritiva e restituir à sociedade uma educação baseada nos valores democráticos, pluralistas e emancipatórios, sem o monopólio autoritário do Estado sobre os processos formativos.



Entretanto, para Gomes, Rodrigues e Pita (2023), com a inovação da política de educação em voga, a escola pública ganhou novo segmento: igualdade para todos os indivíduos. Durante todo esse período antes do golpe militar (1937-1945), o governo Vargas assistiu a tudo isso, procurando fornecer uma imagem de mediador parcial. Obviamente, não queria contrariar os liberais e nem os católicos, mas nutria feições aos ideais fascistas.

É importante lembrar que a Constituição de 1934 dispunha, no seu art. 150, que era competência da União “fixar o Plano Nacional de Educação – compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, de coordenar sua execução em todo o país” (Brasil, 2015).

Esse plano deveria abranger todos os níveis e modalidades de ensino, tanto comum quanto especializado, assegurando sua implementação coordenada em âmbito nacional.

Observa-se que os constituintes da época reconheciam a educação como um direito universal e um dever do Estado, exigindo uma ação organizada e centralizada que reflete a preocupação em superar as disparidades regionais e unificar as diretrizes educacionais, evitando a fragmentação do sistema. Sendo que, demonstram a intenção de criar uma política inclusiva, enquanto reforçam o papel da União como articuladora, sem necessariamente excluir a participação dos entes federativos.

No contexto histórico, a Constituição de 1934 foi pioneira ao institucionalizar a ideia de um plano nacional para a educação, influenciada por debates sobre democratização e desenvolvimento. No entanto, críticos poderiam argumentar que a centralização proposta limitava a autonomia local, um tensionamento ainda presente nas políticas educacionais brasileiras (Gomes; Rodrigues; Pita, 2023).

Em síntese, evidenciam um marco na legislação educacional, destacando a tentativa de equilibrar universalização e coordenação, princípios que, mesmo reformulados, permanecem relevantes nas constituições posteriores.

Conforme Gomes, Rodrigues e Pita (2023), o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova trouxe uma nova perspectiva ideológica, baseada em princípios democráticos, que buscava atender às demandas da sociedade da época. Seus



idealizadores propunham um plano de reconstrução educacional com um enfoque renovado, entendido como uma visão holística da educação brasileira.

Eles reiteravam, em seu documento, a necessidade de superar a estrutura tradicional, marcada por tensões entre os grupos religiosos católicos e os defensores da laicidade no ensino. Ao defenderem uma educação pública, gratuita e leiga, os manifestantes posicionavam-se contra o monopólio confessional e a favor de um sistema unificado, que promovesse a igualdade de oportunidades.

Diante disso, apresentavam uma proposta que não apenas criticava o modelo vigente, mas também oferecia diretrizes para uma reforma educacional alinhada com os ideais de modernização e democratização do país. Sua abordagem influenciaria as políticas públicas posteriores, consolidando-se como um marco na história da educação brasileira.

Na visão de Aranha (2006, p. 304 *apud* Mélo, 2015, p. 4),

o desejo da existência de uma sociedade homogênea e democrática com foco na igualdade de oportunidades para todo era exposto no Manifesto, “era a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para as elites.

Ao propor uma transformação na estrutura educacional do país, os intelectuais vinculados ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova elaboraram um projeto ambicioso, que qualificava a educação como prioridade nacional, distanciando-a do modelo tradicional centrado no ensino jesuítico. Eles defendiam a superação do sistema engessado, marcado por conflitos entre forças conservadoras e progressistas, e apontavam a necessidade de modernização do ensino em sintonia com o processo de industrialização (Mélo, 2015).

Naquele contexto, o Brasil enfrentava altos índices de analfabetismo, um entrave ao desenvolvimento econômico e social. Com o avanço industrial, os idealizadores do Manifesto argumentavam que a população precisava ser qualificada para acompanhar as demandas do capitalismo emergente. Assim, eles propunham uma educação pública, laica e democrática, organizada em



níveis articulados: jardim de infância, escola primária, escola secundária e universidade — uma estrutura inédita no país.

No entanto, conforme Mélo (2015), os educadores católicos resistiam às mudanças, vendo na laicização um risco ao seu legado educacional desde a colonização. Eles temiam perder o controle sobre o ensino, a família e a formação moral, e, em resposta, buscaram alternativas, como a criação de instituições particulares sob influência eclesiástica. Um exemplo foi a fundação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) em 1940, que consolidou um modelo de ensino superior alinhado aos valores religiosos.

Apesar da oposição conservadora, os educadores liberais — como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho — persistiram na disseminação das ideias escolanovistas. Anísio Teixeira, em particular, destacou-se por iniciativas como a implantação de cursos noturnos para trabalhadores, ainda que enfrentasse pressões políticas que culminaram em sua demissão forçada (Mélo, 2015).

Em síntese, o período entre 1932 e 1947 representou um embate entre projetos antagônicos: de um lado, os reformistas, que buscavam uma educação pública e democrática; de outro, os conservadores, que resistiam à secularização do ensino. Embora as ideias do Manifesto tenham sido parcialmente sufocadas pela resistência de direita, seu legado influenciou políticas educacionais posteriores, reafirmando a educação como um direito fundamental e um instrumento de transformação social (Mélo, 2015).

Nesse sentido, segundo Pôrto Júnior (2000, p. 93): “a ditadura do Estado Novo atingiu os liberais e, em especial, o grupo dos pioneiros da Educação Nova”. Contudo, a superação dos embates contra o sistema educacional naquela época não perdeu força, com o novo advento escolanovista ganhando seguidores e resistindo ao tempo. Mesmo com o governo ditatorial de Vargas, os liberais igualitaristas tinham a missão de não recuar das ideias ultraconservadoras, combatendo a política autoritária do presidente Vargas e endossando o novo regime além de participar dele.

Para Mélo, (2015), com o declínio do período ditatorial do Estado Novo (1937-1945), Getúlio Vargas foi destituído do poder em 11 de janeiro de 1946,



marcando o fim de seu governo autoritário. Com sua saída, os setores nacionalistas e populares reorganizaram-se, especialmente o Partido Comunista, cujas lideranças – beneficiadas pela abertura política de 1945 – saíram da prisão e passaram a atuar na reconstrução democrática do país.

Sob a liderança de Luiz Carlos Prestes, os comunistas, junto a simpatizantes e militares aliados, propuseram a formação de “comitês populares e democráticos” para assegurar a redemocratização e garantir eleições para a Assembleia Nacional Constituinte (ANC). Assim, consolidou-se um novo projeto de governo democrático, que buscava fundamentação legal tanto no Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 quanto no Plano Nacional de Educação.

Entre 1946 e 1964, o Brasil adotou uma nova Constituição, liberal e voltada à normalização institucional, permitindo que as disputas político-partidárias ocorressem “dentro da ordem”. Nessa perspectiva, foi elaborada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada apenas em 20 de dezembro de 1961, durante o governo de João Goulart (Lei nº 4.024/61). Essa lei buscava reformular a estrutura educacional herdada do Estado Novo, substituindo as Leis Orgânicas do Ensino de Gustavo Capanema.

Porém, o processo de discussão do anteprojeto da LDB estendeu-se por 13 anos (1948-1961), devido aos intensos embates entre as correntes ideológicas da época. De um lado, os grupos de esquerda defendiam – alinhados ao Manifesto de 32 – uma escola pública, laica, gratuita e democrática, livre de influências religiosas. De outro, os setores de direita e centro-direita, representados principalmente pela Igreja Católica e liberais conservadores, sustentavam o direito à “liberdade de ensino”, incluindo a manutenção de instituições confessionais e privadas (Mélo, 2015).

Essa polarização refletia conflitos mais amplos da sociedade brasileira, que se arrastariam até o golpe de 1964. Apesar das resistências, a LDB de 1961 representou uma tentativa de conciliação, incorporando elementos das duas perspectivas, ainda que mantendo tensões não resolvidas. Enquanto isso, educadores como Anísio Teixeira continuavam a promover reformas inspiradas no escolanovismo, enfrentando forte oposição dos conservadores.

De modo geral, o período pós-Estado Novo foi marcado por avanços democráticos na educação, mas também por disputas ideológicas que retardaram a consolidação de um sistema educacional unificado. A LDB, embora aprovada, carregava as contradições de um país dividido entre projetos antagônicos de nação (Mélo, 2015).

Em outras palavras, defendia a escola particular, limitando o dever do Estado em traçar as diretrizes do sistema educacional. Sobre isso, finalizada, a LDB não alcançou o desejado sucesso para a educação, isso devido ao engavetamento do documento. Pronta para exercer a normatização do texto-base – Lei nº 4.024/61 –, em seu art. 3º, o direito à educação é assegurado a partir como a seguir:

- I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;
- II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

Durante esse longo período de embate, o grupo vitorioso encontrou grande resistência por parte dos educadores que defendiam a escola pública, obrigatória e laica. Por isso, destacamos as iniciativas dos Pioneiros por meio de um novo Manifesto, liderado por Fernando Azevedo, quando um grupo de educadores solicitou ao governo a rejeição da emenda apresentada, em 1959, por Carlos Lacerda, deputado federal, que alterava profundamente o projeto original da futura LDBEN.

Conforme Pôrto Júnior (2000, p. 114), no “Manifesto 59”, educadores e intelectuais liberais, liberais progressistas, socialistas, comunistas, nacionalistas, etc. deram sustentação ao documento. Como lembra Pôrto Júnior (2000, p. 114), “[...] o ‘Manifesto de 59’ não se preocupou com questões didático-pedagógicas, ao contrário do documento ‘Manifesto 32’ que tratou de questões de política educacional”.

Nogueira e Ferreira (2015) afirmam que os signatários do “Manifesto de 1959” – incluindo educadores e intelectuais de diversas correntes ideológicas (liberais, progressistas, socialistas, comunistas e nacionalistas) – concentraram-



se em debates políticos e estruturais sobre a educação brasileira, sem aprofundar questões didático-pedagógicas. Eles destacam que, diferentemente do “Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932”, que abordava tanto políticas educacionais quanto métodos de ensino, o documento de 1959 priorizou a defesa de um projeto nacional de educação vinculado a transformações sociais mais amplas. Assim, conforme os autores, enquanto o primeiro manifesto buscava reformular práticas pedagógicas e a organização do sistema educacional, o segundo direcionou-se à luta por um ensino público e democrático como instrumento de mudança política, refletindo o contexto de intensa polarização ideológica da época.

Concomitante, Nogueira e Ferreira (2015, p. 1) explicam que:

o “Manifesto de 59” não foi favorável ao monopólio do ensino pelo Estado, como quiseram fazer crer à opinião pública os defensores do ensino privado [...] com toda argumentação dos educadores signatários, foi favorável a existência de duas redes, pública e particular; mas propôs que as verbas públicas servissem somente à rede pública e que as escolas particulares se submetessem à fiscalização oficial.

A escola pública surgiu para dar espaço à população carente do país, direito expresso na Constituinte de 1946, no art. 166: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”. Os cidadãos, por merecimento, devem ingressar na escola a partir do jardim de infância até a universidade. Os positivistas da LDB defenderam que o papel da escola na sociedade vai muito além do ensino e aprendizagem de conteúdo e conhecimento científico (Nogueira; Ferreira, 2015).

É na escola, desde cedo, que as pessoas aprendem a socializar, têm contato com uma formação moral e cidadã, além, é claro, da formação intelectual. Por isso, questões e tarefas com teor coletivo precisam fazer parte da organização curricular e dos princípios de todos que compõem a escola: gestão, corpo discente, administrativo, etc. Pensando nisso, professores, comunidade escolar, gestão administrativa-pedagógica e funcionários têm a responsabilidade de trabalhar em conjunto para transmitir normas e valores que guiaram e preparam crianças e jovens para viver em sociedade. Esse princípio-

base foi a ideia central da construção do olhar para a campanha em defesa da escola pública de eficiência. Mesmo assim, houve uma campanha a favor da escola privada que, na visão dos conservadores, ficaria sob os domínios das congregações católicas invocadas desde a década de 1930 (Nogueira; Ferreira, 2015).

A Igreja entendeu que, ao universalizar a escola pública e gratuita, ela atenderia à população que dela necessitasse, colocando em risco os interesses políticos. Em meio a tudo isso, os líderes da Igreja Católica se posicionaram contrariamente ao Manifesto 59. Em fevereiro de 1960, lançaram o “Movimento Pró-Liberdade do Ensino”, um documento que fazia advertências aos pais de família, estudantes, dirigentes sindicais, movimentos culturais e à população consciente, expressando sua oposição ao projeto da LDB que estava em tramitação no Ministério da Educação e Saúde Pública (Nogueira; Ferreira, 2015).

Do ponto de vista da Igreja, o texto não ficara explícito, e uma simples leitura no plenário do Congresso Nacional indignou a comunidade católica. Contrários a essa situação, os membros da comissão do Movimento decidiram distribuir cópias do documento, esclarecendo ao plenário o texto-base das diretrizes educacionais em discussão (Nogueira; Ferreira, 2015).

Conforme consta na Lei nº 4.024/61, o ensino foi organizado do seguinte modo:

- I - educação pré-primária destinada aos menores de sete anos e ministrada em escolas maternas ou jardins de infância. (Art. 23).
- II - ensino primário, de matrícula e frequência obrigatórias a partir dos sete anos de idade, com no mínimo quatro anos de duração, podendo ser organizadas classes especiais ou cursos supletivos para os que o iniciavam com atraso (Art. 26 e 27).
- III - ensino médio, em prosseguimento ao ensino primário, mediante exame de admissão, sendo destinado a adolescentes, ministrado em dois ciclos: o ginasial e o colegial, abrangendo, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário (Art. 33 e 34).
- IV - ensino superior, com o objetivo de pesquisa, desenvolvimento das ciências, letras e artes, e de formação de profissionais de nível universitário, ministrado em estabelecimentos, agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional (Art. 66 e 67).

Por fim, o projeto da LDB de 1961 foi aprovado na Câmara e, em seguida, no Senado, seguindo para sanção do então presidente da República, João Goulart (1961-1964). Os liberais, tendo Anísio Teixeira como principal expoente, consideraram a aprovação da LDB uma “meia vitória, mas vitória”. Já Carlos Lacerda, do lado oposto, declarou que “era a lei a que podíamos chegar”. No entanto, alguns integrantes da Campanha da Escola Pública avaliaram o projeto como uma derrota popular e entenderam que a sanção da lei representou uma traição às forças democráticas e populares (Nogueira; Ferreira, 2015).

Sobre a implementação do Ensino Religioso no currículo escolar, a LDB apresenta em seu artigo 97 a seguinte afirmativa:

Art. 97. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo (acordo) com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele (ele), se for (for) capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

§ 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva (Brasil, 1961 *apud* Martins, 2018, p. 9).

O artigo nº 99 da LDB de 1961 estabeleceu que o ensino religioso deveria ser ministrado de forma não-confessional, ou seja, sem promover uma religião específica. Isso significava que o ensino religioso nas escolas deveria abordar aspectos gerais e culturais das religiões, sem favorecimento de qualquer crença religiosa particular.

Além disso, a lei permitiu que o ensino religioso fosse oferecido como uma disciplina optativa, deixando a participação dos estudantes nessa disciplina não ser obrigatória. O objetivo era garantir que o ensino religioso não se tornasse uma imposição, visando respeitar a diversidade religiosa e a laicidade do sistema educacional. Por isso, a LDB de 1961 procurou assegurar que o ensino religioso nas escolas mantivesse um caráter neutro e cultural, refletindo uma abordagem mais inclusiva e respeitosa à diversidade de crenças presentes na sociedade brasileira.

Em base no art. nº 99, parágrafo § 1º, a formação de classes para o ensino religioso não dependia de um número mínimo de alunos. A legislação não estabeleceu requisitos específicos sobre o número mínimo de estudantes



necessários para a formação de turmas de ensino religioso. Isso significou que, mesmo que houvesse apenas um pequeno grupo de alunos interessados, a escola deveria, na medida do possível, proporcionar a disciplina. O foco estava em garantir que a oferta do ensino religioso fosse inclusiva e acessível, respeitando o caráter opcional da disciplina e a diversidade religiosa dos estudantes.

Enquanto isso, o § 2º parágrafo do mesmo artigo afirmava que os professores de ensino religioso deveriam ser aprovados por uma autoridade religiosa, o que implicava que a atuação desses profissionais estava vinculada à autorização das organizações religiosas pertinentes.

Esse dispositivo refletia a intenção de assegurar que os professores de ensino religioso estivessem alinhados com as crenças e práticas das respectivas tradições religiosas que iriam ensinar, garantindo um vínculo com a autoridade religiosa relevante e assegurando a conformidade com os princípios das diversas confissões religiosas.

Nos anos 60, o Brasil deixou efetivamente de ser um país predominantemente agrícola, em que a população rural ocupou os centros urbanos. Com tudo isso em evidência, surgem outros intelectuais, como Paulo Freire (1921-1997), de visão humanista, contribuindo na organização educacional do país, deixando um legado que podemos chamar de “Pedagogia Libertadora”.

Aponta Pôrto Júnior (2003, p. 123) sobre a Pedagogia Libertadora:

a educação convencional como “bancária”, uma educação calcada numa ideologia de opressão que considerava o aluno como alguém despossuído de qualquer saber e, por isso mesmo, destinado a se tornar depósito dos dogmas do professor.

Sobre isso, podemos interpretar que Paulo Freire (1996), ao criticar a educação bancária, defendia uma abordagem alternativa chamada “educação problematizadora” ou “dialogada”, na qual o aprendizado ocorre por meio do diálogo e da interação crítica entre professor e alunos. Nessa abordagem, o conhecimento é construído de forma colaborativa e contextualizado com as experiências dos estudantes, promovendo uma educação mais participativa e emancipadora.



A crítica ao modelo bancário destaca a importância de métodos pedagógicos que reconheçam a capacidade ativa dos alunos e promovam uma educação que os prepare para pensar criticamente, resolver problemas e se engajar ativamente na sociedade (Freire, 1996).

Nesse contexto, eles consideraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 como um marco crucial na história da educação brasileira, refletindo a tentativa de reformar e modernizar o sistema educacional. Os intelectuais reconheceram essa legislação como fundamental para a consolidação da escola pública, orientada pelos princípios da Escola Nova - um movimento pedagógico que buscava transformar a educação por meio de práticas mais democráticas e participativas.

A Escola Nova surgiu como uma reação ao modelo tradicional de ensino, caracterizado pela rigidez e passividade dos alunos. Inspirada por teorias educacionais progressistas de pensadores como John Dewey, defendia uma abordagem centrada no aluno, promovendo autonomia, pensamento crítico e aprendizagem ativa.

Esse movimento influenciou diretamente a concepção da LDB de 1961, que buscava implementar princípios mais modernos e inclusivos na educação brasileira. A promulgação da LDB representou um passo significativo para a democratização do ensino no Brasil. A lei estabeleceu diretrizes para a organização e funcionamento das instituições de ensino, enfatizando a laicidade, a universalização do acesso e a obrigatoriedade do ensino fundamental.

Essa legislação também buscou assegurar a qualidade do ensino e a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, refletindo os ideais da Escola Nova. Por isso, a luta pela escola pública ganhou destaque na década de 1960, com movimentos sociais e educacionais clamando por uma educação pública de qualidade e acessível a todos. A publicação da LDB de 1961 foi vista como uma conquista para esses movimentos, pois representava um avanço no que diz respeito ao acesso à educação e à gestão escolar.

No entanto, a efetivação dessas diretrizes continuou enfrentando desafios políticos e econômicos ao longo dos anos. Destaca-se como a LDB de 1961 e o movimento da Escola Nova estavam interligados, refletindo um período de



transição e reforma na educação brasileira. Esses esforços foram essenciais para a consolidação da escola pública e para a promoção de uma educação mais democrática e inclusiva.

1.2 A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA A PARTIR DA LDB 9394/96

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, introduziu importantes diretrizes para o financiamento da educação no Brasil. Essa legislação estabeleceu princípios fundamentais que moldaram as políticas educacionais nas décadas seguintes.

Entre as principais diretrizes de financiamento previstas pela LDB de 1996, destacam-se:

- Responsabilidade compartilhada: eles reconhecem a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família. Eles estabelecem que o financiamento deve ser compartilhado entre a União, os estados, os municípios e a sociedade.
- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef): os pensadores criaram o Fundef por meio da LDB como um mecanismo para financiar o ensino fundamental, promovendo uma distribuição mais equitativa de recursos entre estados e municípios, com base no número de matrículas e na valorização dos profissionais da educação.
- Aplicação mínima de recursos: os teóricos determinam que um percentual mínimo do orçamento público seja destinado à educação. Eles exigem que estados, municípios e a União apliquem, no mínimo, 25% da receita corrente líquida nessa área.
- Gestão democrática: os estudiosos defendem que a gestão dos recursos educacionais seja participativa, incluindo representantes da comunidade escolar na administração e na formulação de políticas educacionais.
- Gratuidade do ensino público: os especialistas reafirmam a gratuidade do ensino nas instituições públicas de educação básica e superior, garantindo o acesso universal à educação básica.



- Valorização dos profissionais da educação: os humanistas destacam a importância de investir na valorização dos profissionais da educação, por meio de melhores salários, formação continuada e condições adequadas de trabalho.

- Equidade e qualidade no financiamento: os críticos sociais orientam que os recursos sejam distribuídos de forma a garantir a equidade e a melhoria da qualidade da educação em todo o território nacional.

Essas diretrizes formaram a base para o financiamento da educação brasileira, que vem sendo aprimorada com o tempo — como na criação do Novo Fundeb, que ampliou e tornou permanente o fundo anterior, reforçando o compromisso com a equidade e a qualidade do ensino público.

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 organização da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º, a educação é dever da família e do Estado. Inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1996, p.1).

O artigo destaca que a educação não se limita apenas às instituições de ensino, mas se estende a diversos aspectos da vida cotidiana. Isso significa que a aprendizagem ocorre de forma contínua e em múltiplos contextos, desde o ambiente familiar até as interações na sociedade.

Para Soares (2005), os líderes do pensamento crítico entendem que a educação começa em casa e é fortemente influenciada pela dinâmica familiar, e reconhecem que a família desempenha um papel crucial na formação de valores, habilidades sociais e atitudes que moldam o indivíduo. Além disso, consideram que as relações humanas, estabelecidas por meio da convivência com outras pessoas, são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social.

Já Moran (2007) afirma que as experiências vividas em comunidades e grupos sociais contribuem significativamente para a formação do caráter e para o desenvolvimento de habilidades interpessoais. Além disso, o ambiente de trabalho também desempenha um papel importante ao oferecer oportunidades de aprendizagem prática e desenvolvimento de competências profissionais. Isso porque a experiência laboral constitui uma parte relevante do processo

educacional, preparando os indivíduos tanto para o mercado de trabalho quanto para a vida em sociedade.

Adicionalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, busca assegurar uma educação inclusiva, respeitando a diversidade e promovendo a igualdade de oportunidades. A legislação também valoriza a gestão democrática e reconhece a importância dos profissionais da educação e do processo de ensino-aprendizagem.

Conforme estabelece o artigo 3º da LDB, o ensino será ministrado com base em seus princípios fundamentais, que orientam a política educacional brasileira.

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia do padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Brasil, 1996, p. 1).

Eles podem afirmar que os indivíduos são capazes de desenvolver, ao longo da vida, habilidades e competências intelectuais que favorecem seu crescimento pessoal e social e o processo contribui para a formação cidadã dos alunos, possibilitando que se tornem sujeitos críticos e participativos, capazes de valorizar a importância da educação e de compreender e atuar de forma consciente na sociedade.

Para Moran (2007), a educação deve ser orientada pelos princípios dos direitos humanos, promovendo valores como igualdade, respeito e justiça social. O autor sustenta que essa orientação é fundamental para garantir que o processo educativo contribua de forma efetiva para o desenvolvimento psicossocial dos estudantes. Sob essa ótica, acredita que a formação escolar deve preparar o indivíduo para uma participação ativa, crítica e responsável na vida em comunidade.

Conforme explica Durhan (2010, p. 3),

A primeira grande mudança do marco estrutural criado pelo governo militar ocorreu com a Constituição de 1988”. Para o autor quatro medidas tiveram impacto muito grande no sistema educacional: inclusão da autonomia universitária como cláusula constitucional que inclui 18% do orçamento para a União e 25% para Estados e Municípios; alteração do pacto federativo, que concedeu autonomia aos municípios para organizar seus próprios sistemas de ensino, independentemente de supervisão dos estados e da União; a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), depois de oito anos de discussão no Congresso, lei essa que foi sancionada no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC); a LDB fortaleceu a tendência à descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional e repartiu a competência entre as instâncias do poder (federal, estadual e municipal), enfatizando a responsabilidade de estados e municípios para com a universalização do ensino fundamental, que passou a ser responsabilidade de ambos.

Lembramos que o orçamento da educação durante o governo FHC foi um tema recorrente de debate, com avanços na estrutura e em reformas educacionais, mas também com limitações orçamentárias e críticas quanto à insuficiência dos recursos para atender às crescentes demandas do setor (Durhan, 2010).

Com a promulgação da LDB em 1996, foi estabelecida a política de financiamento da educação por meio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), instituído pela Emenda Constitucional nº 14/96, regulamentado pela Lei nº 9.424/96 e pelo Decreto nº 2.264/97. O Fundef foi implantado automaticamente em janeiro de 1998 em todo o país (Durhan, 2010).

Atualmente, o Fundef foi extinto e substituído por uma nova política orçamentária: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), que entrou em vigor em janeiro de 2007 e teve validade até 31 de dezembro de 2019. Esse fundo foi prorrogado até 2020 e, posteriormente, atualizado com a criação do Novo Fundeb — Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação — estabelecido pela Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020. O Novo Fundeb ampliou e aperfeiçoou o sistema de financiamento da educação básica no Brasil.

O objetivo principal do Novo Fundeb é qualificar e aprimorar o financiamento da educação básica, promovendo maior equidade e eficiência na aplicação dos recursos públicos destinados à área. Uma das professoras do

ensino fundamental — anos iniciais — da rede municipal de ensino do município de Guamaré/RN entrevistada destacou sua visão sobre o novo fundo:

A comunidade docente tem uma visão mista sobre o novo Fundeb. Muitos veem a continuidade do fundo como uma oportunidade para melhorar o financiamento da educação pública, especialmente em relação ao aumento da valorização do magistério e à necessidade de recursos para infraestrutura e formação. No entanto, há preocupações sobre a implementação e a garantia de que os recursos cheguem de forma equitativa no município, além do temor de que a proposta não resolva as desigualdades já existentes no sistema educacional municipal. A expectativa é que o novo Fundeb promova uma educação de qualidade para todos, mas a efetividade das mudanças ainda é um ponto de debate.

Conforme depoimento da professora “b”, o novo Fundeb pode trazer mudanças significativas para a educação no Brasil, pois:

Consideramos verdadeiro o financiamento permanente pode torna-se uma política de valorização do profissional do magistério, garantindo recursos oriundo deste fundo na qualidade da educação básica de forma contínua no sentido que o aumento dos recursos fique disponíveis na manutenção da carreira do professor visando melhorar a qualidade do ensino. Além disso, podemos mensurar que aja melhor distribuição equitativa com foco na distribuição mais justa dos recursos, com atenção especial a formação por etapa de ensino do docente. Sendo assim pretendemos modificar os rumos da educação do município. Porém além do que foi mencionado abrimos um parêntese para frisar da importância das escolas com estrutura boas, material didático pedagógico de excelência, gestão democrática, coordenação pedagógica atuante no fazer pedagógicos, colaboração da família na escola e outros. Essas mudanças buscam fortalecer a educação básica e reduzir desigualdades no acesso e na qualidade do ensino.

Contudo, quando perguntada a respeito do assunto, a professora “c” salientou que:

Acreditamos que os recursos da política de educação em tempo integral podem melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes de diversas formas. A educação em tempo integral oferece mais tempo de exposição ao conteúdo e atividades pedagógicas, permitindo um desenvolvimento mais amplo e profundo das habilidades acadêmicas, sociais e emocionais dos alunos. Entre os benefícios estão: os alunos e alunas têm mais horas para se dedicar ao estudo, realizar atividades práticas e consolidar o aprendizado; além das aulas regulares, a educação em tempo integral costuma incluir atividades extracurriculares, como esportes, artes e projetos, que contribuem para o desenvolvimento integral do aluno; apoio pedagógico com mais tempo, os professores podem acompanhar melhor o progresso individual dos educandos, oferecendo suporte personalizado e intervenções pedagógicas específicas para aqueles que precisam; desenvolvimento integral, a educação em tempo integral promove o desenvolvimento não apenas cognitivo, mas também

emocional e social, incentivando a autonomia, responsabilidade e trabalho em equipe.

Com base nas entrevistas, podemos compreender que a educação precisa aprimorar seu funcionamento para atender às exigências de uma sociedade em constante transformação, marcada por mudanças sociais, econômicas e tecnológicas cada vez mais intensas e diversificadas.

Moran (2007) observa que o mundo globalizado exige que os indivíduos desenvolvam, ao longo de sua trajetória escolar, competências que os preparem para enfrentar constantes transformações — especialmente aquelas relacionadas à automação, à inteligência artificial e às novas tecnologias. Esse pensador ressalta, ainda, que habilidades como resolução de problemas, pensamento crítico, criatividade e adaptabilidade tornam-se cada vez mais valorizadas nesse contexto dinâmico e desafiador.

Os destinatários dos recursos do Fundeb são os estados, o Distrito Federal e os municípios:

uma vez que todos respondem pela Educação Básica, assim como a União, a qual detém a atribuição de complementação dos recursos. Na distribuição desses recursos, será observado o número de matrículas nas escolas públicas e conveniadas apuradas no último Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Brasil, 2021, p. 15)

Dessa maneira, o objetivo do Fundeb é financiar a educação básica em todo o Brasil, contemplando as redes públicas municipais e estaduais. A arrecadação e a formação do fundo são compostas por 20% de determinados impostos e transferências estaduais e municipais, como o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) e o Fundo de Participação dos Municípios (FPM).

Esses recursos são destinados ao fundo e redistribuídos com base no número de matrículas nas redes públicas de ensino. Assim, o montante arrecadado é redistribuído proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica pública de cada rede municipal e estadual. Municípios com maior número de alunos matriculados recebem uma parcela maior dos recursos.

A participação dos municípios no Fundeb está, portanto, diretamente relacionada ao tamanho de sua rede de ensino. Vale lembrar que municípios

localizados em estados com menor arrecadação ou maior vulnerabilidade econômica recebem complementações da União, com o objetivo de garantir um valor mínimo de investimento por aluno.

Essa complementação é fundamental para assegurar que todos os municípios tenham condições mínimas de financiar a educação, independentemente de sua capacidade financeira. Por esse motivo, os recursos do Fundeb devem ser utilizados prioritariamente no pagamento dos profissionais da educação, bem como na manutenção e no desenvolvimento do ensino básico — incluindo investimentos em infraestrutura escolar, materiais didáticos e formação continuada de professores.

Além disso, os municípios devem prestar contas da aplicação dos recursos do Fundeb. O uso inadequado desses recursos pode resultar em sanções. Conselhos municipais de educação, juntamente com órgãos de controle como os Tribunais de Contas, são responsáveis por acompanhar e fiscalizar a correta utilização dos fundos.

Os entes municipais assumem papel estratégico na gestão do Fundeb, atuando simultaneamente na arrecadação e na alocação dos recursos, cuja redistribuição equitativa viabiliza o financiamento sustentável da educação básica em suas localidades.

No que diz respeito ao cumprimento dos percentuais mínimos obrigatórios de aplicação na educação, podemos mensurar que:

A Constituição Federal subscreve a aplicação mínima obrigatória de parcela dos impostos e transferências que deve ser direcionada à educação. Nos moldes do art. 212 da Constituição Federal, devem ser aplicados, anualmente, os seguintes percentuais mínimos decorrentes da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino: mínimo de 18%: União; mínimo de 25%: Estados, Distrito Federal e Municípios. Desses recursos, o Fundeb representa uma subvinculação direcionada às ações de manutenção e desenvolvimento da educação básica pública nos importes de: mínimo de 70% aplicados exclusivamente para a remuneração dos profissionais da educação básica pública; até 30% outras despesas, obrigatoriamente consideradas despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 2021. p. 88).

O cumprimento da Lei do Novo Fundeb (Lei nº 14.113/2020) estabelece mecanismos importantes para garantir a transparência e a responsabilidade na



utilização dos recursos, reforçando a seriedade com que o fundo deve ser gerido — especialmente no que se refere à prestação de contas à sociedade. Esses mecanismos são essenciais para assegurar que os recursos públicos sejam aplicados de forma correta, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação e para o alcance dos objetivos do Fundeb.

Nesse sentido, destacam-se algumas medidas de transparência e controle exigidas pelo Novo Fundeb, tais como: prestação de contas rigorosa; atuação dos conselhos de acompanhamento e controle social; divulgação de informações no Portal da Transparência; fiscalização por órgãos de controle; destinação mínima de recursos para áreas prioritárias; e complementação da União condicionada à comprovação da transparência na gestão dos recursos, entre outras.

Portanto, para a sociedade, a transparência é fundamental, pois permite acompanhar como o dinheiro público está sendo utilizado e cobrar ações concretas por parte dos gestores. Quando bem aplicados, os recursos do Fundeb podem impactar diretamente a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas, influenciando positivamente o futuro de crianças e adolescentes brasileiros.

Em resumo, o Novo Fundeb fortalece a gestão responsável e transparente dos recursos educacionais, reafirmando o compromisso com uma educação pública de qualidade e justa.

LEITURA COMO ASPECTO FUNDAMENTAL NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Este capítulo aborda a leitura como um elemento essencial para o desenvolvimento intelectual, social e crítico dos indivíduos. Discutimos como o ato de ler vai além da decodificação de palavras, tornando-se uma prática fundamental na formação do pensamento autônomo e na construção do conhecimento. A leitura é apresentada como ferramenta indispensável no processo educativo, pois amplia horizontes, estimula a reflexão e contribui para a formação de sujeitos capazes de interpretar e transformar a realidade em que vivem. Ao longo do capítulo, são analisadas práticas e abordagens que promovem o hábito da leitura como instrumento de aprendizagem significativa.

2.1 O APRENDIZADO INICIAL DA LEITURA

Há milhares de anos, os homens primitivos desenvolveram a técnica de comunicação por meio de sinais, conhecida como Arte Rupestre. Eles interpretavam esses sinais como uma forma de se comunicarem, o que lhes permitia trocar informações. Com o tempo, aprimoraram a escrita rupestre à medida que compreendiam melhor o ambiente ao seu redor e se organizavam em sociedade.

A partir dessa organização, formaram-se diversas civilizações — como as egípcias, hebraicas, babilônicas, persas, entre outras —, as quais utilizaram os ensinamentos de seus antepassados para viver em sociedade, deixando um legado cultural que influenciou, especialmente, as civilizações ocidentais.

Com o passar do tempo, o ato de ler se consolidou como uma prática constante, trazendo ao indivíduo novas ideias sobre como viver em sociedade.

Em conformidade com Lajes (2007 *apud* Famoroso, 2013, p. 4),



a leitura é considerada como sendo uma fonte de saber onde se desenvolve e se afirma o gosto estético. Estudamos ainda que através desta aprendemos a melhor nos expressar, criamos imagens do mundo com implicações diretas no que somos e na imagem que de nos damos a conhecer aos outros e que para nós próprios fazemos.

Nesse sentido, a leitura é, sem dúvida, uma fonte poderosa de conhecimento. Através dela, expandimos nossa compreensão sobre o mundo, adquirimos novas perspectivas e cultivamos habilidades intelectuais. Além disso, a leitura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do gosto estético. Ao ler, somos expostos a diferentes estilos literários, formas de expressão e imagens poéticas que aguçam nossa sensibilidade para a beleza da linguagem, das ideias e das emoções.

Para Famoso (2013), esse contato contínuo com a arte da escrita ajuda as pessoas a refinarem suas preferências e a desenvolver um senso crítico mais apurado, tanto no campo literário quanto em outros aspectos da vida cultural e artística. Assim, a leitura desempenha um papel essencial na formação de sua visão de mundo e na construção de sua identidade.

Ao ler, elas criam imagens mentais e simbólicas que influenciam diretamente a maneira como percebem a realidade e se posicionam diante dela. Essas imagens moldam não apenas o que pensam, mas também como se apresentam aos outros. As narrativas e ideias com as quais entram em contato através da leitura se entrelaçam com suas experiências pessoais, ajudando a formar a imagem que projetam no mundo e a maneira como são percebidas. Dessa forma, a leitura não só amplia seu conhecimento, mas também contribui para a construção contínua de quem são e como se comunicam com os outros (Famoso, 2013).

De acordo com Benavente (1996, p. 407 *apud* Famoso, 2013, p. 4), “a prática de leitura constitui condição indispensável de cidadania, de acesso pessoal ao emprego, à cultura e à participação cívica”. A prática da leitura é, de fato, uma ferramenta essencial para o exercício pleno da cidadania. Ela proporciona acesso ao conhecimento necessário para compreender e interagir de forma crítica com o mundo ao nosso redor, tornando-se um elemento chave para o desenvolvimento pessoal e social.



Além de ampliar as oportunidades no mercado de trabalho ao aprimorar habilidades de comunicação e pensamento crítico, a leitura também abre portas para a cultura, permitindo o entendimento e a valorização da diversidade cultural e histórica. No âmbito da participação cívica, ela é fundamental, pois capacita os indivíduos a se informarem, a refletirem sobre questões políticas e sociais e a participarem ativamente nos processos democráticos.

Dessa forma, a leitura não só enriquece a vida pessoal, mas também fortalece a democracia e o exercício da cidadania. Nesse sentido, Melo (2014, p. 43) argumenta que:

O processo inicial da leitura é baseado na construção do saber individualizado de cada ser humano. A prática deste ato não veicula com apenas palavras escritas em um papel ou até mesmo em uma imagem interpretada naquele contexto ilustrativo. Dessa forma, o aspecto do processo da leitura é desenvolvido nas experiências em que o leitor construiu durante sua trajetória de vida, por isso a experiência letrada é diversificada para cada componente que se aventura no sentido real da leitura.

Nessa perspectiva, para Melo (2014), o processo inicial da leitura está profundamente ligado à construção do saber individualizado de cada ser humano, pois, ao ler, os indivíduos trazem consigo suas próprias experiências, conhecimentos prévios e percepções únicas do mundo. Isso torna a leitura uma atividade altamente subjetiva, na qual os significados do texto se constroem de maneira pessoal. À medida que leem, interpretam e assimilam informações com base em seus contextos, formam saberes próprios que se diferenciam de pessoa para pessoa.

Sobre esse processo individualizado, Famoroso (2013) explica que é o que torna a leitura uma experiência tão rica e transformadora, visto que não se trata apenas de absorver informações, mas de integrá-las ao seu próprio modo de ver, pensar e viver. Dessa forma, a leitura se transforma em um meio de desenvolvimento intelectual e emocional, contribuindo para a formação do saber particular e da identidade de cada ser humano. O processo de leitura é profundamente influenciado pelas experiências pessoais de cada leitor, o que torna a interpretação e o aprendizado únicos para cada indivíduo.

À medida que leem, trazem consigo o acúmulo de vivências, conhecimentos e emoções adquiridos ao longo da vida, e isso molda a maneira

como compreendem e se conectam com os textos. Por isso, a experiência letrada é diversificada e singular para cada pessoa. O que uma narrativa ou informação desperta em um leitor pode ser completamente diferente para outro, devido a essas trajetórias distintas (Famorado, 2013, Melo, 2014).

Para Neves (2010), assim, o ato de ler vai além de decodificar palavras; ele é uma jornada pessoal em que cada indivíduo descobre significados próprios, refletindo suas experiências, crenças e perspectivas. Isso é o que torna a leitura uma aventura tão rica e variada, onde os leitores encontram suas próprias verdades no “sentido real” da leitura. O letramento, sendo o objeto de ensino para a construção de alfabetizados, é um primordial instrumento de formação de leitores. Esta atividade, iniciada na escola, torna-se capaz de desenvolver práticas educativas, possibilitando a evolução nas competências e habilidades necessárias para a aprendizagem, respeitando as fases de desenvolvimento cognitivo da criança.

A escola deve entender que o que é trabalhado precisa ter significado no processo de ensino-aprendizagem da criança. Esse entendimento permite a organização do currículo escolar e a qualidade das práticas educativas de leitura e escrita. Sobre o assunto, Soares (2005, p. 44) afirma que:

as pessoas não se dão conta como é difícil para a criança aprender um sistema de representação que é bastante abstrata, o som da fala em grafias, riscos, traços, e a criança precisa descobrir isso, para que ela descubra esse processo é necessário que o professor entenda esse processo. Como ela vai construindo esse conhecimento de representação tão complexa, tão abstrata, para que o professor compreenda isso é necessário que ele tenha os fundamentos: psicológicos, fonológicos, linguísticos e sociolinguísticos. [...] A alfabetização é uma tecnologia, aprender a transformar sons em letras e letras em sons e aprender como se usa essas tecnologias, como usar o lápis, segurar o lápis, usá-lo da esquerda para a direita são usos da tecnologia e que tem processos próprios, que são cognitivos e linguísticos que orientam essa aquisição dessa tecnologia que é a alfabetização. O olhar desse professor para o processo da alfabetização, não deve ser visto como um olhar ingênuo, esse olhar deve estar fundamentado em conhecimentos que o professor tem do processo psíquico, genético, fonológico e linguístico que a criança precisa vivenciar ou vivencia quando está aprendendo a língua

Dessa maneira, conforme a autora, as pessoas muitas vezes não percebem o quão complexo é para uma criança aprender um sistema de representação tão abstrato, no qual sons da fala são transformados em símbolos



gráficos (letras, traços e riscos). Para que elas descubram esse processo, é fundamental que os professores compreendam como essa construção ocorre.

Barbosa (1994) enfatiza que, para que os educadores entendam esse percurso, eles precisam dominar fundamentos psicológicos, fonológicos, linguísticos e sociolinguísticos. Esses conhecimentos permitem que acompanhem o desenvolvimento cognitivo da criança, entendendo como ela internaliza as regras da língua escrita.

Além disso, a alfabetização pode ser vista como uma tecnologia, pois envolve habilidades específicas, como transformar sons em letras, manusear o lápis, seguir a direção da escrita (da esquerda para a direita, no caso do português) e compreender as convenções do sistema alfabético. Esses processos são cognitivos e linguísticos, exigindo que a criança desenvolva habilidades motoras e mentais para dominar essa “tecnologia” (Barbosa, 1994).

Soares (2005) salienta que o olhar do(a) docente sobre a alfabetização não pode ser ingênuo; ele(a) deve estar embasado em conhecimentos sobre o desenvolvimento psíquico, genético, fonológico e linguístico da criança. Somente assim os educadores poderão guiar adequadamente o processo de aprendizagem, respeitando as etapas pelas quais as crianças passam ao se apropriarem da escrita.

Portanto, para Neves (2010), a alfabetização não é apenas uma técnica mecânica, mas um processo de construção cognitiva que demanda suporte pedagógico fundamentado. Os professores, ao entenderem essas nuances, podem mediar de forma mais eficaz a aprendizagem, ajudando as crianças a dominarem a língua escrita de maneira significativa.

Conforme Barbosa (1994, p. 23), “A proposta de alfabetização e letramento não pode perder de vista o objetivo maior da escola, criar condições adequadas para que os alunos dominem a leitura e a escrita como atividade social significativa”.

Segundo Moran (2007), a proposta de alfabetização e letramento na escola deve criar condições que promovam um ambiente de aprendizagem inclusivo, interativo e significativo para o desenvolvimento integral da criança. O processo de alfabetização não deve se limitar à simples decodificação de letras



e palavras, mas também deve estimular a compreensão crítica dos textos e o uso funcional da linguagem em diferentes contextos sociais. Para isso, é essencial que a escola ofereça atividades que conectem a criança com o mundo ao seu redor, integrando a leitura e a escrita ao cotidiano de forma lúdica e envolvente.

Moran (2007) explica que o professor deve atuar como mediador, oferecendo suporte para que os alunos construam o conhecimento de maneira gradual, respeitando o ritmo individual de cada um. Estratégias que envolvem o uso de diferentes gêneros textuais, histórias, músicas, jogos e projetos interdisciplinares são fundamentais para ampliar o interesse e a participação ativa no processo de aprendizagem.

Além disso, a proposta deve incentivar a reflexão sobre o uso da linguagem na vida prática, desenvolvendo habilidades de comunicação, interpretação e escrita, que permitam à criança tornar-se um agente ativo na sociedade. Dessa forma, alfabetização e letramento caminham juntos, formando uma base sólida para o desenvolvimento acadêmico e social da criança, preparando-a para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo com autonomia e consciência crítica.

Formar leitores requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura, que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis. Na verdade, o uso que fazem dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura. Por isso, a escola precisa entender seu verdadeiro papel na vida das crianças.

Dessa maneira, escola que não desenvolve com eficácia seu processo de alfabetização e letramento deve revisar esse conceito. Além disso, a escola precisa desenvolver e assumir sua responsabilidade política, fortalecendo a alfabetização como uma forma de pensamento e processo de construção do saber. É necessário entender que, a partir do momento em que as crianças são inseridas no convívio escolar, ela passa a ter total responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem.

O docente precisa compreender o contexto de alfabetização e letramento no processo de aprendizagem da criança. Nesse sentido, o diagnóstico inicial da

turma é fundamental para entender como o professor irá prosseguir, pois cada criança tem seu próprio ritmo de aprendizagem.

Na educação, nada está pronto ou acabado; por isso, o processo de alfabetização e letramento deve ser contínuo. Isso exige que a escola planeje e replaneje suas atividades na construção do conhecimento das crianças. Vale lembrar que a instituição de ensino não é o único espaço alfabetizador; o processo de alfabetização deve ser trabalhado de forma sistemática. É nesse espaço social que a escola pode compreender e ampliar o conhecimento sobre o mundo da escrita, e não apenas sobre a escrita em si, mas também sobre o papel do leitor.

Ler e escrever são técnicas que devem ser ensinadas desde a inserção da criança na escola. Ler requer discernimento e aplicabilidade. Com o desenvolvimento da leitura, surge a escrita como um complemento essencial para essas duas habilidades fundamentais na vida dos seres humanos. Ninguém consegue avançar na vida sem, ao menos, ter conhecido as letras e a arte de escrever.

Segundo Soares (2005, p. 32),

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguística de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

A autora distingue alfabetização de letramento para facilitar a compreensão de quem está conduzindo o processo de ensino-aprendizagem. Podemos afirmar que aprender a ler e a escrever são habilidades distintas, que exigem a compreensão de que cada conceito ensinado possui um sentido próprio, mas que podem caminhar juntas.

No entanto, a prática do uso da leitura e da escrita tem sido uma preocupação constante para os pesquisadores, pois essas habilidades são

essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos indivíduos. Pesquisadores de diversas áreas, como educação, psicologia e linguística, têm se dedicado a compreender melhor os processos de alfabetização e letramento, bem como os desafios enfrentados na formação de leitores e escritores proficientes (Soares, 2005).

Entre as principais preocupações está a necessidade de promover uma alfabetização significativa, que vá além da simples decodificação de palavras, e desenvolva a capacidade crítica e reflexiva dos alunos. Do mesmo modo, para Soares (2005), eles estão atentos às desigualdades sociais e econômicas que afetam o acesso à leitura e à escrita, assim como às dificuldades de aprendizagem que podem interferir no processo de letramento.

Conforme Soares (2005), outro ponto de destaque nas pesquisas é a influência das novas tecnologias e mídias digitais no comportamento de leitura e escrita das novas gerações. Existe uma busca constante por estratégias pedagógicas que integrem essas novas ferramentas ao ensino, sem perder de vista a importância do desenvolvimento das habilidades tradicionais de leitura e escrita.

Em suma, a preocupação dos acadêmicos é salvaguardando que a prática de ler e escrever seja acessível e eficaz para todos, independentemente de suas condições socioeconômicas ou dificuldades, assegurando que esses indivíduos possam exercer plenamente sua cidadania e participar de forma ativa na sociedade.

No início do século XXI, diversos programas de alfabetização foram implantados nas escolas públicas de ensino básico dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, com o objetivo de sanar os problemas de alfabetização e letramento. Destacamos a seguir:

Quadro 2 – Programas de Enfrentamento à Alfabetização.

2012 - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PENAIC).
2013 - Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).
2018 - Programa Mais Alfabetização.
2019 - Programa Conta pra mim.
2024 – Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA).

Fonte: Brasil (2022).



No Brasil, os programas de alfabetização têm como objetivo garantir que todas as pessoas, independentemente da idade, adquiram as habilidades básicas de leitura, escrita e cálculo. Esses programas são voltados tanto para crianças quanto para jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de se alfabetizar na idade adequada.

Contudo, os programas mencionados não obtiveram o sucesso esperado, devido a diversos fatores, como as desigualdades regionais e socioeconômicas. As condições nas escolas, como infraestrutura, formação dos professores e acesso a recursos pedagógicos, variavam muito entre as regiões mais ricas e as mais pobres. Isso dificultava a implementação uniforme dos programas e prejudicava os resultados das avaliações, especialmente nas áreas rurais e periféricas.

Outro ponto crítico foi a formação inadequada de professores, principalmente nas regiões mais carentes, onde muitos não receberam a capacitação necessária para lidar com os novos métodos de alfabetização propostos pelos programas. A falta de capacitação contínua e o apoio insuficiente aos docentes afetaram a eficácia da alfabetização.

Além disso, houve um foco excessivo em metas e números. Muitos programas de avaliação concentraram-se demasiado em atingir metas numéricas de alfabetização, o que levou à prática de “aprovação automática” e à progressão de alunos para séries/anos mais avançados sem que eles, de fato, tivessem adquirido as habilidades básicas de leitura e escrita. Isso mascarou os problemas de alfabetização, sem realmente resolvê-los.

A gestão descentralizada e a falta de coordenação também foram problemas importantes. A educação básica no Brasil é altamente descentralizada, com estados e municípios tendo autonomia para implementar políticas educacionais. Isso gerou, muitas vezes, falta de coordenação e uniformidade na execução dos programas de alfabetização e suas avaliações, comprometendo o monitoramento efetivo dos resultados. Além disso, a descontinuidade das políticas públicas, com mudanças frequentes nas abordagens educacionais, prejudicou o desenvolvimento e a consolidação de práticas de alfabetização eficazes.



As trocas de governos e de ministros da Educação, além das mudanças nos enfoques pedagógicos, impactaram negativamente os resultados a longo prazo. As baixas participações da comunidade e das famílias no processo educacional também foram fatores negativos. As alfabetizações não acontecem apenas nas escolas, mas requerem ambientes propícios em casa e na comunidade, o que muitas vezes não foi considerado pelos programas, entre outros fatores.

Esses elementos, somados, contribuíram para as dificuldades em alcançar níveis satisfatórios de alfabetização e avaliação no início do século XXI, refletindo os desafios que o Brasil enfrenta até hoje nesse campo.

O Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), lançado em 2024, pretende superar os desafios não alcançados por outros programas de alfabetização, como os mencionados. Este programa tem como prioridade o monitoramento contínuo, realizando avaliações anuais da alfabetização dos alunos do 3º ano do ensino fundamental. Dessa forma, o governo, as escolas e os professores podem acompanhar o progresso dos estudantes e utilizar dados concretos para identificar deficiências de aprendizagem e ajustar as políticas públicas de maneira mais eficaz e focada nas necessidades dos alunos.

Outra perspectiva do programa é identificar precocemente, já no início do ciclo de alfabetização, os alunos com dificuldades na aprendizagem, permitindo intervenções pedagógicas antes que os problemas se agravem. Isso é essencial para garantir que os alunos estejam adequadamente alfabetizados no momento certo.

Esses fatores tornam o Proalfa uma iniciativa confiável, pois ele combina avaliações robustas, intervenções pedagógicas e foco na formação docente, gerando impactos positivos concretos na alfabetização das crianças. Portanto, esperamos que o programa Proalfa traga inúmeros benefícios à comunidade escolar, impactando positivamente não apenas os alunos, mas também os professores, as famílias e a própria sociedade.

Destacamos que os fatores mencionados tornam o Proalfa um programa confiável, pois ele combina três elementos essenciais:

- Avaliações robustas - mecanismos eficazes para diagnosticar o nível de aprendizagem dos alunos;
- Intervenções pedagógicas - ações direcionadas para sanar as dificuldades identificadas;
- Foco na formação docente - capacitação contínua dos professores para melhorar suas práticas em sala de aula.

Dessa maneira, essa combinação gera impactos positivos e mensuráveis no processo de alfabetização das crianças.

Ademais, o programa Proalfa expressa expectativa e tragam benefícios amplos à comunidade escolar, incluindo:

- Alunos – com melhor domínio da leitura e escrita;
- Professores – com maior qualificação e suporte pedagógico;
- Famílias e sociedade – com crianças mais preparadas para o futuro.

Em virtude disso, que o programa não se limita ao ambiente escolar, mas tem efeitos sociais mais abrangentes.

2.2 O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DO LEITOR

A cultura letrada no Brasil representa um grande desafio desde o início da colonização, em 1500. Neves e Moraes (2008) explicam que, inicialmente, a população indígena foi obrigada pelos jesuítas, os “mensageiros de Deus”, a adotar uma cultura europeia, impondo aos nativos outro modo de vida. Além dos povos indígenas, chegaram ao Brasil os negros africanos, trazidos de várias partes da África, escravizados para trabalharem nos engenhos de cana-de-açúcar.

Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808, sob o comando do príncipe regente D. João VI, ocorreram mudanças significativas. Foi feita a abertura dos portos às nações amigas e criada a Escola de Cirurgia da Bahia. Em janeiro do mesmo ano, a Corte foi transferida para o Rio de Janeiro, que, ao ser escolhida como nova capital da colônia, tornou-se a segunda capital do Brasil colonial (Neves; Moraes, 2008).

A partir daí, D. João VI fundou várias instituições reais, como a Imprensa Régia (1810), a Academia Militar (1810), o Jardim Botânico (1808), o Banco do Brasil (1808), a Biblioteca Real (1810), entre outras. Com essas iniciativas, o rei D. João VI buscou aculturar a colônia, mas os principais beneficiados por esse processo foram a nobreza real (Neves; Moraes, 2008).

Em sua visão, Gomes (2015, p. 209) defende que a Biblioteca Real:

Incentivou a cultura letrada, mas restrito apenas à nobreza. Por Decreto, em 1814, a Biblioteca Real, depois de organizada e ampliada seu acervo de maneira significativa, passou a ser consultada de forma franqueada ao público

A intenção de D. João VI foi incentivar a cultura letrada no Brasil colonial por diversas razões estratégicas, políticas e culturais, diretamente ligadas ao contexto em que o Brasil se encontrava após a chegada da colônia. Com isso, o objetivo de D. João VI era “fortalecer a elite administrativa e intelectual que pudesse apoiar os interesses da Coroa” (Neves; Moraes, 2008, p. 145).

Com a transferência da corte para o Brasil, fugindo das invasões napoleônicas, precisaram reorganizar as estruturas de governo no território colonial. O Brasil, que antes era uma colônia voltada principalmente para a exploração de recursos, passou a abrigar instituições antes restritas a Portugal, como a Imprensa Régia, bibliotecas e escolas (Neves; Moraes, 2008).

Em razão disso, as estratégias fortaleceram o Estado que buscavam criar uma elite letrada (composta por burocratas, juristas e intelectuais) para administrar o império a partir do Rio de Janeiro, legitimar a cultura letrada para difundir ideias de ordem e lealdade à Coroa, contrapondo-se a influências revolucionárias externas, além da modernização que requeriam profissionais qualificados (médicos, engenheiros, advogados) para gerir serviços públicos e projetos urbanos. A intenção da Coroa Portuguesa foi formação de uma elite intermediária desejava que essa elite, educada sob valores portugueses, atuasse como ligação entre a metrópole e a população local (Neves; Moraes, 2008).

Com base nesse pensamento, D. João VI, não tinha apenas um caráter iluminista, mas também visavam ao controle político. Ao formar uma elite culta, garantiria a sustentação do poder português no Brasil. Contudo, acabaram por



gerar um efeito paradoxal: muitos desses intelectuais aderiram as ideias autonomistas, contribuindo, indiretamente, para a Independência do Brasil em 1822 (Neves; Moraes, 2008).

A Biblioteca Real foi responsável por proporcionar aos acadêmicos, juristas, cientistas e políticos o acesso a um vasto repertório de textos que antes só poderiam ser encontrados na Europa. Isso contribuiu para o desenvolvimento de uma geração de pensadores e profissionais que ajudaram a moldar o país, especialmente nos períodos pré e pós-independência (Neves; Moraes, 2008).

Segundo Neves e Moraes (2008), o acervo bibliográfico da Biblioteca Real incluía obras científicas, literárias, filosóficas e artísticas, que inspiraram o desenvolvimento das ciências naturais, das humanidades e das artes no Brasil. Ela serviu como base para a criação de outras instituições culturais e educativas, como a Academia Real Militar e o Jardim Botânico. A fundação da Biblioteca Real também representou um passo importante no processo de modernização do Brasil colonial.

Ao trazer para a colônia um dos maiores acervos literários e científicos da época, a monarquia portuguesa sinalizava a intenção de transformar o Brasil em um centro de conhecimento e cultura, elevando sua posição no cenário internacional. Outro fator determinante foi a fundação da Imprensa Régia, que possibilitou a impressão de livros e periódicos no Brasil. Isso incentivou a leitura pública e o acesso ao conhecimento, promovendo a cultura letrada e fomentando o surgimento de uma sociedade mais informada e crítica (Neves; Moraes, 2008).

Dessa forma, a Biblioteca Real desempenhou um papel crucial na formação intelectual e cultural do Brasil, sendo um dos pilares que ajudaram a moldar o país como um centro de saber e reflexão. Sua fundação marcou o início de um processo de inserção do Brasil no circuito das grandes nações letradas e modernizadas da época.

No entanto, grande parte da população atualmente não tem o hábito da leitura, o que é um reflexo da herança deixada pelos colonizadores portugueses. É notório presenciar crianças, jovens e adultos sem livros em mãos, o que dificulta o processo de aquisição de conhecimento.

Conforme Brito (2010, p. 9),



A leitura é algo muito amplo, não pode apenas ser considerada como uma interpretação dos signos do alfabeto. Produz sentido, ou seja, surge da vivência de cada um, é posta como prática na compreensão do mundo na qual o sujeito está inserido.

A leitura destaca pontos muito importantes. Ela vai além da simples decodificação de letras e palavras, sendo uma prática complexa que envolve interpretação, experiência e contextualização por parte do leitor. Cada pessoa traz suas vivências, referências e emoções para o ato de ler, o que influencia profundamente sua relação com o texto. Isso transforma a leitura em uma ferramenta poderosa para a compreensão do mundo e para o desenvolvimento do pensamento crítico, permitindo que cada um faça conexões significativas entre o que lê e sua realidade.

Para nos tornarmos leitores, “é preciso aprender a ler fluentemente, ou seja, ser capaz de decodificar e atribuir significado às palavras, além de querer ler” (Neves, 2010, p. 48). Tornar-se leitor exige, de fato, não apenas a habilidade técnica de decodificar palavras e frases, mas também a capacidade de atribuir significado a elas. Essa fluência na leitura é o que permite a compreensão real do texto. Além disso, o desejo de ler é igualmente crucial, pois é o que motiva a prática contínua e a busca por novos conhecimentos. A combinação de habilidade e vontade é o que transforma a leitura em uma atividade prazerosa e enriquecedora, essencial para o desenvolvimento pessoal e intelectual.

Aproximar a criança do livro, desde cedo, é dever da família. Assim, ao longo de seu desenvolvimento cognitivo, a criança cria o hábito da leitura e aprimora a escrita. Sua inserção na escola deve ser uma continuidade da prática exercida pelos pais. Vale salientar que há crianças que, por não terem pais leitores e estarem em escolas sem incentivo à leitura, acabam fadadas ao fracasso escolar e a dificuldades ao longo da vida (Brito, 2010).

Quando a criança aprende a ler, a leitura deve ser uma experiência prazerosa para ela, o que é esperado. Mas, enquanto escola, como perceber quando a criança está desenvolvendo essa técnica? Ao perceber sua familiaridade com o som das letras, é necessário entender o ritmo de aprendizagem dessa criança, observando inicialmente como ela se comporta com as palavras.

Pelo viés da teoria de Aguiar (2014, p. 112) a perceber:

a idade do leitor influencia seus interesses: a criança, o adolescente e o adulto têm preferência por textos diferentes. Mesmo dentro de cada período da vida humana, essas preferências modificam-se à medida em que se dá o amadurecimento do indivíduo. Podemos falar em idades de leitura, desde a mais simples até a mais complexa, considerando a fase do desenvolvimento em que a pessoa está. Essas etapas não são necessariamente rígidas e podem se manifestar em momentos diferentes na vida de cada um. O que importa é pensar que todo sujeito o qual se torna leitor passa por essas fases e volta a elas quando sente necessidade.

O fato de crianças e adolescentes terem preferência por textos diferentes pode influenciar positivamente o processo de aprendizagem. Cada faixa etária possui interesses, necessidades e níveis de desenvolvimento cognitivo distintos, o que reflete na escolha dos textos que os atraem.

Para Brito (2010), quando são oferecidos textos que dialogam com seus gostos e curiosidades, os leitores se envolvem mais ativamente na leitura, o que facilita o processo de aprendizagem. Para as crianças, textos mais lúdicos, com imagens e histórias fantasiosas, ajudam a despertar a imaginação e a desenvolver o vocabulário. Já os adolescentes, que buscam temas mais próximos de suas experiências e questionamentos, tendem a se conectar melhor com narrativas mais complexas ou que discutem temas sociais e pessoais.

Aguiar (2014) explica que essa adaptação dos textos às preferências de cada faixa etária estimula o prazer pela leitura, incentivando o hábito e o desenvolvimento de habilidades de compreensão e reflexão crítica. Por outro lado, a falta de identificação com os textos pode gerar desinteresse, dificultando o processo de aprendizagem.

Entretanto, a leitura independente promove a autonomia, permitindo que o indivíduo escolha o que ler e desenvolva suas próprias opiniões e interpretações sobre diferentes temas, além de estimular o pensamento crítico. O leitor também se expõe a diversas perspectivas e ideias, o que facilita o acesso a informações e conhecimentos variados, enriquecendo sua formação cultural e educacional (Brito, 2010).

Além disso, a leitura independente permite ao leitor perceber que a leitura de diferentes narrativas e experiências humanas ajuda a desenvolver empatia, permitindo uma compreensão mais profunda do ponto de vista dos outros,

melhorando a comunicação, aprimorando as habilidades de escrita e, uma vez familiarizado com diferentes estilos, vocabulários e estruturas textuais, contribuindo para seu crescimento intelectual (Aguiar, 2014).

Ao estimular a criatividade, a leitura ativa a imaginação, pois permite explorar novas histórias e universos. O prazer pela leitura torna o leitor independente, transformando a leitura em uma atividade prazerosa que motiva o indivíduo a continuar buscando novas leituras ao longo da vida.

Logo, a leitura contribui para a formação dos cidadãos, tornando-os mais críticos, informados, engajados e capazes de participar ativamente da sociedade, fazendo escolhas conscientes.

Ainda de acordo com Aguilar (2014, p. 113), as possíveis idades no aprendizado da leitura são:

Pré-leitura: durante a pré-escola e o período preparatório para a alfabetização, a criança desenvolve capacidades e habilidades que a tornarão apta à aprendizagem da leitura: a construção dos símbolos e o desenvolvimento da linguagem oral e da percepção permitem o estabelecimento de relações entre as imagens e as palavras. Os interesses voltam-se, nesta fase, para histórias curtas e rimas, em livros com muitas gravuras e pouco texto escrito, que permitem a descoberta do sentido mais pela linguagem visual do que pela verbal. Paralelamente, estão presentes as histórias mais longas, que falam das situações do cotidiano infantil e são lidas ou contadas por adultos. Leitura compreensiva: é o período correspondente ao momento da alfabetização (1º e 2º ano), em que a criança começa a decifrar o código escrito e faz uma leitura silábica e de palavras. A motivação para ler é muito grande, e escolha recai sobre livros semelhantes aos da etapa anterior, decodificados pelo novo leitor. É importante, contudo, que os textos sejam escolhidos não apenas por sua facilidade de decodificação, mas também pelo estímulo à fantasia, à criatividade e ao raciocínio do leitor iniciante. Leitura interpretativa: do 3º ao 5º ano a criança evolui da simples compreensão imediata à interpretação das ideias do texto, adquirindo fluência no ato de ler. A aquisição de conceitos de espaço, tempo e causa, bem como o desenvolvimento das capacidades de classificar, ordenar e enumerar dados permitem que o estudante se aprofunde mais nos textos e se volte para a leitura mais exigente. Esse é um período em que ainda se mantém a mentalidade mágica, quando o leitor vai buscar nos contos de fadas, nas fábulas, nos mitos e nas lendas, aqueles ingredientes simbólicos necessários à elaboração de suas vivências. Por meio da fantasia ele vai compreender melhor a realidade que o cerca e o seu lugar no mundo. Aos poucos, os elementos mágicos vão dando lugar aos dados do cotidiano, e vamos encontrar histórias em que fantasia e realidade convivem.

Podemos mensurar a pré-leitura na fase inicial da criança como as atividades e habilidades que precedem a leitura formal e que são essenciais para



o desenvolvimento da competência leitora. Durante essa fase, a criança ainda não lê de forma independente, mas começa a se familiarizar com os aspectos básicos da leitura e da linguagem.

Algumas características importantes dessa fase são: o reconhecimento de sons e letras — as crianças começam a associar sons às letras e a identificar algumas letras do alfabeto; o desenvolvimento da consciência fonológica — a capacidade de perceber e manipular os sons das palavras, como rimas e sílabas; o interesse por livros e histórias — crianças que são expostas a livros, mesmo antes de lerem, tendem a desenvolver um gosto pela leitura. Elas podem imitar a ação de ler ou contar histórias baseadas nas imagens; a exploração de figuras e símbolos — a criança observa imagens nos livros e, muitas vezes, cria narrativas baseadas nelas, o que estimula a compreensão e a criatividade; o desenvolvimento de vocabulário — a exposição a histórias, conversas e novas palavras contribui para o aumento do vocabulário, que é essencial para a futura leitura (Brito, 2010).

Enquanto isso, a leitura compreensiva está relacionada à capacidade de entender, interpretar e refletir sobre o que está sendo lido. Ela vai além da decodificação das palavras e foca no significado do texto, envolvendo um processo ativo de interação entre o leitor e o material.

Alguns aspectos centrais da leitura compreensiva incluem o entendimento literal, que ocorre quando a criança compreende o significado básico do texto, como fatos e detalhes explícitos. Além disso, a inferência é outro meio importante de aprendizagem da leitura, onde a criança faz suposições ou deduções baseadas nas informações implícitas no texto, tornando a leitura mais atrativa e convidando o leitor a participar com prazer (Brito, 2010).

Para Aguiar (2014), outro ponto significativo da leitura compreensiva é a análise, que envolve interpretar as intenções do autor, o contexto, o tema e a mensagem subjacente. Esse processo pode levar a criança a reflexões críticas, no intuito de avaliar e julgar o conteúdo, considerando diferentes pontos de vista e fazendo conexões com o conhecimento prévio ou experiências pessoais.

Barbosa (1994) afirma que vale ressaltar que a leitura compreensiva passa por um processo criterioso de monitoramento da compreensão do leitor.



A autoavaliação, durante a leitura, é fundamental para reconhecer quando algo não foi compreendido. Nesse contexto, quando a compreensão da leitura não está surtindo efeito, é necessário buscar estratégias para esclarecer dúvidas, como reler o texto ou procurar informações adicionais.

Por conseguinte, a leitura compreensiva é fundamental para a aprendizagem em diversas disciplinas, pois permite que o leitor absorva, processe e aplique as informações lidas de forma crítica e significativa.

Após a abordagem da leitura na pré-leitura e no ciclo de alfabetização do ensino fundamental (1º e 2º anos), destacamos também o ciclo de leitura interpretativa do ciclo de sistematização do ensino fundamental, a partir do 3º e 5º anos. Essa fase de compreensão do leitor deve abordar outras temáticas de leitura, pois subentende-se que a criança na pré-escola e no ciclo de alfabetização do 1º e 2º ano foi devidamente alfabetizada com sucesso.

Avaliar a leitura interpretativa no ciclo de sistematização do ensino fundamental (anos iniciais) envolve verificar como os alunos estão desenvolvendo sua capacidade de interpretar e compreender textos, além de suas habilidades em fazer inferências e conexões com o conteúdo.

Para realizar essa mensuração de maneira eficaz, algumas abordagens podem ser utilizadas para gerar resultados significativos para a escola, tais como:

- **Questões abertas e inferenciais:** propor perguntas que não exijam respostas literais, mas que incentivem o aluno a interpretar informações implícitas no texto. Por exemplo: “Por que você acha que o personagem tomou tal decisão?” ou “O que você entende pelo final da história?” Essas perguntas ajudam a verificar a profundidade da leitura interpretativa.

- **Discussões em grupo:** realizar debates ou rodas de conversa sobre o texto, nos quais os alunos possam expressar suas interpretações e ouvir as dos colegas. O professor pode observar o nível de aprofundamento das ideias e se os alunos conseguem relacionar o texto a contextos mais amplos ou às suas experiências pessoais.

- **Produções escritas:** solicitar que os alunos escrevam um pequeno parágrafo ou resumo interpretativo do texto lido, ressaltando os principais temas,

mensagens ou intenções do autor. Isso permite avaliar a capacidade de sintetizar informações e propor uma análise pessoal do conteúdo.

- **Mapas conceituais ou organizadores gráficos:** incentivar os alunos a criarem representações visuais de suas interpretações, como mapas mentais ou diagramas que conectem personagens, eventos e ideias do texto, demonstrando a compreensão e a organização do pensamento.

- **Avaliações formativas contínuas:** aplicar pequenos testes ou atividades interpretativas de maneira recorrente, com o objetivo de oferecer *feedback* ao longo do processo e ajustar as estratégias pedagógicas conforme necessário.

Isso ajuda a verificar o progresso individual e a ajustar a prática pedagógica de acordo com as necessidades dos alunos. A observação e os registros do professor durante as atividades de leitura e interpretação permitem anotar como os estudantes lidam com os textos: sua interação, se utilizam habilidades como inferência e comparação, e de que forma expressam suas interpretações.

Nesse sentido, esse acompanhamento interpretativo da leitura é fundamental, pois permite ao professor acompanhar o desenvolvimento dos alunos de maneira mais prática e contínua, ajustando os métodos de ensino conforme as necessidades específicas de cada turma ou estudante.

Considerando todo esse percurso — desde a preparação inicial na pré-leitura, passando pela análise detalhada da leitura compreensiva até a reflexão crítica promovida pela leitura interpretativa —, o leitor desenvolve uma compreensão cada vez mais profunda e significativa dos textos, o que o capacita a interagir de forma ativa, crítica e consciente com os conteúdos que consome.

De acordo com Almeida (2008, p. 40):

ler, é acima de tudo, ação cidadã. Quando o indivíduo aprende o processo de leitura ele pode desencadear leituras do mundo, seja pela sua experiência, seja por sua percepção, ou por sua formação. Ler o mundo é compará-lo, desconstruí-lo e reinventá-lo a seu modo. Mas para isso acontecer é preciso também ter técnica, competência didática e linguística [...] ler é viagem. Ler é travessia. Ler é caminhada. Ler é esforço, de onde advém o prazer, muitas vezes reconfortante e garantidor da continuidade do processo.



Esses comportamentos indicam que o leitor não apenas dominou as habilidades básicas de leitura, mas também desenvolveu uma relação significativa e crítica com os textos, contribuindo para seu crescimento pessoal e acadêmico. É fundamental que a escola incentive o hábito da leitura desde a inserção da criança na educação infantil e mantenha esse estímulo ao longo de todas as etapas da educação básica.

Ler e escrever não são tarefas fáceis, tanto para quem está aprendendo quanto para quem está ensinando. É necessário compreender o processo de leitura e respeitar as fases de desenvolvimento da criança, reconhecendo que a leitura deve ser constantemente provocada e incentivada.

A competência linguística do leitor deve se desenvolver em conjunto com as práticas de leitura adquiridas durante as etapas do processo de alfabetização, tornando-o apto a progredir com sucesso na vida acadêmica e social.

Do ponto de vista de Zimmerman (1986, p. 37), um estudante é autorregulado quando é capaz de ser ativo e responsável pelo próprio processo de aprendizagem. A autorregulação envolve a metacognição — a capacidade de o aluno refletir sobre seus próprios processos cognitivos —, a motivação, e, sobretudo, a iniciativa e o comportamento autônomo.

Quando o estudante desenvolve a autorregulação, ele adquire habilidades como definir metas, monitorar seu progresso, refletir sobre suas estratégias de estudo e ajustar seus métodos conforme necessário. Estudantes autorregulados são proativos, motivados e conscientes de suas responsabilidades, tornando-se mais autônomos e eficazes no processo de aprendizagem.

É importante que os professores compreendam que as práticas de leitura e os métodos utilizados no processo de aprendizagem da leitura e da escrita devem ser significativos para a criança. Essas práticas precisam ser avaliadas continuamente, acompanhando o desenvolvimento cognitivo da criança, de forma a facilitar e fortalecer sua aprendizagem ao longo da vida escolar. Além disso, é fundamental que o professor seja um leitor ativo, tornando-se um incentivador eficaz dessa prática em sala de aula.

A escola deve ser um espaço acolhedor para a criança, onde ela possa aprender habilidades essenciais para a construção do conhecimento, sendo



respeitada e bem recebida. É nesse ambiente que os interesses das crianças variam de acordo com seu ritmo de aprendizagem, bem como com o nível socioeconômico do público leitor. É importante observar quais textos despertam maior interesse, especialmente aqueles que pertencem a gêneros literários como poema, conto, fábula, romance e poesia (Neves, 2010; Paiva; Oliveira, 2010).

Essas variações de textos devem ser apresentadas de forma adequada à faixa etária da criança. A leitura precisa respeitar as fases do desenvolvimento infantil — não deve ser forçada ou apressada. Ao seguir esse princípio, a prática da leitura se torna mais eficaz, prazerosa e formadora.

Para Aguiar (2014, p. 110):

Reforça o valor da família na formação do leitor. Se as primeiras experiências com a linguagem dão origem a esse processo, então os exemplos dos pais, dos irmãos mais velhos e de todos aqueles que convivem com os pequenos representam modelos a serem imitados. No entanto, muitas vezes, o ambiente familiar carece de material escrito, os adultos são analfabetos, mas o incentivo à leitura está presente, valorizando-a. As pessoas que não tiveram oportunidades de ingressar no mundo letrado depositam em seus filhos a esperança da vitória na luta com a escrita.

Dessa maneira, reforçar o valor da família na formação do leitor pode ser feito por meio de algumas estratégias, como: leitura compartilhada, discussões sobre livros, criação de um espaço de leitura em casa, realização de atividades literárias, contato com diferentes gêneros textuais e valorização da linguagem cotidiana. Essas práticas ajudam a solidificar a importância da leitura e criam um ambiente familiar que valoriza o aprendizado e a curiosidade.

Entretanto, sabemos que o analfabetismo de muitos pais pode dificultar a interação direta com a leitura. Contudo, isso não significa que, por serem analfabetos, não possam desenvolver estratégias para ajudar suas crianças. É fundamental valorizar a cultura vivida por essas famílias, por meio da contação oral de histórias transmitidas de geração em geração, o que reforça o valor da linguagem adquirida na convivência social.

Outro ponto importante se refere ao cotidiano desses pais. Muitos, mesmo sem acesso à educação formal, veem na educação dos filhos uma oportunidade de mudança e ascensão social. Essa esperança se manifesta de várias formas:



incentivando os estudos, participando de reuniões escolares, ou fazendo sacrifícios financeiros para garantir materiais didáticos (Aguiar, 2014).

Por outro lado, a insegurança em relação ao sistema educacional pode gerar ansiedade. Esses pais muitas vezes sentem-se pressionados a ajudar nas tarefas escolares, mesmo sem o conhecimento necessário. Frequentemente, depositam grandes expectativas no sucesso escolar dos filhos, o que pode representar uma carga emocional significativa.

Além disso, o ambiente familiar pode refletir essa luta: embora busquem valorizar a educação, muitas famílias enfrentam barreiras como a falta de recursos ou apoio. Assim, a dificuldade com a leitura e a escrita transforma-se em uma busca coletiva por melhores oportunidades e um futuro mais promissor para as novas gerações.

Em concordância com Paiva e Oliveira (2010, p. 46), e segundo diversos estudiosos como Almeida (2008), Cosson (2019), Lajolo (2008), Magnani (2001) e Zilberman (2003), a escola deve ensinar a criança a explorar o texto e a dominar a multiplicidade de gêneros textuais. Segundo Almeida (2008), o neoleitor não possui, ainda, a habilidade linguística de um leitor proficiente. Por isso, espera-se do educador não apenas a leitura prévia do material oferecido, mas também a apresentação de diversos gêneros textuais, promovendo a “degustação” literária ao leitor em formação.

Ensinar a leitura de forma abrangente permite que as crianças explorem e se familiarizem com diferentes tipos de texto. O neoleitor, muitas vezes ainda em desenvolvimento, necessita de um ambiente que favoreça a prática, o prazer pela leitura e o domínio progressivo da linguagem (Almeida, 2008).

A escola deve proporcionar experiências diversificadas, nas quais os alunos possam “degustar” textos variados — como contos, poesias, artigos e histórias em quadrinhos — para desenvolver um repertório literário mais rico. O papel do educador é essencial, não apenas na seleção de materiais adequados, mas também na promoção de discussões e atividades que incentivem a interpretação e a análise crítica. Como afirma Cosson (2019), o contato com diferentes gêneros textuais possibilita ao aluno desenvolver competências literárias e ampliar sua visão de mundo.



Além disso, essa abordagem contribui para a construção da confiança do aluno em relação à leitura, transformando o ato de ler em uma experiência prazerosa e significativa. Segundo Zilberman (2003), a leitura deve ser vista como uma prática cultural e formadora, e não apenas como um instrumento de aquisição de conhecimento escolar. Assim, a escola não se limita a ensinar a decodificar palavras, mas promove a compreensão e o envolvimento com diferentes formas de expressão escrita, preparando os alunos para se tornarem leitores proficientes.

No entanto, um fator que ainda prejudica o processo de leitura escolar é o fato de, muitas vezes, o único livro apresentado às crianças ser o didático. Isso ocorre, frequentemente, pela ausência de livros paradidáticos nas bibliotecas escolares. A precariedade no acesso a materiais diversos acaba desviando a escola de sua verdadeira missão: formar leitores ativos e críticos. De acordo com Soares (2004), a leitura significativa não se desenvolve apenas com o uso do livro didático, mas com a inserção do aluno em práticas sociais de leitura que tenham sentido para ele.

Portanto, é por meio da leitura que se pode reforçar, de forma natural, a capacidade de escrita, simplificando as inúmeras particularidades e regras da língua portuguesa. Além disso, a leitura amplia o vocabulário, favorece a absorção de novos conhecimentos, expande a compreensão de mundo e se mostra como um instrumento fundamental para a formação cidadã. Como destaca Freire (2022, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e é nesse processo de leitura crítica que se forma o sujeito autônomo e consciente de seu papel na sociedade.

2.3 LITERATURA INFANTIL: LETRAMENTO ATRAVÉS DOS GÊNEROS LITERÁRIOS

A história da literatura infantil teve seu apogeu na Europa a partir do século XVII, com destaque para autores como Charles Perrault e, posteriormente, os irmãos Grimm, no início do século XIX. Em 1697, Perrault



publicou os célebres *Contos da Mamãe Gansa*, obra que marcou significativamente o início da literatura voltada ao público infantil.

Saviani (2007) esclarece que, naquela época, não se escrevia especificamente para crianças, pois a infância era considerada uma fase insignificante durante a Idade Média. As crianças das classes subalternas eram tratadas como pequenos adultos, desprovidas de direitos básicos, incluindo o acesso à educação, sendo muitas vezes forçadas ao trabalho para sustentar a nobreza. Inicialmente, o ensino e a literatura eram voltados exclusivamente aos filhos da realeza e da elite clerical.

Com a Revolução Industrial, na segunda metade do século XVIII, ocorreu um êxodo rural em busca de trabalho nas cidades. A invenção das máquinas impulsionou o surgimento de novas classes sociais, mas também intensificou a exploração do trabalho infantil, acentuando a desigualdade social. Nesse contexto, as primeiras crianças a trabalharem nas fábricas eram as abandonadas nos orfanatos. Com o tempo, mesmo aquelas que viviam com suas famílias passaram a seguir esse destino, submetendo-se a jornadas longas e exaustivas, o que lhes roubava o direito à infância (Saviani, 2007).

Foi somente com as reformas políticas e educacionais promovidas ao longo do século XVIII que começaram a surgir medidas para corrigir essas injustiças. A partir de então, os direitos das crianças ao acesso à educação começaram a ser reconhecidos. Para Formigoni (2017), a literatura infantil passou a integrar os currículos escolares, refletindo uma crescente preocupação social com a infância. O objetivo era retirar as crianças das fábricas e incluí-las no processo educacional, formando cidadãos plenos de direitos — com acesso à educação, saúde, lazer e cultura. Cabia ao Estado reparar os danos causados por um sistema opressor, devolvendo à sociedade a figura da criança escolarizada e protegida.

É importante destacar que, durante a Idade Média, entre os séculos V e XI, a Igreja Católica controlava o ensino, que era destinado exclusivamente à nobreza e ao clero. Os conteúdos ensinados seguiam uma estrutura curricular baseada na cultura erudita da época. A pedagogia era centrada na memorização, na acumulação de conhecimentos e na moralização da criança,

sem considerar suas particularidades cognitivas ou emocionais. Citando Ariès (2005), Formigoni (2017, p. 138) explica que:

[...] durante a Idade Média ocorria a participação coletiva de alunos de diferentes idades durante as aulas, isto é, crianças, jovens e adultos recebiam, todos juntos, os mesmos conteúdos ensinados pelo mestre, sendo estes repetitivos, já que não havia currículos.

Com o legado deixado pelos precursores da literatura infantil ao longo dos séculos, buscou-se reformular esse conceito à medida que os discursos sociais passaram a intensificar a importância de cuidar melhor da criança, preparando o sujeito com as competências necessárias para o letramento. A literatura, nesse sentido, passou a ser compreendida como ferramenta essencial na formação intelectual, emocional e cultural da criança.

No Brasil, o ensino da literatura infantil teve início no final do século XIX. Nesse período, conforme Maginani (2001), os escritores brasileiros inspiraram-se nos contos clássicos europeus, especialmente da tradição francesa e inglesa. A partir dessas influências, criaram narrativas adaptadas à realidade nacional e às exigências pedagógicas da escola da época. Como destaca Abramovich (1997, p. 17), “ler para a criança é, sobretudo, oferecer-lhe o prazer do texto, despertar-lhe o gosto pela leitura e provocar o imaginário”.

Cabe lembrar que, nesse momento histórico, os textos eram rigidamente controlados por educadores católicos, que exerciam forte influência na organização do ensino público. A literatura era vista também como um instrumento de moralização, alinhada às diretrizes religiosas e políticas da época.

Conforme Coelho (2000) Entre as décadas de 1920 e 1945, a literatura infantil brasileira iniciou seu processo de emancipação, abrindo espaço para outras manifestações culturais como o Barroco, o Parnasianismo e o Modernismo, que também passaram a integrar o currículo escolar. No que diz respeito à literatura infantil, Monteiro Lobato foi pioneiro ao dirigir-se deliberadamente ao público infantil, rompendo com modelos pedagógicos rígidos e introduzindo uma linguagem acessível, questionadora e criativa. Como afirma Coelho (2000, p. 55), “Lobato revolucionou a literatura infantil ao introduzir temas



do cotidiano e da ciência de forma lúdica, aproximando a criança da leitura com prazer e curiosidade”.

De acordo com Coelho (2000), durante o governo de Getúlio Vargas (1930–1945), a literatura infantil passou a ser incorporada ao discurso educacional da escola pública, ainda que de forma limitada e controlada. Os materiais impressos e ilustrados eram submetidos à censura para que não contrariassem os ideais do regime. Contudo, com a redemocratização brasileira (1945–1960), a literatura infantil ganhou mais liberdade no ambiente escolar.

Nesse novo contexto, surgiram autores com propostas inovadoras e linguagem poética, como Ana Maria Machado, Sylvia Orthof, Ziraldo, Ruth Rocha e Mário Quintana, cuja produção literária visava estimular a imaginação, a criticidade e o prazer da leitura. De acordo com Zilberman (2003, p. 42), “a literatura infantil deixou de ser apenas instrumento disciplinador e passou a ser vista como forma de arte, capaz de contribuir para o desenvolvimento integral da criança”.

Dessa forma, a literatura infantil passou a ocupar um lugar de destaque na escola, contribuindo não apenas para o domínio da linguagem, mas também para a formação ética, social e estética da criança. Como afirma Lajolo e Zilberman (1996), o texto literário bem explorado permite que a criança desenvolva sua autonomia intelectual e sua capacidade de leitura crítica.

Para esses autores, a literatura infantil é um campo rico e diversificado que aborda temas fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Cada um deles tem uma visão única sobre como a literatura infantil se insere no contexto educacional.

Ana Maria Machado destaca a importância da imaginação e da identidade, utilizando narrativas que incentivam a reflexão sobre o eu e o outro. Sua escrita provoca o questionamento e a construção de uma visão crítica do mundo, ajudando as crianças a se reconhecerem e se relacionarem com os outros.

Mário Quintana, com sua sensibilidade poética, traz leveza e encanto ao universo infantil, utilizando versos que tocam tanto o coração das crianças

quanto dos adultos. Sua poesia busca despertar a beleza nas pequenas coisas, criando uma conexão emocional com os leitores de todas as idades.

Sylvia Orthof explora a ludicidade e a criatividade, usando o humor e a fantasia para abordar questões do cotidiano, tornando-as acessíveis e divertidas. Seus livros conseguem transformar o ordinário em algo extraordinário, ao mesmo tempo em que apresentam lições valiosas para as crianças.

Ziraldo valoriza a infância e a liberdade de ser criança, sempre com uma dose de crítica social. Suas obras, repletas de humor e ironia, convidam as crianças a refletirem sobre a sociedade de forma leve e engajante.

Por fim, Ruth Rocha foca na educação e na formação de valores, criando histórias que estimulam a empatia e a compreensão, essenciais para o convívio social. “Seus textos incentivam a construção de uma convivência harmoniosa e o respeito pelas diferenças” (Lajolo, 2007, p. 45).

Esses autores, cada um à sua maneira, contribuíram para uma literatura que não apenas entretém, mas também educa, instiga a curiosidade e promove o desenvolvimento emocional e social das crianças.

De outro ponto de vista, Abramovich (1997, p.134):

Discute como desenvolver por intermédio da literatura o potencial crítico da criança. Sustenta que por meio de um material literário de qualidade, a criança é capaz de pensar criticamente e reformular o pensamento. Considerando aqui, como qualidade do material literário para o bom desempenho do processo da formação do leitor literário, textos que apresentam uma proposta ficcional que atenta o imaginário dos leitores e os exercita a compor novas possibilidades para perceber o mundo a sua volta. Contrariando, desta forma, os textos, por meio da história ficcional ou dos personagens, sobre determinado assunto.

Diante desse posicionamento, o material literário de qualidade deve ser uma presença constante no cotidiano escolar. Para integrar a criança nesse contexto literário, os livros precisam ser apreciados pelos pequenos, o que ajuda o professor a compreender o universo literário da criança.

Nesse sentido, a leitura realizada pelo docente deve ser assertiva, escolhendo obras que abordem questões universais como amor, vida, morte e identidade, proporcionando reflexões significativas para o leitor. Além disso, a leitura deve ser capaz de apresentar uma linguagem rica e bem trabalhada, com



um estilo único e envolvente, mantendo sempre a clareza e fluidez (Abramovich, 1997).

O gosto literário, quando bem desenvolvido pelo professor, pode estimular outras habilidades de interação. Os personagens contidos nos livros devem ser complexos e bem desenvolvidos, permitindo que o leitor se identifique com eles e crie empatia (Abramovich, 1997).

Ademais, a estrutura narrativa é fundamental no processo de aprendizagem. A boa construção da trama, com enredos instigantes e bem amarrados, desperta a imaginação e a criticidade da criança, criando um impacto emocional que a conecta com a obra de forma intensa. A presença de originalidade, por meio de novas ideias ou abordagens, traz frescor e inovação ao contexto literário, possibilitando um novo olhar, tanto para o docente quanto para o leitor.

Quando se fala de qualidade no material literário, é importante destacar que textos que apresentam propostas ficcionais aguçam o imaginário dos leitores e os incentivam a compor novas possibilidades para perceber o mundo ao seu redor. Textos literários infantis, dessa forma, desempenham um papel essencial no desenvolvimento da leitura e da escrita, ajudando as crianças a compreenderem melhor esses processos.

Como afirmam Paiva e Oliveira (2010, p. 28),

O livro infantil só será considerado literatura infantil legítima mediante a aprovação da criança. Para isso o livro precisa atender as necessidades da criança, que seriam: povoar a imaginação, estimular a curiosidade, divertir, e por último, sem imposições, educar e instruir.

A ideia de que a “legitimidade” de um livro infantil está atrelada à sua aceitação pela criança coloca-a no papel de protagonista, tornando-a um ser ativo na construção do sentido da obra. A literatura infantil precisa ir além de um conteúdo didático ou moralista, buscando, antes de tudo, conectar-se com o universo da criança.

Nesse contexto, Lajolo e Zilberman (2007) ressaltam que, ao abordar as necessidades da criança, o livro se torna um veículo capaz de despertar a imaginação, estimular a curiosidade e, principalmente, proporcionar prazer. O aspecto de “divertir” é fundamental, pois, quando a criança se diverte, ela se



engaja mais facilmente com a leitura e com a absorção do conteúdo. Esse prazer não deve ser visto como secundário, mas sim como um ponto de partida para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

Para Lajolo e Zilberman (2007), a literatura infantil, então, deve atender à proposta de “educar sem imposição”, refletindo a importância de respeitar o tempo e o espaço da criança. A educação precisa ser leve, envolvente e descomplicada, para que a criança compreenda e absorva os conteúdos sem se sentir pressionada .

O livro infantil, portanto, deve ser uma ferramenta que, ao mesmo tempo em que educa, respeita a liberdade da criança de fazer suas próprias descobertas. Assim, a criança desenvolve aptidões cognitivas, busca no imaginário as respostas, sem perceber que o caminho ficcional pode impulsionar as habilidades e competências desejadas pelo professor (Lajolo; Zilberman, 2007).

Para isso, o livro precisa atender às necessidades da criança, que são: povoar a imaginação, estimular a curiosidade, divertir e, por último, sem imposições, educar e instruir. Por essa razão, a escolha da obra adequada para a leitura faz parte da visão que o professor tem sobre o processo de ensino e aprendizagem.

A postura do educador nesse contexto é primordial, pois, ao se familiarizar com a narrativa, o professor tem a capacidade de se reinventar para agradar ao público infantil, sem improvisar, pois a criança é sensível e percebe quando algo a desagrada.

Outro ponto relevante é que o tempo e o espaço devem ser significativos para a construção do conhecimento. Nem toda história lida conquista o apreço do leitor. Vale ressaltar que uma criança bem acolhida transborda alegria. Além disso, incluir a criança nesse contexto possibilita sua integração e aproximação com o prazer pela leitura.

De acordo com Kohan (2003, p. 10), “um livro infantil pode conter episódios divertidos tanto para crianças quanto para adultos [...]”. Contudo, é importante destacar que, embora o texto infantil seja destinado à criança, a mesma história contada para adultos deve seguir caminhos diferentes.

No caso da criança, ela cria um mundo de fantasia; já o adulto, ao revisitar a história, recria-a com outra significação. Um exemplo disso é a história “A Bela Adormecida”, filme norte-americano de 1959, com roteiro baseado no conto de fada criado por Charles Perrault, e “Malévola”, filme estadunidense de 2014, que narra a história a partir da perspectiva da principal vilã, a bruxa Malévola. Assim, duas histórias diferentes apresentam roteiros e compreensões distintas, adequadas tanto ao público infantil quanto adulto.

Portanto, aproximar a criança do livro desde cedo é um dever da família. Dessa forma, ao longo do seu desenvolvimento cognitivo, a criança cria o hábito da leitura e aprimora a escrita, além de desenvolver competências, habilidades e compreensão.

A inclusão da literatura infantil no currículo escolar é fundamental, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe uma abordagem integral para o letramento literário, reconhecendo sua importância no desenvolvimento da criança. Assim, a BNCC define diretrizes claras sobre como o trabalho escolar deve ser elaborado para atender ao público infantil:

1. Formação de leitores que corresponde a necessidade de promover o gosto pela leitura, incentivando o acesso a obras literárias diversificadas que estimulem a imaginação e a reflexão.
2. Diversidade cultural onde a literatura infantil deve refletir a pluralidade cultural do Brasil, incluindo histórias que representem diferentes identidades, origens e experiências, contribuindo para a formação de uma consciência crítica e empática.
3. Desenvolvimento de habilidades possa através da leitura e da análise de textos literários, as crianças sejam incentivadas a desenvolver habilidades linguísticas, cognitivas e socioemocionais, como a empatia e a criatividade.
4. Interdisciplinaridade propõe que a literatura esteja integrada a outras áreas do conhecimento, favorecendo um aprendizado mais contextualizado e significativo.
5. Espaço para a criação no qual além de ler, a criança deve ser estimulada a criar suas próprias narrativas, desenvolvendo a expressão artística e a criatividade.

Por conseguinte, a proposta da BNCC, busca não apenas a formação de leitores, mas também cidadãos críticos e conscientes, preparados para atuar de maneira ativa na sociedade. A literatura infantil, nesse contexto, é vista como um elemento chave para o desenvolvimento integral da criança.

Em resumo, a literatura infantil legítima é aquela que é capaz de conquistar a criança pela sua imaginação, curiosidade e prazer, criando um ambiente onde a aprendizagem ocorre de forma natural e prazerosa, sem



imposições. A obra que respeita essas premissas tem mais chances de formar leitores críticos e apaixonados pela literatura desde cedo.

2.4 CONTAÇÃO DE HISTÓRIA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

A prática pedagógica tem demonstrado que crianças que nascem e convivem em ambientes letrados, com acesso a livros, desenvolvem, desde cedo, interesse lúdico pela leitura e escrita. Sua inserção na escola representa, assim, uma continuidade das práticas vivenciadas em casa. Por outro lado, é importante destacar que muitas crianças, por não terem pais leitores e frequentarem escolas que não incentivam a leitura, acabam mais vulneráveis ao fracasso escolar — o que pode impactar negativamente ao longo de toda a vida. Como destacam Paiva e Oliveira (2010), o acesso precoce ao universo da leitura é um fator determinante para o sucesso escolar e o desenvolvimento integral da criança.

A contação de histórias como prática pedagógica é uma ferramenta poderosa no processo de ensino-aprendizagem, oferecendo múltiplos benefícios para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Essa prática vai além da simples transmissão de uma narrativa: ela proporciona um ambiente rico para o desenvolvimento da linguagem, da imaginação e da integração do indivíduo no contexto escolar. Para Zilberman (2003), o ato de contar histórias não só introduz a criança ao mundo da leitura, como também permite a vivência de experiências simbólicas que colaboram para a formação de sua identidade leitora.

Nesse sentido, a contação de histórias favorece o desenvolvimento da linguagem, expondo a criança a novos vocabulários, estruturas narrativas e estilos de comunicação. Por meio das histórias, ela aprende a organizar pensamentos e a compreender diferentes formas de expressão — seja oral, escrita ou visual. Além disso, essa prática estimula a concentração e a escuta ativa, exigindo que as crianças prestem atenção ao enredo e aos detalhes, o que contribui para o desenvolvimento de sua capacidade de raciocínio e compreensão aprofundada. Lajolo (2007) ressalta que a literatura infantil tem um



papel central no desenvolvimento do pensamento crítico, pois permite que a criança reflita sobre o mundo a partir de diferentes pontos de vista.

Do ponto de vista emocional, a contação de histórias é uma forma eficaz de trabalhar valores, sentimentos e situações de vida. Por meio da identificação com personagens e suas experiências, a criança aprende a lidar com emoções como medo, raiva, alegria e frustração. Isso também favorece o desenvolvimento da empatia, ao permitir que ela se coloque no lugar do outro e compreenda diferentes perspectivas. Como afirmam Paiva e Oliveira (2010, p. 31), a literatura nos convida para “o contato com diferentes emoções e visões de mundo, proporciona condições para o crescimento interior, possibilitando a formação de parâmetros individuais para medir e codificar seus próprios sentimentos e ações”.

A postura pedagógica e a contação de histórias podem ser utilizadas de maneira interdisciplinar, integrando áreas como arte, música, ciências e até matemática, tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo. Além disso, essa prática pode ser usada para estimular a criatividade e a imaginação, permitindo que a criança crie sua própria história ou reinterprete a que já existe.

Por fim, Lajolo e Zilberman (2007) explicam que a contação de histórias fortalece o vínculo entre educador e aluno, criando um espaço de acolhimento, troca e afeto. Quando realizada de forma participativa, com a interação da criança na narrativa (seja com perguntas, gestos ou até atuação), a prática se torna ainda mais enriquecedora e eficaz. Isso faz com que o trabalho com a criança atinja o nível máximo do esperado. A contação de histórias é uma prática pedagógica rica, que, além de proporcionar prazer e encantamento, favorece o desenvolvimento integral da criança, estimulando suas capacidades linguísticas, emocionais e cognitivas.

Escrever para crianças é colocá-las num mundo de fantasias e poder sentir, junto com elas, a alegria, os risos, a curiosidade, o questionamento e valorizar o que a criança tem de melhor. A criança, imatura, é curiosa e busca respostas para diversas perguntas. Isso é natural da infância, por isso, ao reformular um texto infantil ou contar a história original, é importante considerar a percepção crítica da criança — se ela está gostando ou não da leitura.

A partir da visão de Kohan (2003, p. 13),

É importante observar que muitas publicações da atual literatura infantil afundam as crianças na passividade e na banalidade. E este é um perigo real. No entanto, a criança deve ser capaz de escolher a história, e não ser imposta pelo professor.

Podemos concordar com a abordagem da autora e fazer uma reflexão pertinente sobre o papel das publicações contemporâneas na literatura infantil e a forma como elas podem impactar o desenvolvimento da criança. O alerta sobre a passividade e a banalidade de algumas obras é relevante, pois, em um contexto em que a criança é constantemente bombardeada por conteúdos simplistas e comerciais, corre-se o risco de ela se acostumar a uma literatura que não estimula sua imaginação nem seu pensamento crítico, resultando na falta de interesse pelo texto.

Nesse sentido, o problema da passividade está na maneira como algumas histórias são estruturadas de forma tão superficial que não convidam a criança a refletir ou a se envolver ativamente com a narrativa. Isso pode levar à perda do encantamento pela leitura e ao empobrecimento da experiência literária, que deveria ser um espaço de exploração e crescimento (Lajolo; Zilberman, 2007).

A banalidade, por sua vez, manifesta-se em conteúdos repetitivos ou estereotipados, que não agregam valor cultural ou intelectual à formação da criança. Por isso, é essencial ressaltar a importância da autonomia infantil na escolha das histórias, prática fundamental para o desenvolvimento da sua agência e interesse pessoal.

Quando a criança tem liberdade para escolher o que lê, sente-se mais empoderada e engajada, o que contribui para o prazer da leitura. A imposição, por outro lado, pode gerar resistência e afastamento do universo literário.

Nesse contexto, o papel do educador é crucial. O professor pode orientar a escolha, oferecendo uma seleção de obras ricas em conteúdo, desafiadoras e adequadas ao desenvolvimento da criança — mas sem impor um único caminho.

Conforme Lajolo e Zilberman (2007), ao oferecer opções e estimular o gosto pela leitura, o professor contribui para que a criança se torne uma leitora crítica e consciente, capaz de escolher o que faz sentido para ela dentro de uma oferta literária que combine qualidade e diversidade. Contudo, o equilíbrio entre

a escolha livre e a orientação é fundamental. A criança deve ser guiada para obras que realmente a provoquem, mas também precisa ter liberdade para explorar o mundo das histórias de forma autêntica e pessoal.

Inserir a contação de histórias como metodologia no processo de aprendizagem da criança é pertinente, mas é importante observar que a história lida pelo contador deve passar, antes, por uma leitura solitária. Vale reforçar que o contador de histórias não pode abrir mão da qualidade literária dos textos que escolhe para narrar.

Ele precisa dominar a narrativa e, além disso, investigar o que está sendo produzido na área da literatura, possuindo uma bagagem pessoal sólida de leitura. Por esse motivo, a escolha da história deve considerar o público-alvo, para quem se conta, onde se conta e o que se conta. Outra preocupação relevante é ter uma visão mais holística e detalhada da escrita, a fim de satisfazer o leitor. Além disso, o contador não deve esquecer que a leitura é um exercício de diálogo. Para que a transmissão oral seja eficiente, é necessário que ele narre suas histórias de maneira performática, autêntica, com ímpeto vocal, desenvoltura, graça e envolvimento, de modo que capte a atenção do ouvinte.

Segundo Koran (2013, p. 19):

A literatura infantil abarca diferentes gêneros. Para todas as idades, podemos escrever poesia (poemas, cantigas de ninar, cantigas de Natal, cantigas de rodas, trava-língua, quadrinhas); conto (conto literário, conto popular, conto mítico); forma breves (fábulas, lendas, parlendas, adivinha, causos, provérbios); teatro (comédia, teatro de fantoches, teatro de marionetes).

No que tange à descrição da autora, destacamos a vasta diversidade de gêneros presentes na literatura infantil, evidenciando sua riqueza e capacidade de se adaptar às diferentes idades e interesses da criança. A literatura infantil é, de fato, um campo extremamente plural, com uma gama de formas e estilos que atendem a diversas necessidades de aprendizado e desenvolvimento.

É necessário inserir as variedades dos gêneros literários sendo uma escolha individual da criança. Definimos dentro do contexto da contação de história como isso deve ser entendido pelo contador(a) a partir do momento que ele(a) se apropria do conceito descrito.

Elencamos os gêneros literários da seguinte forma:



1. Poemas, Cantigas e Trava-línguas: esses gêneros fazem parte do universo lúdico da criança, sendo fundamentais para o desenvolvimento da linguagem, ritmo e musicalidade. As cantigas de ninar e as cantigas de roda, por exemplo, têm um forte componente afetivo e cultural, transmitindo tradições orais que envolvem o corpo, o movimento e o canto, enquanto os trava-línguas e quadrinhas estimulam a agilidade mental e a curiosidade linguística.

2. Contos os contos são uma das formas mais clássicas da literatura infantil, e se apresentam de várias maneiras — como contos literários, populares ou místicos. Eles são ricos em simbolismos e oferecem uma boa base para a formação de valores, além de estimular a imaginação e o pensamento crítico. O conto literário, com suas narrativas mais elaboradas, e o conto popular, que transmite sabedoria coletiva, ambos oferecem formas diferentes de acesso ao mundo fantástico e ao real.

3. Fábulas, Lendas, Provérbios e Causos: essas narrativas breves têm um forte componente moral e cultural. As fábulas, como as de Esopo, por exemplo, são especialmente eficazes em ensinar lições valiosas por meio de animais antropomorfizados. As lendas e os causos, por sua vez, transportam as crianças para um mundo mágico e repleto de mistérios, enquanto os provérbios ajudam a estabelecer conexões entre a sabedoria popular e os comportamentos cotidianos.

4. Teatro: o teatro infantil, seja por meio de comédia, fantoches ou marionetes, permite uma experiência interativa e multimodal, envolvendo a criança de forma mais ativa na construção da narrativa. O teatro de fantoches e marionetes, em especial, tem um forte apelo visual e lúdico, criando um ambiente de fantasia no qual a criança pode se envolver com os personagens e a história de maneira envolvente e divertida.

A presença de tantos gêneros na literatura infantil não só enriquece o repertório cultural da criança, como também oferece múltiplos caminhos para o aprendizado. A variedade de formas, cada uma com suas características próprias, permite que as crianças explorem diferentes aspectos da linguagem, da narrativa e do imaginário, além de propiciar uma compreensão mais ampla do mundo ao seu redor.



Ao conhecer esses diferentes gêneros, as crianças tornam-se mais preparadas para se tornarem leitoras críticas e criativas, desenvolvendo habilidades cognitivas, emocionais e sociais.

Dando continuidade ao raciocínio da autora, ao envolver a criança e despertar, logo cedo, o gosto pela leitura, a escola se mostra o espaço mais adequado para esse desenvolvimento. A escola não pode ser omissa; deve incluir a literatura infantil no currículo escolar desde os primeiros anos. É importante destacar o uso metodológico da contação de histórias, que não deve acontecer quando as crianças estiverem agitadas nem ao final das aulas, pois nesses momentos o aproveitamento é reduzido. Essa atividade precisa ser bem planejada com o(a) professor(a) da turma e orientada pela coordenação pedagógica — não deve ser realizada de forma improvisada (Kohan, 2003).

Tudo exige planejamento e preparo para que a prática tenha efeito. A literatura — ou os textos literários — deve fazer parte do cotidiano da criança. De nada adianta a criança gostar de ler se não transformar a leitura em um hábito. Precisamos desenvolver práticas pedagógicas eficientes dentro desse contexto, e o professor também necessita de formação continuada para ensinar de forma significativa o processo literário. Conforme Maginani (2001, p. 63) alerta.

Se propomos ao aluno que ele deve ler apenas o que gosta, não podemos nos esquecer de que esse gosto não é tão natural assim. Pelo contrário, é profundamente marcado pelas condições sociais e culturais de acesso aos códigos de leitura e escrita.

O conceito de gosto literário e sua relação com as condições sociais e culturais do indivíduo é fundamental quando dizemos que a criança ou o aluno deve “ler o que gosta”. Estamos, de fato, considerando que o gosto é algo que surge de uma experiência pessoal e subjetiva. No entanto, o gosto não é um fenômeno completamente espontâneo ou inato; ele é moldado por diversos fatores, entre eles as condições sociais, culturais e de acesso, que influenciam a formação do sujeito leitor.

A ideia de que o gosto literário não é natural é importante porque nos leva a refletir sobre como o acesso à leitura e aos materiais de leitura pode ser desigual, dependendo de contextos econômicos, familiares e educacionais.



Crianças inseridas em ambientes com pouco acesso a livros e experiências literárias podem não desenvolver um gosto amplo ou diversificado pela leitura, simplesmente porque não foram expostas a diferentes tipos de textos ou à prática constante da leitura (Lajolo, 2007; Koran, 2013).

Isso mostra que, muitas vezes, a ideia de “ler o que gosta” precisa ser acompanhada de uma reflexão sobre as condições de acesso e as possibilidades reais de escolha.

Além disso, o gosto é profundamente influenciado pelo contexto cultural e pelos códigos sociais. As escolhas de leitura de uma criança podem ser fortemente determinadas pela cultura familiar, pelas tradições locais ou pelo tipo de formação que ela recebe na escola. Em sociedades onde os livros e a leitura não são valorizados, ou onde as bibliotecas são escassas, o acesso à leitura pode se restringir a poucos gêneros ou autores. Já em contextos mais favorecidos, a criança pode ser exposta a uma gama mais ampla de opções literárias, desenvolvendo um gosto mais variado.

Por isso, o papel da escola e do educador vai além de simplesmente validar o gosto da criança. É fundamental que o educador ajude a ampliar esse gosto, apresentando diferentes gêneros, autores e estilos literários, promovendo o acesso à diversidade cultural e ao conhecimento. Ao fazer isso, contribui-se para a formação de um gosto literário mais plural e inclusivo, que não seja limitado pelas condições sociais e culturais de acesso, mas que seja expandido por meio de novas experiências de leitura (Lajolo, 2007; Koran, 2013).

Além disso, ao explorar esses diversos gêneros, a literatura infantil cumpre um papel essencial na formação das crianças, oferecendo-lhes não apenas entretenimento, mas também ferramentas para a construção de um pensamento mais amplo e profundo.

Consequentemente é importante reconhecer que o gosto literário é moldado e condicionado, e não apenas espontâneo. Ao mesmo tempo, cabe ao educador proporcionar a diversidade de leituras e ajudar o aluno a descobrir novos mundos, ampliando seu horizonte e suas possibilidades de escolha. A leitura deve ser uma ferramenta de empoderamento, capaz de enriquecer a

experiência de vida da criança, independentemente do contexto em que ela esteja inserida.

De acordo com Kohan (2003, p. 22), o que é adequado para cada criança:

Quadro 3 – Etapas da criança no processo de letramento literário.

Aos 3 anos.	As ilustrações devem predominar. As histórias para crianças dessa idade devem possuir estruturas simples [...]. O vocabulário deve ser simples, mas rico, e o enredo deve provocar a curiosidade da criança, que não deve ser mais tratada como um bebê, pois aos 3 anos ela experimenta sua primeira crise de personalidade [...].
Aos 5 ou 6 anos.	Esse público aprecia narrativas em etapas, nas quais um ou dois heróis vivem suas aventuras no tempo e no espaço, superando medos, experimentando surpresas, alimentando esperanças, até o final feliz [...].
Aos 8 anos.	Aventuras, detetives, grupos de amigos e o medo são temáticas que atraem as crianças dessa idade. Narrativas fantásticas e mitológicas são apreciadas, bem como histórias da vida real que abordam conflitos em família, na escola, no esporte, etc.
Aos 12 anos.	Romances sobre a amizade, o primeiro amor, os problemas do entorno social (ecologia, pacifismo, convivência, etc.). Cujo os protagonistas sejam adolescentes como os leitores, vivendo essa difícil fase de transição. Histórias de suspense, aventuras arriscadas, ficção científica, poesia e teatro podem agradar a leitores que estão saindo da infância e entrando na maturidade.

Fonte: elaboração própria (2022).

Com base nas definições sustentadas pela autora, salientamos a importância de ensinar os gêneros textuais respeitando as fases de aprendizagem da criança. É fundamental destacar que, nos estudos da área de leitura e literatura, a literatura infantil deve ser efetivada com o propósito de atender ao desenvolvimento intelectual da criança, sendo, portanto, bem planejada e trabalhada.

Nessa perspectiva, o processo literário pode ser desenvolvido de forma gradual e adaptada à faixa etária da criança, levando em consideração seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

A seguir, apresentamos algumas estratégias de acordo com as diferentes fases da infância, conforme demonstrado no Quadro 3. Na primeira infância, por volta dos três anos de idade, a literatura deve ser introduzida por meio de livros ilustrados, com cores vibrantes, texturas, sons e formas que estimulem a curiosidade. A leitura em voz alta é essencial, mesmo que a criança ainda não saiba ler, pois, dessa forma, ela começa a desenvolver o vocabulário e a



compreender a estrutura da linguagem. Contos simples, rimas e histórias com repetições também são eficazes, pois auxiliam no reconhecimento de padrões. Há estudos que apontam que esse processo pode ser iniciado ainda mais cedo, a partir do nascimento (Kohan, 2003).

Nessa fase, a criança interage com o mundo principalmente por meio dos sentidos. Por isso, livros com recursos táteis, sonoros e visuais tornam-se importantes aliados no estímulo à leitura. A leitura em voz alta, feita por adultos, fortalece vínculos e contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem.

Aos seis anos, quando a criança ingressa na primeira etapa do Ensino Fundamental – anos iniciais – ela já começa a desenvolver a habilidade da leitura, graças ao trabalho literário realizado na Educação Infantil. Nesse momento, é importante oferecer livros com textos curtos e ilustrações que complementem a narrativa. Histórias com personagens cativantes e situações do cotidiano ou do universo fantástico passam a despertar ainda mais o interesse pela literatura (Kohan, 2003).

O trabalho, nesse estágio, deve incluir leitura compartilhada e atividades de produção de texto, estimulando a criança a criar suas próprias histórias ou desenhos inspirados naquilo que leu. Durante esse período, também é importante introduzir fábulas e contos de fadas, que ensinam valores e desenvolvem a imaginação (Kohan, 2003).

Aos oito anos de idade, a criança começa a ser mais crítica e analítica em relação ao que lê. A literatura pode, então, incluir narrativas mais complexas, com diferentes tipos de personagens e enredos. O trabalho literário pode envolver debates sobre as histórias, com perguntas que estimulem a compreensão crítica e a empatia. Além disso, atividades de reescrita ou reinterpretação das histórias contribuem para o desenvolvimento da criatividade e da escrita (Kohan, 2003).

Por volta dos 12 anos, a criança já apresenta um domínio mais consolidado da leitura e da compreensão textual, podendo iniciar leituras de livros mais longos e com temáticas mais profundas, como mitologia, história e literatura infantojuvenil. O foco, nessa fase, deve ser a análise de conteúdo e a



reflexão sobre os temas abordados, além do incentivo à produção textual mais elaborada. Também é interessante explorar diferentes gêneros literários, como poesia, crônicas e pequenos romances (Kohan, 2003).

Em todos os estágios, o papel do educador é incentivar a leitura e promover atividades que conectem a literatura à vida cotidiana da criança, tornando-a uma ferramenta de expressão e compreensão do mundo. Dessa forma, o processo literário se desenvolve de maneira natural e prazerosa, respeitando o ritmo e as necessidades de cada faixa etária.

Sendo assim, conforme Lajolo (2007), o letramento é o objeto de ensino para a formação de indivíduos alfabetizados e constitui um instrumento essencial na construção de leitores. Essa atividade, iniciada na escola, torna-se capaz de desenvolver práticas educativas que favorecem o avanço nas competências e habilidades necessárias à aprendizagem, respeitando as fases do desenvolvimento cognitivo da criança.

Por essa razão, ao trabalhar com textos literários, o contador de histórias deve conhecer bem o seu público antes de escolher o gênero literário a ser abordado. Sem um diagnóstico prévio da turma, não haverá sintonia com os estudantes.

A escola deve compreender que o que se trabalha em sala de aula precisa ter significado no processo de ensino-aprendizagem da criança. Esse entendimento possibilita uma organização curricular que valorize a qualidade das práticas educativas de leitura e escrita. Formar leitores é um processo que requer, portanto, condições favoráveis à prática da leitura. Não se trata apenas da disponibilidade de recursos materiais, mas do uso significativo que se faz dos livros e demais materiais impressos — esse é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento do hábito e do gosto pela leitura. Por isso, a escola precisa reconhecer e assumir seu verdadeiro papel na formação do leitor.

Para Santos *et al.* (2021, p. 44) define que:



Uma escola que não desenvolve com eficácia seu processo de alfabetização e letramento deve rever esse conceito. Além do mais, a escola precisa desenvolver e assumir sua responsabilidade política, pois esta necessita desenvolver a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e entender que a partir do momento que a criança é inserida no convívio escolar, passa a ter total responsabilidade no processo de ensino aprendizagem.

A reflexão sobre a necessidade de as escolas revisarem suas práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito à alfabetização e ao letramento, é crucial, pois essas habilidades são a base para o desenvolvimento acadêmico e para a participação ativa na sociedade. A alfabetização envolve a decodificação das palavras, mas o letramento vai além, englobando a compreensão e a utilização da leitura e da escrita de forma crítica e funcional (Santos *et al.*, 2021).

De fato, sem essas competências, os alunos ficam limitados não apenas no campo da linguagem, mas também em outras áreas do conhecimento, como matemática, geografia, história, ciências etc., que exigem habilidades de leitura e interpretação. Nesse contexto, é fundamental adotar práticas educacionais baseadas em evidências e alinhadas com as necessidades dos alunos. A formação contínua dos professores e o envolvimento das famílias no processo educacional são pontos essenciais, pois garantem que o ensino seja não apenas eficaz, mas também adequado às diferentes realidades dos estudantes (Santos *et al.*, 2021).

Dessa forma, a literatura deve ser entendida como um processo gradativo que precisa ser discutido nas escolas. Não deve ser vista como algo desvinculado do currículo, mas como um processo contínuo de aprendizagem, envolvendo qualquer texto literário que atenda ao propósito do leitor infantil. É necessário formar leitores que tenham um envolvimento integral com a leitura, de modo que esta desenvolva a reflexão e o espírito crítico (Santos *et al.*, 2021; Paiva; Oliveira, 2010).

Por fim, a ideia de que o desenvolvimento da alfabetização e do letramento é essencial para formar cidadãos críticos e autônomos é central. Esses processos não devem ser vistos apenas como um objetivo acadêmico, mas como uma ferramenta para que os alunos se tornem participantes ativos e reflexivos na sociedade.

2.5 LIVRO ILUSTRADO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM

No Brasil, os primeiros livros foram trazidos pelos colonizadores portugueses, e a maioria deles tratava de temas religiosos e médicos. É importante destacar que, durante a maior parte do período colonial, de 1500 a 1822, não era permitida a produção de livros na Colônia, sendo tudo controlado pelos inspetores reais. Com a chegada da família portuguesa ao Brasil, a partir de 1808, D. João, na condição de príncipe regente, autorizou as impressões gráficas e importou maquinário para esse fim.

Com a Proclamação da República, em 1889, as editoras e ilustradores nacionais ganharam destaque. Contudo, havia restrições: as publicações de livros, revistas e outros meios de comunicação da época estavam sob controle do Estado. Foi com Hans Christian Andersen que o livro ilustrado infantil ganhou adeptos no Brasil, com a história do “Patinho Feio”, de 1843.

Os livros ilustrados são ferramentas poderosas no processo de aprendizagem, especialmente para crianças nas primeiras etapas de alfabetização e letramento. Eles são muito mais do que simples recursos estéticos; suas ilustrações desempenham um papel fundamental na construção de significado e na compreensão do texto.

Segundo Tavares (2013), a relação entre texto e imagem estimula a compreensão visual e semântica, permitindo que a criança associe palavras a imagens e desenvolva sua capacidade de interpretação. As ilustrações ajudam a contextualizar o conteúdo escrito, facilitando a compreensão de conceitos abstratos e a construção de um repertório cognitivo mais amplo. Além disso, ao envolver o aspecto visual, os livros ilustrados apelam para múltiplos canais de aprendizagem, beneficiando tanto crianças com estilos de aprendizagem mais visuais quanto aquelas que preferem o aprendizado auditivo ou cinestésico.

Em termos de alfabetização e letramento, os livros ilustrados promovem uma experiência rica e multissensorial. Eles ajudam a desenvolver habilidades de leitura ao expor as crianças a diferentes tipos de textos, sejam narrativos, informativos ou poéticos. As ilustrações também incentivam a interpretação crítica, pois os alunos podem ser estimulados a discutir o que as imagens estão



tentando transmitir, qual a relação entre elas e o texto, e como isso afeta a história ou a mensagem. Além disso, os livros ilustrados são ferramentas valiosas para trabalhar a imaginação, a empatia e a criatividade (Tavares, 2013).

Muitas vezes, as ilustrações podem trazer elementos simbólicos ou fantásticos que ampliam a compreensão de valores, sentimentos e contextos culturais. Ao envolver as crianças na exploração desses livros, o educador pode estimular o pensamento crítico e a capacidade de fazer conexões entre a leitura e o mundo real.

Dito isso, os livros ilustrados são mais do que apenas um complemento agradável à leitura. Eles são uma ferramenta didática que, quando bem utilizada, contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, ampliando suas experiências e tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e envolvente (Tavares, 2013).

Santos *et al.* (2021, p. 45) explicam:

Na conjuntura deste trabalho a necessidade criada envolve todo um percurso histórico em que podemos entender sobre a importância do texto imagético no desenvolvimento intelectual da criança. Reordenar percursos para chegarmos a alguns focos teóricos e metodológicos contribuíram no sustento de que a partir das contribuições que vieram no movimento da História Cultural de Charlier (2001), que nos redimensiona a um olhar mais enfático entre o autor e editora. Certau (2007) contribui como desenvolver a pesquisa. Scott e Nikolajeva (2011) trazem contribuições do livro ilustrado. Diante disso, o percurso histórico feito nos conduz numa dimensão em que a história do livro ilustrado ganhou adeptos nos países da Europa e nos Estados Unidos. Destacamos a Alemanha, onde muitas pesquisas são dedicadas aos livros ilustrados, e que segundo Scott e Nikolajeva (2011), dito por Spitz – os livros ilustrados são examinados no contexto da psicologia do desenvolvimento e de seu efeito terapêutico sobre a criança leitora.

Para os autores, o texto imagético desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em um contexto educacional contemporâneo, onde a comunicação visual se tornou uma parte essencial do cotidiano. As imagens, como linguagem simbólica, não só complementam, mas muitas vezes tornam mais acessível e eficaz a compreensão de conceitos e informações que podem ser difíceis de expressar apenas por palavras.

Já conforme Linden (2011), as imagens ajudam a traduzir informações abstratas ou complexas em representações visuais concretas, facilitando a compreensão imediata dos alunos. No caso de crianças ou estudantes mais



jovens, as imagens podem funcionar como “pontes” que conectam o conhecimento textual ao mundo real, criando um contexto mais claro para o aprendizado.

Um exemplo disso são os livros ilustrados, que combinam texto e imagem para explicar histórias, conceitos ou situações de maneira mais acessível. Além disso, o texto imagético, ao proporcionar uma variedade de representações visuais, incentiva a criatividade e a expressão pessoal dos alunos. Além de interpretar imagens, os estudantes podem ser convidados a criar suas próprias representações visuais, desenvolvendo habilidades artísticas, espaciais e simbólicas.

Esse tipo de atividade também estimula a criatividade narrativa, uma vez que as imagens podem inspirar os alunos a criar histórias, poemas ou descrições baseadas nas imagens que observam. A diversidade de estilos de aprendizagem também é contemplada, já que o texto imagético atende a diferentes estilos de aprendizagem. Alunos visuais, por exemplo, podem se beneficiar significativamente de representações gráficas, diagramas, mapas mentais ou ilustrações. As imagens, portanto, ampliam as formas de acesso ao conhecimento, tornando-o mais inclusivo e personalizado para cada aluno, seja ele mais visual, auditivo ou cinestésico (Tavares, 2013).

Essa possibilidade aproxima a acessibilidade, visto que as imagens também têm o poder de tornar o conteúdo mais acessível para estudantes com diferentes níveis de habilidades linguísticas, como aqueles com dificuldades de leitura ou que estão aprendendo uma língua estrangeira. A visualização de conceitos por meio de imagens pode ser uma maneira de superar barreiras linguísticas, permitindo que os alunos compreendam e participem do aprendizado de forma mais eficaz.

Pesquisas sugerem que a memória visual é bastante forte. Portanto, a inclusão de imagens no processo de ensino-aprendizagem pode reforçar o aprendizado, ajudando os alunos a memorizarem e reter informações por mais tempo. A associação entre o texto escrito e a imagem fortalece o processo de aprendizagem ao criar conexões mentais mais duradouras.



Sendo assim, o texto imagético no ensino vai muito além de ser um recurso decorativo ou secundário. Ele é uma ferramenta poderosa que enriquece o processo de aprendizagem, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e a inclusão. Ao incorporar imagens de forma estratégica, os educadores podem proporcionar uma experiência de aprendizagem mais rica, envolvente e acessível, alinhada às múltiplas formas de apreensão do conhecimento dos alunos.

Do ponto de vista de Kohan (2003, p. 34), na literatura infantil, a imagem adquire uma importância muito maior do que na literatura para adultos.

Na literatura infantil, a imagem desempenha um papel fundamental, muitas vezes ultrapassando a palavra escrita em termos de impacto. Isso ocorre porque as crianças estão em uma fase de desenvolvimento em que o estímulo visual é essencial para a compreensão e o envolvimento com a narrativa. As ilustrações não servem apenas para complementar o texto, mas muitas vezes ajudam a contar a história, enriquecendo a experiência de leitura e facilitando a compreensão de conceitos complexos. Além disso, a imagem cria uma conexão emocional mais imediata, atraindo a atenção da criança e estimulando sua imaginação.

Enquanto na literatura adulta, o texto verbal é o principal veículo de comunicação, na literatura infantil a combinação entre texto e imagem cria uma harmonia que torna a leitura mais acessível, lúdica e educativa. Tavares (2013) explica que, em muitos casos, as imagens são tão importantes quanto as palavras, pois ajudam a construir o universo da história, a definir personagens, cenários e até mesmo o tom da obra. Por isso, pode-se dizer que, na literatura infantil, a imagem se torna, muitas vezes, a porta de entrada para o mundo da leitura e da imaginação.

Outro fator importante sobre o livro ilustrado é que, quando o texto e a imagem estão bem integrados, a criança logo percebe a relação entre ambos. No entanto, é fundamental compreender que essa percepção aguçada deve ocorrer quando a criança já tem suas competências de leitura bem trabalhadas (Linden, 2011).



A leitura do livro ilustrado vai além de apenas ler um texto e observar uma imagem; é entender que existem duas vias de entendimento que se complementam, reforçando a aprendizagem e as nuances que compõem uma boa obra literária. Destacamos, ainda, que a capa do livro deve chamar a atenção do leitor infantil, despertando o interesse da criança em se apropriar da obra.

Outro ponto a considerar são as ilustrações, uma vez que a criança adora contos de fadas com príncipes, princesas, fadas, duendes, animais e, enfim, tudo o que for imaginário. A história deve agradar ao público infantil, e, antes de contá-la, é necessário que a criança seja envolvida no processo da história, principalmente no ambiente escolar.

Colomber (2011, p. 35) explica que a imagem está presente na literatura infantil desde seu surgimento, no entanto:

agora se encontra enormemente potencializada por sua presença na comunicação social, nas novas possibilidades técnicas, nas estratégias de venda consumista e nas tendências a fusões de códigos da arte atual. Sendo assim, a literatura infantil contribuiu, inclusive, com uma forma artística inovadora nesse campo: o livro ilustrado. Esta conquista provocou o entusiasmo de todos os setores e, agora, há uma nova força referente aos usos da imagem, mas com a “tarefa” de sustentar o desafio apresentado à palavra.

A literatura infantil, ao longo dos anos, tem se consolidado não apenas como uma ferramenta pedagógica, mas também como uma forma de arte inovadora, especialmente por meio do livro ilustrado. A fusão de texto e imagem, característica desse formato, reflete uma das tendências contemporâneas da arte, que busca transcender as fronteiras entre diferentes meios de comunicação e expressão. O livro ilustrado, nesse sentido, não é apenas um produto para consumo, mas uma verdadeira obra de arte que estimula a criatividade e o imaginário da criança (Tavares, 2013).

Na comunicação social, o livro ilustrado tem se tornado uma peça-chave nas estratégias de venda e na promoção do consumo cultural, aproveitando-se das possibilidades técnicas de impressão e do apelo visual. As ilustrações, muitas vezes trabalhadas com técnicas sofisticadas, se tornam quase um reflexo das tendências artísticas atuais, incorporando elementos do design, da fotografia



e até das artes digitais, criando um produto cultural altamente atrativo tanto para o público infantojuvenil quanto para adultos (Tavares, 2013).

Todavia, esse fenômeno também se insere no contexto de fusão de códigos da arte atual, onde as fronteiras entre as diferentes formas de expressão (literatura, design gráfico, ilustração, fotografia, etc.) se tornam cada vez mais fluidas. No livro ilustrado, esses códigos se encontram, criando uma experiência rica e multidimensional para os leitores. Além disso, a literatura infantil, por meio de sua simplicidade e acessibilidade, torna essas inovações artísticas mais acessíveis a um público amplo, contribuindo para a popularização de novas formas de arte no cotidiano (Tavares, 2013).

Portanto, a literatura infantil, e em especial o livro ilustrado, é um exemplo claro de como a arte contemporânea e as estratégias de comunicação podem se entrelaçar, criando uma nova forma de expressão artística que é, ao mesmo tempo, comercial e profundamente cultural. Além disso, podemos destacar que o livro ilustrado trouxe consigo uma transformação significativa na literatura infantil, gerando um entusiasmo generalizado em diversos setores, da educação à arte.

O livro ilustrado não é apenas um suporte para a história escrita, mas um verdadeiro elo entre texto e imagem, onde ambos os elementos coexistem e se reforçam mutuamente. A imagem, que antes poderia ser vista como algo secundário, passou a desempenhar um papel de destaque, capaz de complementar, expandir ou até mesmo desafiar a narrativa verbal.

Esse novo uso da imagem no livro ilustrado impôs um desafio interessante à palavra escrita. Enquanto a palavra transmite informações, constrói enredos e cria mundos, a imagem, por sua vez, amplia essas possibilidades, oferecendo uma leitura visual que, em muitos casos, pode expressar o que não está explicitamente dito no texto. A tarefa de sustentar o desafio da palavra, então, recai sobre a imagem não apenas como um elemento decorativo, mas como uma parceira ativa na construção da história.

A ilustração, ao mesmo tempo em que serve como uma tradução visual da palavra, também é capaz de sugerir múltiplas interpretações, promovendo uma experiência mais rica e complexa para o leitor. O “desafio” entre texto e



imagem é, assim, uma característica inovadora da literatura infantil contemporânea.

Esse desafio propõe uma dinâmica de troca e diálogo, onde a criança é convidada a se envolver tanto com as palavras quanto com as imagens, criando uma leitura mais interativa e sensorial. Ao mesmo tempo, esse processo questiona a forma tradicional de entender a literatura e reforça a ideia de que a comunicação não precisa se limitar a um único meio. O livro ilustrado, assim, emerge como uma obra de arte multifacetada, que transcende os limites do texto escrito e convida o leitor a explorar novas formas de expressão e compreensão.

Quando o professor leva um livro ao aluno, sua intenção é que o livro seja bem recebido pela criança, mas nem sempre isso acontece como planejado. Muitas vezes, o livro é rejeitado logo de cara, seja pela capa que não chama a atenção, pelo tipo de letra, pelas cores, pelas imagens, ou até pela falta de algum desses elementos que atraem a criança. Linden (2011) salienta que, assim:

ler um livro ilustrado não se resume a ler texto e imagem. É isso, e muito mais. Ler um livro ilustrado é também apreciar o uso de um formato, de enquadramento, da relação entre a capa e guardas com o conteúdo; é também associar representações, optar por uma ordem de leitura no espaço da página, afinar à outra. Ler um livro ilustrado depende certamente da formação do leitor (Linden, 2011, p.8-9).

Ler um livro ilustrado é, de fato, uma experiência que vai além da simples leitura do texto e da observação das imagens. Trata-se de uma prática que envolve múltiplos níveis de interação e interpretação. A experiência começa no momento em que o leitor pega o livro e se depara com a capa e as guardas, elementos que, à primeira vista, podem parecer secundários, mas que, na verdade, são peças essenciais na construção do significado e na criação da atmosfera da obra.

A capa não é apenas uma introdução visual à história, mas muitas vezes oferece pistas sobre os temas, os personagens e o tom da narrativa. As guardas, por sua vez, podem sugerir uma transição para o mundo da história, preparando o leitor para a imersão no universo que está prestes a ser desvendado. Além disso, o formato e o enquadramento das imagens desempenham um papel fundamental na maneira como o leitor se apropria do conteúdo.



O tamanho das ilustrações, o uso de margens, o ritmo entre texto e imagem, a divisão das páginas – tudo isso contribui para a dinâmica de leitura. O leitor não segue apenas uma sequência linear de palavras; ele é constantemente convidado a percorrer o espaço da página, a fazer associações visuais e a explorar diferentes camadas de significado.

O texto e a imagem se entrelaçam, criando uma narrativa que é, ao mesmo tempo, verbal e visual. O ato de “ler” um livro ilustrado, portanto, depende da capacidade do leitor de interpretar as múltiplas linguagens presentes. O processo de leitura pode ser muito mais sensorial e subjetivo, pois exige a construção ativa de sentidos a partir das relações entre os elementos gráficos e verbais.

O leitor precisa, muitas vezes, optar por onde começar a leitura; pode se permitir explorar a imagem antes de ler o texto ou até mesmo voltar para uma página anterior para aprofundar uma interpretação.

Portanto, a formação do leitor, sem dúvida, é fundamental nesse processo. Leitores mais experientes ou com maior familiaridade com a linguagem visual e a composição gráfica terão uma compreensão mais rica das sutilezas de um livro ilustrado. No entanto, mesmo os leitores iniciantes, ao se depararem com essas obras, podem aprender a navegar entre o texto e as imagens, desenvolvendo uma sensibilidade para a maneira como os diferentes elementos contribuem para o significado da história.

Em suma, ler um livro ilustrado é, sem dúvida, uma experiência mais complexa e multifacetada, que envolve o leitor de maneira holística e estimulante, permitindo-lhe explorar novos horizontes de interpretação e compreensão.

Conforme Santos *et al.* (2021, p. 46),

Através desse entendimento, podemos analisar que a ilustração não faz parte apenas dos livros infantis ilustrados, as imagens tornaram-se interdisciplinares estendendo-se a outras áreas do conhecimento. O educador não deve apenas explorar as imagens num texto literário. Deve acontecer também na aula de História, Geografia, Matemática etc. A inserção da imagem numa aula faz com que o educando consiga desenvolver aptidões pela leitura e interpretação textual. Ao ler um livro ilustrado, seja didático ou infantil, o educador deve chamar o leitor para conhecer outro universo da leitura como os textos nos livros didáticos.



A relevância das imagens como recurso pedagógico interdisciplinar vai além do uso restrito aos livros infantis ilustrados. Ela enfatiza que as imagens podem ser incorporadas em diversas áreas do conhecimento, como História, Geografia, Ciências, Língua Portuguesa e Arte, ampliando o alcance da leitura e da interpretação textual no ambiente educacional. Essa abordagem reforça o papel das imagens como um complemento essencial ao aprendizado, promovendo maior engajamento e compreensão por parte dos estudantes.

No entanto, o educador deve explorar as imagens em diferentes contextos. O texto sublinha a importância de incentivar os alunos a desenvolver aptidões críticas, estimulando sua capacidade de interpretar não apenas o texto escrito, mas também os elementos visuais que enriquecem a comunicação e a aprendizagem. Assim, a leitura de livros ilustrados, sejam infantis ou didáticos, é apresentada como uma oportunidade de aproximar os estudantes de um universo mais amplo de significados, conectando a linguagem verbal à visual.

Esse entendimento ressalta que o uso de imagens no ensino não é apenas uma estratégia lúdica, mas uma ferramenta poderosa para estimular a criatividade, o pensamento crítico e o interesse pelo conhecimento, ajudando a construir uma experiência educacional mais dinâmica e inclusiva. Trata-se de um convite para que o docente explore as múltiplas linguagens e recursos disponíveis, promovendo uma formação integral dos alunos.

Nessa mesma perspectiva, Cosson (2019, p. 61) compreende que

[...] o professor pode aproveitar o tom positivo desses textos para explicitar aos alunos as qualidades que levaram a selecionar tal obra. Eles também podem levar para mostrar os caminhos de leitura previstos pelo autor/editor. Deve-se, todavia, ter o cuidado de não tomá-los como a direção de leitura da obra, mas sim como uma leitura entre outras.

Ao abordar a seleção de obras e suas qualidades, o autor ressalta que esses textos podem servir como instrumentos para orientar os alunos nos caminhos de leitura sugeridos por autores ou editores, sem, no entanto, impor uma única interpretação ou perspectiva. Essa abordagem valoriza a pluralidade de leituras e incentiva a autonomia do aluno na interpretação dos textos.

O cuidado em não tratar tais textos como verdades absolutas reflete uma prática pedagógica que estimula o senso crítico e o diálogo com diferentes



interpretações, reforçando a ideia de que a leitura é um processo dinâmico e subjetivo. Isso evidencia a importância de oferecer ferramentas que ampliem a compreensão dos alunos, sem restringir sua liberdade de construir significados próprios.



CAPÍTULO II

PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos adotados para a realização da pesquisa, detalhando os procedimentos, os instrumentos utilizados e os critérios de seleção dos participantes. Explicita-se aqui a abordagem escolhida, bem como a justificativa para sua aplicação, buscando garantir a coerência entre os objetivos da pesquisa e as estratégias empregadas na coleta e análise dos dados.

3.1 A ABORDAGEM DA PESQUISA

Neste tópico, apresenta-se a abordagem metodológica escolhida para nortear a pesquisa, considerando sua natureza, objetivos e a forma de investigação mais adequada ao problema proposto. A definição da abordagem visa assegurar a consistência entre o referencial teórico e os procedimentos adotados na coleta e análise dos dados.

3.1.1 Pesquisa Qualitativa

Pesquisar é um desafio que requer cuidados, critérios e rigores para que o seu resultado possa indicar caminhos e rever perspectivas ao problema pesquisado. De acordo com Marconi e Lakatos (2007, p. 43)

A pesquisa pode ser vista como um procedimento formal como técnica de pensamento reflexivo de rigor científico acerca de uma determinada realidade ou de verdades parciais. Mais do que buscar a verdade, é uma forma de obter respostas para a problemática fazendo uso de métodos científicos na busca de dados de diversas fontes.

A pesquisa é compreendida como um processo estruturado que combina rigor científico e reflexão crítica, com o objetivo de investigar uma realidade específica ou responder a questões delimitadas. Mais do que buscar uma verdade absoluta, a pesquisa é apresentada como uma ferramenta para compreender verdades parciais e oferecer soluções ou insights fundamentados em dados coletados de forma sistemática.

Ao destacar o uso de métodos científicos e a coleta de informações provenientes de diversas fontes, o texto reforça que a pesquisa exige planejamento, análise crítica e uma abordagem interdisciplinar. Esse caráter técnico e reflexivo permite que o pesquisador não apenas produza conhecimento, mas também contribua para a compreensão e a transformação da realidade investigada.

Dessa forma, a pesquisa consolida-se como um instrumento indispensável na construção do saber, oferecendo caminhos para a solução de problemas e promovendo avanços em diferentes áreas do conhecimento. Trata-se de uma prática que valoriza tanto a objetividade quanto a criatividade na busca por respostas fundamentadas.

De acordo com Minayo e Guerreiro (2014, p. 1107) especificamente:

a elaboração dos resultados de uma pesquisa qualitativa, geralmente os interlocutores, o local ou a instituição estudada são apresentados por nomes fictícios. Busca-se preservar o anonimato. Mas a renomeação dos entrevistados e locais permite a criação de um personagem e a descrição de espaços sociais que se mantêm ao longo do texto e cuja identidade é respeitada. A preocupação com tais detalhes na elaboração do texto se justifica pela diversidade de aspectos a serem considerados do ponto de vista ético, pois pesquisa qualitativa ou antropológica pode beneficiar as comunidades, os grupos, as pessoas e também podem prejudicá-las.

O processo de investigação da pesquisa é apresentado de forma clara e profunda, destacando-a como um percurso metodológico que alia rigor científico à reflexão crítica. Ressalta-se o papel da pesquisa na busca por verdades parciais e na proposição de soluções para problemas, evidenciando sua relevância como ferramenta para compreender e transformar a realidade.

Ao enfatizar o uso de métodos científicos, o texto evidencia a importância de um planejamento estruturado e de uma abordagem interdisciplinar, aspectos essenciais para assegurar a qualidade e a validade dos resultados obtidos. Além disso, valoriza-se a pesquisa como uma prática que equilibra objetividade e criatividade, ampliando sua aplicabilidade em diversas áreas do conhecimento.

Dessa forma, reforça-se a ideia de que a pesquisa constitui um pilar fundamental para o avanço do saber, destacando sua capacidade de oferecer respostas fundamentadas e de promover o desenvolvimento científico, social e



cultural. A análise apresentada contribui para enriquecer a compreensão sobre a importância e o impacto da prática investigativa.

No que tange à abordagem metodológica deste trabalho, optamos por uma abordagem do tipo qualitativa quando se propõe a observar uma realidade que não pode ser quantificada (Minayo, 2014) e na qual a produção de dados se dará de forma diversificada. Esse tipo de pesquisa investiga o universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, um espaço mais profundo de relações e fenômenos que não se limitam à operacionalização de variáveis (Minayo, 2014).

Assim, ao iniciar o processo de investigação, o primeiro passo foi buscar uma fundamentação teórica que orientasse a natureza da pesquisa a ser realizada. Nesse sentido, observou-se em Minayo (2017, p. 5) que:

[...] nas pesquisas qualitativas, as amostras não devem ser pensadas por quantidades e nem precisam ser sistemáticas. Mas a sua construção precisa envolver uma série de decisões não sobre quantos indivíduos serão envolvidos, mas sobre a abrangência dos atores sociais da seleção dos participantes e das condições dessa seleção. Esses elementos precisam ficar claros na metodologia de investigação, pois eles interferem na qualidade de investigação.

Do ponto de vista científico, a pesquisa deve atender aos critérios necessários para a composição do texto acadêmico, o que é fundamental para assegurar a coesão dos componentes argumentativos. Isso evidencia aspectos essenciais das pesquisas qualitativas, destacando que a seleção das amostras deve priorizar a abrangência e a representatividade dos atores sociais envolvidos, em vez de focar apenas em quantidades ou critérios sistemáticos.

A abordagem adotada reflete a essência da pesquisa qualitativa, que busca explorar e compreender os fenômenos em profundidade, considerando as condições contextuais e os significados atribuídos pelos participantes. Explicitar a importância dessas decisões metodológicas é um ponto central, pois garante transparência e credibilidade ao processo investigativo. Além disso, o texto destaca que a forma como os participantes são selecionados e as condições dessa escolha exercem impacto direto na qualidade dos resultados, reforçando a necessidade de um planejamento cuidadoso.

As pesquisas qualitativas diferenciam-se das quantitativas ao valorizar a diversidade de experiências e percepções, elemento essencial para alcançar uma compreensão mais ampla e detalhada dos fenômenos estudados. Trata-se, portanto, de reafirmar a relevância de critérios reflexivos e contextuais na condução de investigações qualitativas.

3.1.2 Pesquisa Quantitativa

Sobre o conceito e objetivos da pesquisa quantitativa, Mussi, Assunção, Nunes (2019, p. 418-419) analisam que:

a pesquisa quantitativa pretende e permite a determinação de indicadores e tendências presentes na realidade, ou seja, dados representativos e objetivos, opondo-se à ciência aristotélica, com a desconfiança sistemática das evidências e experiência mediata. Seu eixo central é a materialização físico-numérica no momento da explicação, com uma desvalorização da subjetividade e da individualidade.

A análise destaca que o eixo central da pesquisa quantitativa está na “materialização físico-numérica” ao explicar fenômenos, o que pode levar à desvalorização da subjetividade e da individualidade. Esse ponto é relevante porque chama atenção para a limitação de métodos que priorizam apenas os aspectos mensuráveis da realidade, ignorando nuances humanas e contextuais.

Entretanto, embora a abordagem quantitativa seja essencial para identificar padrões e tendências, é importante complementar essa perspectiva com métodos qualitativos que tragam uma visão mais rica e holística. A integração de ambas as abordagens tende a proporcionar um entendimento mais equilibrado e profundo dos fenômenos investigados.

Continuando com o pensamento de Mussi, Assunção, Nunes (2019, p. 418- 419) a seguir.

A abordagem quantitativa aceita que a melhor possibilidade explicativa científica é aquela que não se interessa pelo singular, o individual, o diferenciado, ou seja, pessoal. Nesta abordagem, o interesse é no coletivo, naquilo que pode ser predominante como característica do grupo.

Dessa maneira, o trecho mencionado apresenta uma reflexão crítica sobre a pesquisa quantitativa, destacando seu foco em dados objetivos e representativos como forma de análise da realidade. Mussi, Assunção e Nunes (2019) apontam para a oposição entre a abordagem quantitativa e a perspectiva aristotélica, que valorizava a experiência direta e subjetiva.

Embora esse enfoque seja útil para identificar características predominantes em uma população ou grupo, ele apresenta limitações importantes. Ao desconsiderar o individual e o particular, a pesquisa quantitativa pode perder a profundidade necessária para compreender aspectos únicos ou subjetivos, que são fundamentais em algumas áreas do conhecimento.

Assim, é válido apontar que a abordagem quantitativa, quando isolada, pode oferecer uma visão limitada da realidade. Para uma análise mais abrangente e completa, é ideal que seja complementada por abordagens qualitativas, que valorizam justamente o singular, o diferenciado e o subjetivo. Dessa forma, as diferentes dimensões da realidade podem ser integradas em uma explicação mais rica e equilibrada.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

Para realizar a pesquisa foi escolhida uma escola de grande porte da zona urbana, da rede municipal de ensino, a Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira - Ensino Fundamental, situada à Rua Nicolau Vieira de Melo, nº 119, centro, email:benvindanunesteixeira@gmail.com, CNPJ:01.912.478/0001-50, Ato de Criação nº 064/90, publicado em 25 de maio de 1990, código do INEP: 24025321, CEP: 59598-000, Portaria-SEI nº 973, de 11 de maio de 2023, que dispõe sobre a “renovação de autorização da Ensino Fundamental e do Ensino Fundamental na Modalidade de Jovens e Adultos – EJA”.

Conforme a Portaria-SEI nº 973/2023,

Art. 1º Renovar a Autorização do Ensino Fundamental e do Ensino Fundamental na Modalidade de Jovens e Adultos (EJA) - 1º e 2º Segmentos da Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira, situada na Rua Nicolau Vieira de Melo, 119, Centro, Guamaré/RN.

Art. 2º Fixar em cinco anos o prazo de validade da Autorização ora concedida.

Art. 3º Essa Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. Publique-se. Registre-se. Cumpra-se. Maria do Socorro da Silva Batista. Secretária de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer.

Figura 1 – Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira, 2022.



Fonte: Santos (2022).

A escola em questão foi inaugurada em 30 de setembro de 1979, durante a gestão do ex-prefeito Moisés Nunes de Carvalho, para atender à demanda por educação básica na localidade, evitando o deslocamento de estudantes até Macau/RN. Desde então, a instituição tem promovido uma educação humana, fraterna, igualitária e democrática, completando 46 anos de funcionamento.

Ao longo das décadas, a escola passou por diversas gestões, com diretores e vice-diretores nomeados ou eleitos democraticamente (a partir de 2014). Em 1988, foi implementado o Ensino Médio, e em 1999, a estrutura física foi ampliada com novas salas de aula.

A interação entre escola e comunidade é incentivada por meio de atividades que integram conhecimentos pedagógicos com a realidade local, além da participação das famílias no processo educativo. A infraestrutura é adequada e acessível, conforme descrito no quadro a seguir.

Quadro 4 – Estrutura Física da EMBNT.

- 14 salas de aula (07 no térreo e 07 no primeiro andar); 10 banheiros (04 banheiros para funcionários);
- 01 cozinha;
- 01 refeitório;
- 01 sala direção administrativa;
- 01 sala coordenação pedagógica;
- 01 sala de professores; 01 biblioteca;
- 01 sala de secretaria escolar; 01 almoxarifado;
- 01 sala de leitura; 01 sala de AEE;
- 01 quadra poliesportiva (com acessibilidade); 01 rampa para cadeirantes;
- 02 banheiros de acessibilidade; 01 auditório;
- 01 refeitório;
- 02 corredores (térreo e primeiro andar); 01 área de serviço;
- 01 espaço externo para jardinagem; 01 espaço interativo (gourmet).

Fonte: EMBNT (2022).

A equipe técnico-administrativa e pedagógica é qualificada, incluindo direção, coordenação, secretaria e docentes, alinhados ao Plano de Ação Escolar (PAE). O corpo docente é destacado como essencial para o processo de ensino-aprendizagem, atuando como mediador entre alunos, gestão e comunidade.

O texto enfatiza o compromisso da escola com a qualidade educacional, a gestão democrática e a formação cidadã, reforçando a importância da parceria entre família e instituição para reduzir o fracasso escolar.

Outrossim, a Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira estimula na comunidade escolar à matrícula na escola através da Secretaria Escolar é essencial para o funcionamento da instituição, responsável pela documentação, matrículas e registros acadêmicos. O processo de matrícula garante o vínculo do aluno com a escola e assegura seus direitos educacionais, incluindo transferências, certificados e acompanhamento pedagógico.

A escola funciona em três turnos (matutino, vespertino e noturno) e é inclusiva, atendendo alunos com Necessidades Educacionais Especializadas (NEE). Sendo assim, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) abrange: Deficiências físicas, intelectuais ou sensoriais; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Transtornos funcionais (TDAH, dislexia, discalculia etc.); Altas habilidades/superdotação.



A escola também conta com o Núcleo Municipal de Educação Especializada (NUMEESP), composto por profissionais como fonoaudiólogos, psicólogos e intérpretes de Libras, garantindo suporte multidisciplinar.

Outro ponto importante na referida instituição a Missão da escola que baseada na LDB (Lei 9.394/96), a escola promove uma educação de qualidade, visando o desenvolvimento pleno do aluno, sua formação cidadã e preparo para o trabalho, combatendo o fracasso escolar e garantindo equidade. Posto isso, a escola busca ser referência em educação pública, com um ensino humanizado, democrático, inclusivo e tecnológico, incentivando a participação da comunidade (gestores, pais, professores e alunos) na construção de um ambiente educacional de excelência.

O processo de investigação do Projeto Pedagógico baseou-se em um diagnóstico realizado ao final do Plano de Ação Escolar (PAE), considerando as contribuições dos profissionais envolvidos, sempre pautado por ética, empatia e valores. A escola fundamenta suas práticas em marcos legais como a Constituição Federal (1988), a LDB (9.394/96), a BNCC (2017), o Documento Curricular do RN, além de leis específicas sobre educação especial, diversidade cultural e avaliação.

A concepção de educação adotada visa esclarecer o verdadeiro papel da escola na sociedade, promovendo um ensino-aprendizagem significativo e uma educação pública de qualidade, democrática e inclusiva.

Assim, a escola busca consolidar uma gestão participativa e um ensino inovador, alinhando teoria e prática para enfrentar o fracasso escolar e construir uma educação transformadora e imparcial.

Para alcançar o objetivo, enquanto instituição, é necessário estar embasado teoricamente no que está preconizado na BNCC, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, Resoluções e nas etapas de ensino oferecidas na instituição. São ofertadas as etapas do Ensino Fundamental anos iniciais e finais, além da modalidade da Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, por isso, seguindo as normas contidas dentro do currículo ofertado que contemple o ensino oferecido na instituição.



A partir da articulação com a BNCC e demais documentos, já explicitados, ela corrobora com a formação do cidadão com a realidade da comunidade escolar, as necessidades dos educandos, as características regionais da comunidade socioeconômicas e culturais. Além do que, a instituição após a integração do educando na escola é dever dela zelar pelo processo ensino-aprendizagem ofertando aos alunos as condições para suprir suas necessidades básicas de aprendizagem.

Desse modo, o planejamento escolar é elaborado com base nas necessidades da instituição, seguindo os referenciais legais e pedagógicos já mencionados. Ele é estruturado para atender às demandas do ensino, sendo organizado e acompanhado pela equipe pedagógica ao longo dos quatro bimestres, com o objetivo de orientar o trabalho dos professores.

Sua construção é dividida por etapas da Educação Básica e suas modalidades: Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial.

Para garantir a eficácia do planejamento, partimos de fundamentos teóricos que embasam as práticas pedagógicas, mas sempre considerando a realidade local em que a escola está inserida. Dessa forma, as ações propostas são viáveis e adaptadas ao contexto socioeconômico e cultural dos alunos.

Com um panorama claro das metas a serem alcançadas durante o ano letivo, torna-se mais fácil organizar o tempo distribuir os recursos necessários para cada atividade, assegurando que o ensino seja eficiente, inclusivo e alinhado às possibilidades da comunidade escolar.

Diante desses eixos a escola tem como objetivo proporcionar metodologias nas quais viabilizam a interação com todo o corpo docente da instituição. A organização do planejamento é integrar proposta eficaz e distributiva da seguinte maneira: o planejamento do ensino fundamental dos anos iniciais e finais e suas modalidades envolvem a definição como acontecem as intervenções realizadas pela coordenação pedagógica para com os professores na promoção do aprendizado com o objetivo de ao final de outros planos de suporte, finalizem com o plano de ensino; garantir que as metas estipuladas sejam cumpridas de acordo com o planejado; assegurar aos



colaboradores (equipe diretiva, coordenação pedagógica, docentes) informações e saibam como aplicá-las no seu dia a dia de trabalho, é consideravelmente válido para obter um ensino diferenciado.

Portanto, quando a criança é inserida no convívio escolar deve receber o tratamento eficaz para se desenvolver cognitivamente. Assim, é fundamental que a escola acolha-a oportunizando o ensino de qualidade. Essa satisfação é desafiadora, pois a instituição deve ter as condições básicas no atendimento para que a criança cresça e se desenvolva ao longo das etapas de ensino as competências e habilidades possíveis para a aprendizagem, sendo a avaliação da escola é entendida como um instrumento formativo e contínuo, que vai além da simples verificação de notas.

Inspirados pela Avaliação Mediadora (Hoffmann, 2019) e pelas diretrizes da Portaria nº 356/19-SEI/RN, nosso objetivo foi acompanhar o desenvolvimento integral do aluno, identificando suas dificuldades, potencialidades e progressos ao longo do processo de aprendizagem.

Como tudo isso acontece na prática, utilizamos diversos instrumentos: observações em sala, atividades participativas, projetos interdisciplinares e provas escritas. Incentivamos a autoavaliação dos alunos, promovendo autonomia e responsabilidade sobre seu aprendizado além de assegurar para alunos do AEE (Atendimento Educacional Especializado), as avaliações personalizadas, respeitando seus ritmos e habilidades.

Sabemos que a avaliação não deve ser um fim em si mesma, mas uma ferramenta para melhorar o ensino e reduzir desigualdades. Por isso, através da Secretaria Municipal de Educação de Guamaré/RN, investir na formação docente sobre avaliação inclusiva; Feedback claro para alunos e famílias e ações remediadoras (como plantões de dúvidas) para quem apresenta dificuldades.

Por isso, o processo avaliativo na Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira, é cuidar do processo de cada estudante. Mais do que atribuir notas, busca-se assegurar que todos aprendam, cresçam como cidadãos e sintam-se apoiados em sua jornada educacional.

Essa é a essência de uma educação democrática, acolhedora e transformadora. Mesmo com toda a preocupação em torno do processo ensino-

aprendizagem das crianças do 5º ano do ensino fundamental anos iniciais, a escola citada não atingiu a meta da nota do IDEB (2024).

Isso é preocupante quando pensamos que a metodologia que foi trabalhada ao longo dos anos anteriores à Prova Brasil revela uma dissonância entre as práticas avaliativas tradicionais e as reais necessidades de aprendizagem dos estudantes, especialmente no que tange ao desenvolvimento de competências leitoras críticas e criativas.

3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

A formação de leitores competentes e críticos constitui um dos principais desafios da educação básica contemporânea. No contexto do 5º ano do Ensino Fundamental, fase importante para consolidação das competências leitoras, observa-se a necessidade de planos pedagógicos que contemplem a inclusão, acessibilidade e diversidade no processo de letramento literário.

Este estudo, fundamentado nos pressupostos teóricos de Solé (1998) sobre estratégias de leitura e nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), propõe-se a investigar práticas eficazes para superação das barreiras que impedem a plena formação leitora em ambientes escolares heterogêneos.

A partir disso, podemos mensurar o diagnóstico preciso através de indicadores quantitativos e qualitativos que revelam: 1) o índice de 47% de estudantes com dificuldades de compreensão leitora; 2) a carência de 56% em materiais acessíveis; 3) a discrepância de 62% no acesso a obras literárias diversas entre diferentes grupos sociais. Esses dados, cruzados com as observações de sala de aula e o relato docente, permitem identificar claramente os nós críticos no processo de formação leitora.

A análise fatorial demonstra correlação significativa ($p < 0,05$) entre a falta de recursos adaptados e o baixo desempenho em leitura entre estudantes com necessidades educacionais especiais. Tais práticas fundamentam a urgência das intervenções propostas, que deverão ser monitoradas através de avaliações bimestrais com indicadores específicos de progresso leitor.

Para qualificar tudo isso, a pesquisa adotou abordagem mista explicativa sequencial, desenvolvida em três etapas Diagnóstico Inicial - Instrumento de Base Científica ferramenta metodológica fundamentada nos princípios da avaliação formativa (Hadji, 2001); processo de coleta e análise de dados primários sobre a realidade educacional; estabelecer parâmetros comparativos para avaliação de impactos posteriores.

Partindo disso, anotamos as dimensões de análise (triangulação metodológica):

- a) Quantitativa: mensuração de indicadores de desempenho, frequência leitora e acesso a materiais.
- b) Qualitativa: análise de prática docente, percepções discentes e barreiras contextuais.
- c) Documental: avaliação de projetos pedagógicos e recursos existentes.

Além disso, destacamos as Finalidades Específicas da seguinte maneira: aplicação de questionários com 25 crianças do 5º ano do ensino fundamental, entrevistas semiestruturadas com a coordenadora pedagógica dessa etapa de ensino e análise documental dos projetos pedagógicos da instituição escolar pesquisada.

Além disso, complementamos a intervenção piloto com a turma do 5º ano do ensino fundamental da EMBNT com a implementação de oficinas de leitura inclusiva. Também foi abordada a avaliação de impacto apontados através da análise comparativa de desempenho em leitura, mapeamento de mudanças na prática docente e avaliação de acessibilidade dos espaços.

Com isso, os dados revelaram resultados e discussões em três eixos críticos: estereótipos sobre capacidade leitora de alunos com deficiência, material didático escasso para complementar as aulas expositivas, sala de leitura desativada, acervo com apenas 5% de obras acessíveis, ausência de softwares de leitura inclusiva, foco excessivo em decodificação textual.

Para validar tudo isto, definimos a Validade Científica: garantia pela triangulação de método, amostragem representativa (25 crianças + 1 professora) e utilização de instrumentos validados (questionários padronizados). Contudo, o presente estudo evidenciou desafios estruturais e pedagógicos significativos no



processo de formação leitora no 5º ano do ensino fundamental da EMBNT, destacando a urgência de intervenções sistêmicas que articulem três dimensões fundamentais.

1. Dimensão Infraestrutural: requalificação dos espaços físicos, com a reativação urgente da sala de leitura, a adequação do ambiente às normas de acessibilidade universal (NBR 9050), ampliação do acervo para 30% de obras acessíveis (braille, audiolivros, pictogramas).

2. Dimensão Pedagógica: reformulação das práticas docentes mediante, capacitação em mediação leitora inclusiva, elaboração de planos individuais de leitura e diversificação de estratégias metodológicas.

3. Dimensão Gestora: alocação de 20% do orçamento anual para aquisição de recursos, estabelecimento de parcerias com editoras especializadas, criação de comitê de acompanhamento com participação discente.

Os dados coletados apontam para uma realidade paradoxal: enquanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a formação leitora como competência essencial, a escola pesquisada opera com apenas 5% dos recursos necessários para cumpri-la adequadamente.

Essa discrepância exige intervenções imediatas a seguir: programa emergencial de empréstimo de livros adaptados, rodas de leitura semanais mediadas por especialistas e adaptação de dez obras literárias para formatos acessíveis. Além do mais, propomos as estratégias de médio prazo com formação de multiplicadores em leitura inclusiva Projeto Político Pedagógico (PPP) revisado com metas claras, sistema de monitoramento bimestral de progresso, inclusão da temática no projeto de formação continuado, revisão dos critérios de avaliação em leitura e certificação escolar em acessibilidade literária.

Por conseguinte, a transformação necessária não se limitará à esfera pedagógica, mas demandará um compromisso coletivo que envolva: professores como agentes de mudança, famílias como coparticipantes, gestores como articuladores e poder público como financiador.

Esse diagnóstico, portanto, não se encerra como mera constatação, mas se constitui como marco zero para um processo contínuo de avaliação formativa,



replanejamento colaborativo e transformação sustentável. Esperamos que os dados aqui apresentados sirvam não como denúncia, mas como convite à construção coletiva de uma nova realidade leitora - plural, acessível e verdadeiramente transformadora.

Esse chamado se faz especialmente urgente quando constatamos que os desafios identificados não se limitam a esta instituição, mas refletem um cenário educacional mais amplo, onde a formação de leitores competentes ainda convive com estruturas arcaicas e práticas excludentes. A mudança que propomos exige um compromisso que vá além das paredes da escola, envolvendo toda a comunidade escolar em um movimento orgânico de transformação.

Precisamos ressignificar o lugar da leitura no cotidiano escolar, transformando-a de mero objeto de avaliação em ferramenta de emancipação e diálogo com o mundo. As crianças do 5º ano, em seu processo de consolidação das competências leitoras, merecem mais do que adaptações superficiais – precisam de um ambiente que as reconheça como sujeitos plurais, capazes de estabelecer relações profundas e pessoais com os textos.

Esta é a verdadeira medida do sucesso de qualquer política de incentivo à leitura: não os índices em avaliações padronizadas, mas a formação de cidadãos que vejam nos livros tanto espelhos para sua identidade quanto janelas para outras realidades. O caminho está aberto, e cada pequena ação – seja na reorganização de um acervo, na formação de um professor ou na adaptação de uma atividade – é passo fundamental nessa jornada por uma educação literária que honre sua promessa de inclusão e transformação social.

DESENVOLVIMENTO DA LEITURA LITERÁRIA E DA ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo apresenta e analisa os dados coletados durante a pesquisa de campo realizada com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira, localizada em Guamaré/RN, com foco no desenvolvimento da leitura literária e da escrita. O objetivo principal foi compreender como práticas pedagógicas planejadas com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contribuem para a formação de leitores críticos e autores em potencial entre crianças dessa faixa etária.

A investigação centrou-se nas aulas ministradas pela professora “A”, que conduziu uma sequência didática a partir do conto *A Ambição por um Reino: O Caçador, o Cisne e a Feiticeira* (Santos, 2017). Foram observadas, ao longo do terceiro bimestre letivo, diversas estratégias de ensino que envolveram leitura em voz alta, análise textual, produção escrita, releituras criativas e uso de recursos lúdicos, como fantoches e ilustrações.

Com base nos registros de aula, nas produções dos estudantes e nas observações da prática docente, o capítulo evidencia como o trabalho com a literatura pode despertar o interesse das crianças pela leitura, estimular a imaginação e desenvolver habilidades de escrita mais autônoma e significativa. Também se destaca a importância da mediação do professor, da organização do tempo pedagógico e da seleção criteriosa dos textos para garantir uma experiência literária profunda e formativa.

A seguir, serão apresentados os desdobramentos da prática pedagógica observada, incluindo os instrumentos utilizados, as atividades realizadas e as análises das produções textuais dos alunos, evidenciando os avanços, desafios e contribuições do trabalho com a leitura literária no contexto da escola pública.

4.1 RESULTADOS DA PESQUISA

Durante a realização da pesquisa, foram aplicados questionários avaliativos à professora da turma investigada, com o objetivo de averiguar a real situação de aprendizagem das crianças do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Ao longo da execução das atividades, identificou-se que muitas crianças apresentavam dificuldades na compreensão dos textos propostos. Esse fato sugere que, possivelmente, elas foram promovidas para os anos seguintes sem terem desenvolvido plenamente habilidades básicas de leitura e escrita.

A ausência dessas competências, que deveriam ter sido consolidadas durante o ciclo de alfabetização (1º e 2º anos), impacta negativamente o processo de aprendizagem. Quando uma criança chega ao 5º ano sem o domínio adequado das habilidades fundamentais de letramento, tende a enfrentar dificuldades significativas na leitura, escrita e interpretação de textos, comprometendo seu desempenho em diversas disciplinas. Essa defasagem pode gerar desmotivação, baixa autoestima e até mesmo evasão escolar. Por isso, torna-se essencial a implementação de estratégias pedagógicas eficazes que visem à recuperação dessas aprendizagens e ao pleno desenvolvimento dos estudantes.

4.1.1 Práticas de leitura-escuta do gênero conto como objeto de ensino

A observação foi realizada no período de 21 de julho a 28 de agosto de 2022, durante o segundo semestre letivo, em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal localizada em Guamaré/RN. Para isso, utilizamos instrumentos e técnicas da etnografia, como a coleta de materiais impressos das atividades distribuídas pela professora, entrevistas gravadas por meio do gravador de um smartphone, registros fotográficos dos alunos durante o desenvolvimento das atividades propostas, além da gravação em vídeo das aulas.

Durante essas aulas, foram desenvolvidas sequências de atividades centradas em diferentes objetos de ensino, com foco principal no gênero conto — especificamente, no texto *A Ambição por um Reino: o Caçador, o Cisne e a Feiticeira* (2017), do autor Marcos Antônio Carlos dos Santos.

As aulas gravadas em vídeo, realizadas entre julho e agosto de 2022, com duração total aproximada de duas horas, compõem o corpus da investigação. Para a descrição e análise dos dados, optou-se por considerar as práticas de leitura e produção oral registradas na primeira aula, realizada em 6 de julho de 2022, quando a professora “A” apresentou o conto *A Ambição por um Reino: o Caçador, o Cisne e a Feiticeira*.

Essa aula foi analisada com base em dois procedimentos: a elaboração de um quadro sinóptico que sintetiza sua organização geral e a análise de episódios específicos, selecionados por sua relevância em relação aos objetivos da pesquisa.

Em entrevista, a professora da turma “A” afirmou que, ao levar o conto para a sala de aula, o planejamento do terceiro bimestre foi elaborado conforme as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o processo de leitura literária.

A sinopse a seguir oferece uma visão geral da aula, apresentando sua sequência com base no planejamento da educadora, desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa. As práticas de leitura — e os objetos de ensino nelas envolvidos — foram estruturadas a partir de uma organização específica da aula, mediada por determinados dispositivos didáticos, ou seja, pelos instrumentos pedagógicos utilizados pela professora.

Quadro 5 – Planejamento Bimestral, 3º Bimestre, 2022.

Ano: 2022	Bimestre 1º	Conto: A ambição por um reino: o caçador, o cisne e a feiticeira.	Componente Curricular: Língua Portuguesa
Professora: “A”	Ano Escolar: 5º	Turno: Vespertino	Data: 24/07/2024 – segunda-feira.
Planejamento da Aprendizagem			
Unidade Temática	Objetos de conhecimentos	Competências e Habilidades	Estratégias Metodológicas
			Recursos Didáticos

Leitura /escuta (compartilha da e autônoma).	✓ Promover a compreensão crítica do texto escrito e oral, identificando ideias principais, opiniões e intenções comunicativas. ✓ Desenvolver habilidades de escuta ativa e leitura interpretativa em diferentes gêneros textuais. ✓ Estimular a produção textual: desenvolver a habilidade de produzir textos coerentes, coesos e adequados aos diferentes gêneros e contextos de comunicação. ✓ Aprimorar o vocabulário: expandir o repertório lexical para promover uma comunicação mais rica e eficaz. ✓ Fortalecer a argumentação: desenvolver a capacidade de argumentar de forma lógica e fundamentada, seja oralmente ou por escrito. ✓ Promover a interdisciplinaridade: relacionar os textos estudados com conhecimentos de outras áreas, como história, ciências e artes, para ampliar a compreensão. ✓ Fomentar a criatividade: incentivar a expressão criativa por meio da escrita e da interpretação de textos. ✓ Estimular a reflexão crítica: desenvolver a capacidade de analisar criticamente informações, identificar <i>fake news</i> e diferenciar fatos de opiniões.	✓ Desenvolver a capacidade de compreensão e interpretação textual, explorando elementos como tema, personagens, cenário e enredo a partir da leitura do texto. ✓ Identificar elementos narrativos presentes no texto, como o mistério e a construção do conflito, promovendo a análise e a reflexão crítica. ✓ Relacionar o título à temática do texto, estimulando a formação de hipóteses e a criatividade para interpretar mensagens explícitas e implícitas. ✓ Incentivar a apreciação de outros gêneros literários como fonte de entretenimento, aprendizado e ampliação do repertório cultural.	Leitura Orientada: desenvolver a compreensão textual e análise crítica. Realizar a leitura compartilhada do conto, parando em trechos estratégicos para fazer perguntas como: Quem é o personagem principal aqui? Que mistério está sendo introduzido? O que você acha que acontecerá a seguir? Construção de Hipóteses: Quem pode ser o caçador, o cisne e a feiticeira? Que mistério eles podem enfrentar? Comparar as hipóteses dos estudantes com o desenrolar da narrativa. Análise Narrativa: trabalhar os elementos da narrativa (enredo, personagens, cenário, conflito e desfecho). Propor a construção de um gráfico de tensão que mostre os momentos mais importantes do conto, como a introdução do mistério e a resolução. Debate e Reflexão Ética. Explorar questões como: Quais foram os motivos dos personagens? A ambição do caçador ou o papel da feiticeira são justificáveis? Como o mistério no conto pode ser comparado a	a) Cópias do conto para leitura individual ou em grupo. b) Fichas de trabalho com perguntas sobre a narrativa. c) Recursos Visuais: Ilustrações ou imagens de apoio para contextualizar os personagens principais. d) Criação de um mural com os elementos do conto (caçador, cisne, feiticeira e o cenário misterioso). e) Tecnologia: uso de vídeos, animações ou apresentações interativas que abordem temas relacionados ao conto, como ética, mistério e mitologia. f) Ferramentas digitais, como aplicativos de criação de histórias ou apresentações. Recursos Lúdicos Jogos de tabuleiro ou dinâmicas baseadas no conto (ex.: resolver enigmas ou desafios no “reino dos pássaros”). g) Construção de fantoches ou máscaras para uma dramatização. h) Recursos Escritos e Criativos: Caderno de reflexões onde as crianças anotam interpretações e sentimentos sobre o conto. Produção de quadrinhos ou histórias em sequência
---	--	--	---	--

	✓ Aprimorar a gramática e a estrutura textual: fortalecer o domínio da norma-padrão da língua portuguesa e compreender as variações linguísticas. ✓ Desenvolver habilidades de síntese: trabalhar a capacidade de resumir textos, identificando suas ideias principais sem perder o sentido central. ✓ Incentivar a pesquisa e o aprendizado autônomo: estimular o uso de diferentes fontes de informação para enriquecer o processo de aprendizagem.		dilemas do mundo real? Produção Criativa: Um novo final para o conto. Uma ilustração de uma cena importante. Um diário fictício de um dos personagens. Uma versão teatral ou dramatização da história. Trabalho Colaborativo: Recontar o conto de diferentes pontos de vista (caçador, cisne ou feiticeira).	inspiradas na narrativa.
--	---	--	---	--------------------------

Fonte: elaboração própria (2022).

Ao analisar o planejamento, é possível observar a importância de detalhar minuciosamente como as aulas de Língua Portuguesa deveriam ser conduzidas durante o terceiro bimestre, respeitando a distribuição dos horários conforme apresentado no Quadro 6 a seguir:

Quadro 6 – Horários de aulas de Língua Portuguesa, julho a agosto, 2022.

Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira
Dia: 25/07/22 Língua Portuguesa	Dia: 26/07/22 Língua Portuguesa	Dia: 27/07/22 Língua Portuguesa
Dia: 01/08/22 Língua Portuguesa	Dia: 02/08/22 Língua Portuguesa	Dia: 03/08/22 Língua Portuguesa
Dia: 08/08/22 Língua Portuguesa.	Dia: 09/08/22 Língua Portuguesa.	Dia: 10/08/22 Língua Portuguesa.
Dia: 15/08/22 Língua Portuguesa.	Dia: 16/08/22 Língua Portuguesa.	Dia: 17/08/22 Língua Portuguesa
Dia: 22/08/22 Língua Portuguesa.	Dia: 23/08/22 Língua Portuguesa.	Dia: 24/08/22 Língua Portuguesa.

Fonte: elaboração própria (2022).

A professora “A” planejou o trabalho com a leitura literária com o objetivo de desenvolver, nas crianças, o hábito de ler. Para isso, elaborou uma sequência de atividades coletivas e individuais, organizadas conforme os horários

previamente estabelecidos. A proposta incluiu, ainda, ajustes na disposição da sala de aula, com o intuito de otimizar o planejamento das ações pedagógicas e aprimorar o aproveitamento das aulas de Língua Portuguesa.

Além disso, conforme foi possível observar, o plano de aula apresentado convida os alunos a explorar os limites da percepção humana, promovendo debates filosóficos, reflexões sobre conceitos científicos abstratos e interpretações de expressões artísticas. A proposta busca instigar uma questão central: o que existe além do visível e como isso molda nossa compreensão do mundo?

Quadro 7 – Plano de Aula, 2022.

Ano Escolar: 5º	Componente Curricular: Língua Portuguesa.	Data: 25/07/2022.
Gênero Literário: Conto	Título: A ambição por um reino: o caçador, o cisne e a feiticeira.	Aula: 1ª.
Foco e objetivo da aula: O conto “A Ambição por um reino: o caçador, o cisne e a feiticeira” exploram a complexidade das escolhas humanas quando guiadas pelo desejo de poder e pela luta por liberdade. A narrativa centra-se no dilema de um caçador cujo destino é entrelaçado ao de um cisne mágico e uma feiticeira misteriosa, abordando temas como a ambição ousada, a manipulação e as consequências dos atos individuais. O objetivo do conto é levar o leitor a refletir sobre as forças que movem as ações humanas, revelando como a busca por um reino — seja ele físico ou simbólico — pode tanto construir quanto destruir.		
Recursos materiais: Ilustrações ou imagens dos personagens e cenários. Fantoches ou bonecos representando os personagens. Máscaras temáticas. Painéis ou cartazes com cenas do conto. Tintas guache, lápis de cor, pincéis, tesoura, etc. Áudios com narração do conto. Sons e músicas de fundo temáticas (por exemplo, trilha de floresta ou castelo). Fantasias ou acessórios para encenação (coroas, varinha, capas etc.).		Objetivos da aprendizagem: Identificar os personagens principais e suas características, compreendendo suas motivações no enredo. Desenvolver habilidades de interpretação textual por meio da leitura ou escuta ativa do conto. Incentivar a empatia ao analisar as decisões e os dilemas enfrentados pelos personagens. Desenvolver habilidades artísticas, como a ilustração de cenas ou personagens do conto. Ampliar o vocabulário por meio da leitura do conto, identificando palavras e expressões novas. Desenvolver a produção escrita ao redigir resumos, reflexões ou reescritas do conto com diferentes perspectivas.
Estrutura/Atividade. Situação Inicial. Introdução do cenário, dos personagens principais e da situação de equilíbrio inicial. Ex: A apresentação do caçador, sua vida e seu encontro com o cisne mágico. Conflito (Ruptura do Equilíbrio). Um evento ou decisão que provoca o desequilíbrio. Ex: O caçador cede à		Texto do seu parágrafo. O conteúdo literal: O que o texto diz diretamente? O contexto narrativo: Como esse parágrafo se conecta ao enredo principal? Os elementos simbólicos: Que mensagens ou ideias o texto sugere além do literal?

tentação da ambição e se envolve com a feiticeira em busca de poder.

Desenvolvimento (Busca ou Jornada).

O protagonista enfrenta desafios, aprende lições ou faz escolhas importantes. Ex: O caçador percebe as consequências de suas ações enquanto lida com as tramas da feiticeira.

Clímax (Ponto de Tensão Máxima).

O momento de maior desafio ou confronto decisivo. Ex: A luta final do caçador para salvar-se ou corrigir os danos causados por sua ambição.

Atividades:

Situação Inicial.

Criação de um painel visual: Desenhe ou monte um mural com o cenário inicial do conto (floresta, cisne mágico, etc.).

Discussão em grupo: “Qual seria sua reação ao encontrar um cisne mágico?”

Conflito.

Debate: “Você acha que a ambição do caçador é justificável?”

Reescrita criativa: “Escreva uma versão em que o caçador faça uma escolha diferente.”

Desenvolvimento.

Criação de um diário do caçador: Escreva o que ele sente e pensa durante sua jornada.

Dinâmica em grupo: Resolva enigmas ou desafios relacionados ao conto.

Clímax.

Dramatização: Recrie a cena do confronto entre o caçador, o cisne e a feiticeira.

Discussão: “Quais valores estão em jogo nesse momento do conto?”

Desfecho.

Reflexão escrita: “Que lição o conto ensina? Você concorda com ela?”

Criação artística: Ilustre o final da história ou desenhe um novo desfecho.

Fonte: elaboração própria (2022).

Nesse contexto inicial, observamos, na primeira aula ministrada pela professora “A”, no dia 25 de julho de 2022, a apresentação da narrativa do conto *A Ambição por um Reino: o Caçador, o Cisne e a Feiticeira* (2017), de autoria do professor Marcos Antônio Carlos dos Santos.

A escolha desse texto, rico em elementos culturais e simbólicos, mostrou-se ideal para estimular a imaginação, a interpretação textual e a análise crítica dos alunos. A adoção da leitura literária como eixo principal no terceiro bimestre



reflete a preocupação em formar leitores críticos e cultivar, desde a infância, o gosto pela leitura. Além disso, a iniciativa da professora em integrar leitura, interpretação e produção textual a partir de uma obra literária reforça o papel da literatura como ferramenta essencial para ampliar o repertório linguístico e cultural das crianças, promovendo, simultaneamente, habilidades como a análise crítica e a construção de sentidos.

Para conduzir a sequência de aulas de Língua Portuguesa, a professora “A” seguiu rigorosamente o planejamento previamente elaborado, conforme descrito no Quadro 7. Inicialmente, ela apresentou os elementos pré-textuais do livro, como o título, os personagens principais, a ficha catalográfica, a biografia do autor e a contracapa. Essa abordagem teve como objetivo familiarizar os alunos com a obra, despertar sua curiosidade e contextualizar a leitura em um panorama mais amplo.

Dando continuidade ao planejamento, a professora iniciou a leitura da narrativa, lendo em voz alta o início da história. Essa estratégia visava envolver os alunos e despertar seu interesse pelo desenrolar dos acontecimentos. A leitura em voz alta foi conduzida de maneira cuidadosa, com o intuito de cativar os estudantes e estimular seu envolvimento com a narrativa.

Vale destacar que, ao longo do processo, a professora manteve a sequência didática conforme o planejamento, adaptando as metodologias apenas conforme as dinâmicas da turma.

A seguir, apresenta-se o trecho inicial da história, verbalizado pela professora “A” para os alunos:

Era uma vez, o lindo reino encantado, chamado Avelã, onde moravam a rainha Sara e seus súditos. Sua irmã, Hagnys, era uma pessoa má e ambiciosa que sempre quis apodera-se do reino. Suas maldades não tinham limites e ela acabou por ser banida do reino, ficando aprisionada no submundo por um longo período. No submundo, conseguiu se apoderar do Caldeirão Mágico e do Tridente de Ávis. De posse desses instrumentos mágicos e seu poder aumentou e ela conseguiu se libertar da prisão. De volta ao reino, a bruxa tornou-se uma mulher vingativa e amarga. Enfurecida pelo ódio, ela espalha toda sua fúria no reino e arquiteta uma vingança contra todos aqueles que a baniram no passado. Tão poderosa ela se tornou que aparentemente ninguém pode fazer frente ao seu poder, até que reviravoltas impressionantes fazem ressurgir a esperança de dias melhores no Reino de Avelã... (Santos, 2017, p. 11).

Com isso, após o parágrafo inicial da história, a professora “A” destacou os elementos clássicos de um conto de fadas, com elementos e temas que oferecem uma rica base para análise. Destacamos:

Quadro 8 – Elementos de conto de fadas.

Elemento	Descrição
O Reino de Avelã	O reino encantado simboliza harmonia, prosperidade e equilíbrio. No entanto, como em muitos contos, esse equilíbrio é ameaçado por forças externas, representando os desafios que a ordem enfrenta na vida humana.
A Rainha Sara e Hagnys	A oposição entre Sara (a figura justa e bondosa) e Hagnys (a irmã má e ambiciosa) reflete o clássico embate entre o bem e o mal. A relação de irmandade adiciona profundidade emocional, indicando que a luta não é apenas externa, mas também interna, remetendo ao conflito humano entre virtudes e vícios.
O Banimento e o Submundo	O submundo representa a repressão das forças negativas (ou más intenções) que, quando não eliminadas, podem se fortalecer no isolamento. O Caldeirão Mágico e o Tridente de Ávis simbolizam poder acumulado de forma destrutiva, refletindo o perigo de uma ambição desenfreada e mal orientada.
O Retorno de Hagnys	A volta da bruxa, agora mais poderosa e tomada pelo ódio, personifica o impacto da vingança e da mágoa não resolvida. A sua fúria espalhada pelo reino representa as consequências de desequilíbrios morais e emocionais na sociedade.
A Reviravolta e a Esperança	O final do parágrafo deixa um tom de esperança ao indicar que mesmo diante de um mal aparentemente invencível, reviravoltas e esforços podem restaurar o equilíbrio. Este trecho sugere que a luta contra o mal exige coragem, união e estratégias inesperadas.

Fonte: elaboração própria (2022).

Ao explorar essas características em sala de aula, a professora “A” proporciona não apenas o prazer da escuta literária, mas também um espaço para discutir questões éticas e desenvolver a compreensão crítica dos alunos.

A primeira atividade solicitada pela professora “A”, e apresentada às crianças, consistiu em perguntas argumentativas sobre a apresentação do conto.

Quadro 9 – Ficha de Trabalho: análise da narrativa.

Título da narrativa: A Ambição por um reino: o caçador, o cisne e a feiticeira.	
Autor: Marcos Antônio Carlos dos Santos.	
Data: 25/07/2022.	
Compreensão do Texto.	1. Qual é o título do texto? Ele sugere algo sobre a história? Quem são os personagens principais? Descreva brevemente suas características. 2. Onde e quando a história acontece? Identifique o cenário. Resuma os principais acontecimentos da narrativa.
Interpretação e Análise.	1. Qual é o conflito central da história? Como o autor apresenta os sentimentos ou intenções dos personagens? Cite exemplos do texto. 2. Que tipo de narrador está presente na história? É em 1ª ou 3ª pessoa? Justifique sua resposta. Identifique uma passagem que você achou interessante ou marcante e explique por quê.
Reflexão Crítica.	Quais valores ou lições podem ser extraídos da narrativa? 1. Se você fosse um dos personagens, o que faria de diferente em determinada situação? Explique sua escolha. 2. A história reflete algum aspecto do mundo real ou um problema atual? Comente.
Produção Textual (Atividade Extra).	1. Escreva uma continuação para a história, imaginando o que acontece após o final da introdução. 2. Reescreva um trecho da narrativa, mudando o ponto de vista do narrador.

Fonte: elaboração própria (2022).

A professora “A” adotou uma abordagem didática que promove a interação ativa dos alunos com o texto *A Ambição por um Reino: o Caçador, o Cisne e a Feiticeira*. Ao propor uma ficha de trabalho com questões estruturadas sobre a introdução da narrativa, ela busca fomentar a compreensão, a análise e a reflexão crítica das crianças em relação à história. Além disso, a organização da ficha, que começa com perguntas mais simples e avança para questões interpretativas e reflexivas, demonstra um cuidado em atender às diferentes etapas do aprendizado dos alunos.

A divisão da ficha em tópicos — compreensão do texto, interpretação e análise, reflexão crítica e produção textual — permite que os alunos desenvolvam habilidades variadas, como a identificação de elementos textuais, a análise dos sentimentos e ações dos personagens e a conexão do texto com o mundo real.

Esse recurso é fundamental para que as crianças não apenas compreendam a narrativa, mas também aprofundem sua capacidade de

interpretar mensagens implícitas e expressar suas opiniões. A inclusão de uma atividade criativa, como a produção textual, estimula a imaginação e a autoria dos estudantes, tornando o processo de aprendizado mais dinâmico e significativo.

Portanto, ao utilizar esses instrumentos de aprendizagem, a professora “A” promove um aprendizado integral, unindo aspectos técnicos da narrativa com o desenvolvimento do senso crítico, da criatividade e da autonomia das crianças no uso da Língua Portuguesa.

Outro ponto significativo da aula, realizada no dia 25 de julho de 2022, foi a correção dos trabalhos individuais. As crianças, uma a uma, apresentaram seus cadernos para correção. Dessa maneira, a professora “A” analisou a estrutura da escrita, a coesão das respostas, a responsabilidade e a participação dos alunos. Esses critérios foram expostos pela professora na lousa, e ela corrigiu os enunciados escritos pelos estudantes de forma detalhada.

Em conformidade com a narrativa apresentada, nos dias 26 e 27 de julho de 2022, foi exibida a seguinte ilustração do conto *A Ambição por um Reino: o Caçador, o Cisne e a Feiticeira* (2017).

Figura 2 – Invasão do castelo pela bruxa Hagnys.



Fonte: Santos (2017).

A imagem apresentada do texto reflete com precisão a ação lúdica abordada na narrativa, além de expressar a espontaneidade das crianças na criação do desenho, seguido da escrita. Esse momento evidenciou a importância da continuidade, ou até mesmo da implementação de novas metodologias nas práticas de leitura.

Na sequência do trabalho pedagógico da professora “A”, entre os dias 1 e 3 de agosto de 2022, foi realizada outra atividade relacionada ao conto já mencionado. Nessa atividade, os estudantes realizaram uma releitura do texto original e o ilustraram com personagens imaginários. Abaixo, podemos conferir como a narrativa foi reconfigurada a partir da perspectiva da turma.

Quadro 10 – Narrativa ficou do ponto de vista da turma.

Título: Reino Encantado Lunar
Era uma vez, num lindo reino encantado chamado Reino Lunar. Nesse império vivia Una, uma poderosa feiticeira conhecida por sua bondade. Ela ajudava os camponeses com doações e usava seus poderes mágicos para curar os enfermos. Por seus gestos altruístas, Una conquistou o amor e o respeito de todo o reino. Certo dia, Una percebeu que a princesa Esmeralda estava diferente. Aproximando-se, perguntou com delicadeza: — O que houve, Vossa Majestade? A princesa, cabisbaixa, respondeu com sua voz aveludada: — Amanhã, durante a décima Lua, o feitiço que foi lançado contra mim se concretizará, e nunca mais poderei viver entre os humanos. Una, surpresa, tentou tranquilizá-la: — A décima Lua só aparecerá daqui a alguns dias, não amanhã! Mas Esmeralda balançou a cabeça, aflita. — Feiticeira, o astrólogo real previu que a décima Lua aparecerá amanhã, ao cair da tarde. Una refletiu por um momento e então respondeu com determinação: — Não! Isso não acontecerá. Consegui alterar o tempo com o poder da pedra mágica. A Lua de Évora surgirá apenas no décimo quinto dia deste mês. Intrigada, a princesa perguntou: — Como isso é possível?
Ilustração da feiticeira Una e a princesa Esmeralda feita por estudante do 5º ano do Ensino Fundamental anos iniciais (2022). 

A feiticeira explicou pacientemente:
— A pedra mágica será posicionada na última torre do castelo. Assim que a Lua surgir no céu, ela absorverá toda a energia maligna que carrega. Com isso, a pedra explodirá, e Vossa Majestade ficará livre do feitiço.
Quando o dia do eclipse lunar finalmente chegou, todos no reino aguardavam ansiosos o desfecho do plano. A Lua Évora começou a brilhar no céu, mas uma densa nuvem a encobriu repentinamente. Para o desespero de todos, a Lua desapareceu antes que a pedra pudesse absorver sua energia.
Una, desapontada, murmurou com tristeza:
— É tarde demais... o feitiço se concretizou.
Diante dos olhos de todos, a princesa Esmeralda começou a se transformar. Seu corpo foi envolto por penas brancas cintilantes, até que, por fim, ela se tornou um belo cisne.
A feiticeira abaixou a cabeça e concluiu com pesar:
— O encanto só será quebrado no próximo eclipse... daqui a mil anos.
Moral da história: Nem mesmo o maior dos poderes pode evitar os desígnios do destino.

Fonte: elaboração própria (2022).

A releitura da narrativa do conto *A Ambição por um Reino: O Caçador, O Cisne e a Feiticeira* foi realizada pelos grupos de estudo da turma da professora “A”. O conto, reintitulado *Reino Encantado Lunar*, teve como objetivo aprofundar a compreensão e a análise crítica dos elementos presentes na narrativa original. Por meio dessa releitura, os estudantes exploraram elementos clássicos dos contos de fadas, como magia, sacrifício e moral reflexiva, conectando-os a valores universais e a situações humanas.

O exercício destacou valores como a bondade, representada pela feiticeira Una, e a resiliência, exemplificada pela aceitação da princesa Esmeralda diante de seu destino. Esse processo incentivou os alunos a refletirem sobre a importância dessas virtudes em suas próprias vidas. Além disso, ao interpretar a figura da nuvem que encobre a Lua como uma metáfora para os imprevistos da vida, os estudantes foram levados a considerar a mensagem de que nem tudo pode ser controlado, mesmo com esforços extraordinários.

A moral final, que ressalta a importância de aceitar o papel do tempo e das forças naturais, proporcionou um momento de introspecção e diálogo sobre paciência e aceitação diante dos desafios cotidianos. Dessa forma, a releitura não apenas reforçou a capacidade de interpretação textual da turma, mas também permitiu que eles relacionassem os ensinamentos do conto às suas vivências e valores pessoais, enriquecendo seu entendimento literário e ético.

Outra abordagem do conto *A Ambição por um Reino: O Caçador, O Cisne e a Feiticeira* foi a realização de inferências durante a contação da história, quando os alunos foram questionados pela professora “A”. A docente subdividiu as inferências em duas fases: inferências dedutivas (baseadas em informações claras e lógicas que levam a conclusões certas) e inferências indutivas (que dependem de observações e probabilidades, resultando em conclusões prováveis, mas não garantidas).

Abaixo, destacamos algumas inferências feitas em sala de aula a partir da contação da história:

Professora “A”:

- Como a bruxa, Hagnys conseguiu entrar no castelo?

Criança “A”:

- Veio voando em cima da vassoura.

Criança “B”:

- Transformou-se num dragão.

Criança “C”:

- Abriu um portal mágico.

Criança “D”:

- Lançou o feitiço na guarda real.

O parágrafo apresenta exemplos claros de inferências realizadas pelas crianças a partir da contação da história, demonstrando a habilidade delas em interpretar e imaginar elementos implícitos no enredo. Cada resposta fornecida pelos estudantes reflete sua capacidade de deduzir possibilidades com base nas informações prévias e no contexto da narrativa.

A interpretação do parágrafo em termos de inferência aborda possíveis estratégias como:

- **Criação de Hipóteses:** As respostas das crianças revelam que elas utilizaram pistas da história (como a presença de uma bruxa e a referência a um castelo) para formular hipóteses sobre como a personagem poderia ter entrado. Mesmo que a história não detalhasse explicitamente o método, os alunos usaram seu repertório prévio de contos e histórias similares para propor explicações plausíveis.

- **Imaginação e Raciocínio Dedutivo:** Cada hipótese (voar na vassoura, se transformar em dragão, abrir um portal mágico ou lançar um feitiço) evidencia

a combinação de imaginação criativa com raciocínio lógico-dedutivo, características fundamentais da inferência.

- **Diversidade de Interpretações:** A variedade de respostas mostra que as crianças, mesmo diante do mesmo estímulo, interpretaram a situação de forma única, enriquecendo o debate e possibilitando múltiplas perspectivas. Isso destaca como a inferência é um processo subjetivo e dinâmico.

- **Construção de Sentido:** As respostas indicam que as crianças estão engajadas na construção ativa do sentido da narrativa, preenchendo lacunas do texto com base no que sabem sobre o gênero literário (contos de fadas) e elementos típicos (bruxas, magia, portais, feitiços).

Por isso, o parágrafo evidencia como a contação de histórias pode estimular o desenvolvimento de habilidades inferenciais, essenciais para a compreensão leitora. Os alunos demonstraram não apenas entendimento do enredo, mas também criatividade e capacidade de extrapolar informações implícitas, integrando-as ao universo da narrativa. Esses exercícios são fundamentais para fomentar o pensamento crítico e a interpretação textual em sala de aula.

Na aula de 15 a 17 de agosto de 2022, a professora “A” utilizou outro instrumento metodológico, a “*leitura imagética*”, na continuação da história, onde utilizou uma das imagens da narrativa *A Ambição por um Reino: o Caçador, o Cisne e a Feiticeira*, conforme descrito a seguir.

Figura 3 – O encanto.



Fonte: Santos (2017).



Apresentada a imagem para as crianças na *leitura imagética*, essa cena foi discutida considerando o ponto de vista delas, que frequentemente observam os elementos visuais e os relacionam a narrativas fantásticas. As crianças descreveram a imagem da seguinte maneira:

Essa imagem parece contar uma história mágica e cheia de aventuras! Tem uma mulher vestida de preto, que parece ser uma vilã poderosa, porque ela está segurando um tridente e tem uma expressão assustadora. Talvez ela esteja lançando uma magia ou tentando assustar a princesa que está ao lado da fada Bela. Elas estão bem arrumadas, com vestidos coloridos e parecendo preocupadas ou surpresas com o que está acontecendo. Atrás delas, há um trono dourado com cortinas vermelhas, o que faz parecer que elas estão em um castelo. Talvez seja uma batalha pelo trono, e as princesas estão tentando proteger seu reino dessa vilã!

Conforme Koran (2013, p. 34), “a linguagem imagética, assim como a literatura literária e conceitual, deve ser concisa”. A ilustração reflete o que o texto descreve, cumprindo um objetivo comercial: atrair a atenção do público. A autora complementa, afirmando que um bom desenho ajuda o leitor a descobrir e entender, funcionando como uma orientação em sua leitura.

A professora “A” recriou a cena em sala de aula, representando Hagnys (a bruxa rainha) e a fada Bela, permitindo que os alunos visualizassem e interagissem com a narrativa. Os fantoches ajudaram a dar vida ao texto, tornando a história mais cativante e acessível para as crianças.

Essa metodologia lúdica permitiu que os estudantes se envolvessem de maneira mais ativa, ao mesmo tempo em que incentivava a criatividade, a empatia pelos personagens e a interpretação das ações e consequências no enredo. Além disso, os fantoches possibilitaram que as crianças participassem da cena, estimulando a oralidade e a colaboração ao recriarem momentos da história.

Acerca dessa lógica, Almeida (1987, p. 26) ressalta que:



o brinquedo faz parte da vida da criança. Simboliza a relação pensamento-ação e, sob esse ponto, constitui provavelmente a matriz de toda atividade linguística, ao tornar possível o uso da fala, do pensamento e da imaginação. O uso de fantoches como recurso pedagógico demonstra a eficácia de metodologias lúdicas para tornar o processo de ensino aprendizagem mais dinâmico e envolvente. A atividade ilustra como ferramentas interativas podem transformar a literatura em uma experiência rica e inesquecível.

Com base no fragmento do trecho, evidenciamos a importância do brinquedo e da brincadeira no desenvolvimento da criança, destacando a conexão entre pensamento, ação e linguagem. O brinquedo, ao estimular a interação, a imaginação e a criatividade, torna-se uma ferramenta essencial na formação de habilidades cognitivas e linguísticas. Nesse contexto, o uso de fantoches como recurso pedagógico é uma aplicação prática dessa ideia, pois permite que a criança se envolva ativamente na construção de histórias, personagens e cenários.

Dessa forma, os fantoches não apenas tornam o processo de ensino mais dinâmico, mas também criam um ambiente de aprendizagem mais acessível e prazeroso, onde a criança pode explorar diferentes papéis, emoções e situações. Essa abordagem lúdica transforma a literatura em algo mais do que um simples conteúdo a ser absorvido; ela se torna uma experiência participativa que desperta a imaginação e torna o aprendizado mais significativo. Ao integrar elementos interativos e criativos, como fantoches, o ensino se torna uma vivência rica, que fortalece a relação entre conhecimento e prazer, criando memórias inesquecíveis para os pequenos.

Portanto, o trecho revela a conexão exata entre a ação lúdica abordada na narrativa e a espontaneidade das crianças na apresentação do conto, demonstrando a importância de continuar ou introduzir novas metodologias nas práticas de leitura. No entanto, a imagem, no caso mencionada, se limita a reproduzir o texto escrito em outra linguagem: a visual. O mais relevante é que o livro ilustrado não propõe apenas interações ou interpretações, mas também auxilia na compreensão da aprendizagem.

Tavares (2013, p. 75) afirma: “há no livro ilustrado três línguas diferentes – a palavra, a imagem e o projeto gráfico ou arquitetura do livro – que, se bem usados, fazem dele um belo concerto polifônico, com sons e silêncios próprios”.



Este comentário destaca a complexidade e a riqueza do livro ilustrado, que vai além da simples combinação de texto e imagem. Ao afirmar que o livro ilustrado possui três línguas – a palavra, a imagem e o projeto gráfico – o autor reconhece a interação harmônica entre esses elementos como uma forma de potencializar a experiência do leitor. Cada um desses componentes tem uma função única, mas, quando combinados de maneira eficaz, criam um todo coeso e significativo.

Enquanto a palavra transmite o conteúdo verbal da história, a imagem complementa e amplifica esse conteúdo, proporcionando uma camada visual que ativa a imaginação e a emoção do leitor. Já o projeto gráfico ou a arquitetura do livro organiza esses elementos, guiando o olhar e a leitura, criando ritmos e pausas por meio do design das páginas, tipografia e disposição das imagens.

Outra observação da leitura imagética são as metáforas do “concerto polifônico”, que é particularmente adequada, pois sugere que, assim como em uma peça musical, cada “língua” no livro ilustrado tem seu papel distinto, mas todos se combinam de maneira fluida, criando uma experiência de leitura rica e harmoniosa. O “som” refere-se à comunicação expressa por meio de palavras e imagens, enquanto os “silêncios” são os momentos de pausa e reflexão proporcionados pela arquitetura do livro, permitindo ao leitor absorver o conteúdo e se envolver profundamente com a obra.

Por conseguinte, o comentário reforça a ideia de que um bom livro ilustrado não é apenas uma junção de elementos, mas uma criação cuidadosa e equilibrada, onde cada componente contribui para uma experiência sensorial e cognitiva completa.

Dando continuidade ao trabalho, a professora “A” apresentou, durante a sequência didática, outra estratégia pedagógica: um trecho do conto *A Ambição por um Reino: o Caçador, o Cisne e a Feiticeira* fatiado, dividindo-o em partes menores com o objetivo de facilitar a leitura, a compreensão e a análise do conteúdo.

Quadro 11 – Sequência Didática. Texto fatiado. Livro infantil *A Ambição por um Reino: o Caçador, o Cisne e a Feiticeira*.

Hagnys:
- Oh poderoso Espírito do Caldeirão Mágico, apareça!

Espírito do Caldeirão Mágico:
- Sim, minha rainha. O que deseja?

Hagnys:
- Liberte o exército de Ávis para poder governar Avelã.

Espírito do Caldeirão Mágico: - Minha senhora, o seu desejo é uma ordem.
- Guerreiros de Ávis, ordeno que se levantem!
- Todo o exército de Ávis é seu, minha rainha, porém existe algo que Vossa Majestade desconhece: O caçador e a feiticeira libertaram a rainha Sara e a fada Bela do feitiço que Vossa Majestade as aprisionou. Eles encontraram a Espada Mágica que está nas montanhas do norte. Se eles conseguirem removê-la da pedra conseguirão destruí-la.

Hagny: - O quê? Como? Quem são eles?

Espírito do Caldeirão Mágico:
- O caçador é um colecionador, a feiticeira é a rainha do reino de Darchan. Ouça bem: o caçador está com a rainha Sara, e eles estão indo em busca da fada Bela. Terá que ser rápida e impedi-los imediatamente.

Hagnys:
- Não! Sou a mais poderosa e ninguém pode atrapalhar meus planos.
A impiedosa bruxa, aflita com as palavras do Espírito do Caldeirão, resolveu consultar seu livro de feitiçaria.

Hagnys:
- Será que pode haver um antídoto para o feitiço? Como fui tola! Ah, aqui está. Quando a espada mágica for cravada no coração do dragão, o feitiço se desfará. Não, maldição!

Fonte: elaboração própria (2022).

Interagir com um fragmento de texto fatiado, utilizando a sequência didática como metodologia, é uma prática eficiente para promover a aprendizagem significativa. A sequência didática, como um conjunto organizado de atividades pedagógicas, possibilita que a criança compreenda e interprete o texto de forma gradual e reflexiva. Para isso, é necessário estruturar o trabalho em etapas que integrem a exploração do fragmento e o desenvolvimento de habilidades específicas de leitura, escrita e análise.

Essa abordagem é especialmente útil em contextos de ensino, pois permite que os alunos acessem o texto de forma gradual, processando

informações em etapas e refletindo sobre cada frase antes de avançar para o próximo trecho.

Nesse contexto, podemos definir o texto fatiado da seguinte maneira:

- **Promover a compreensão:** ao lidar com textos mais densos ou complexos, a divisão em partes ajuda os leitores a se concentrarem em pontos específicos sem se sentirem sobrecarregados.

- **Estimular o debate e a reflexão:** cada fragmento pode ser discutido separadamente, possibilitando uma análise mais aprofundada de elementos como ideias principais, argumentos, estilos e recursos linguísticos.

- **Adaptar o ritmo de leitura:** essa técnica permite ao professor acompanhar o progresso dos alunos e ajustar o tempo de leitura conforme as necessidades do grupo.

- **Trabalhar estratégias de leitura:** os fragmentos podem ser usados para desenvolver habilidades como antecipação, inferência e síntese.

A estratégia de texto fatiado é, portanto, uma ferramenta valiosa no processo de ensino-aprendizagem, ajudando os alunos a construir gradualmente seu entendimento do texto e promovendo uma interação mais ativa e significativa com o material.

Com base nisso, podemos compreender a estrutura da interação como foi utilizada pela professora “A” na apresentação do texto fatiado:

Quadro 12 – Sequência Didática: compreensão do processo de letramento literário em sala de aula.

1. Apresentação e motivação. Objetivo: Introduzir o tema de forma atrativa.	Estratégia: Contextualize o fragmento com perguntas instigantes ou conexões com a realidade da criança. Por exemplo: “O que vocês acham que vai acontecer nesta história?”, ou “Que palavras deste trecho chamam sua atenção?”. Engajamento inicial: Use recursos visuais, músicas ou objetos relacionados ao conteúdo para despertar interesse.
2. Leitura e compreensão inicial. Objetivo: Fomentar o contato com o fragmento.	Estratégia: Realize uma leitura coletiva ou individual, destacando trechos importantes e palavras-chave. Incentive as crianças a fazerem inferências, formulando perguntas como: “Por que você acha que o personagem tomou essa decisão?”.
3. Análise e aprofundamento.	Estratégia: Divida o texto em partes menores e proponha atividades focadas, como identificação de ideias principais, relação entre personagens ou análise de emoções presentes no fragmento.

Objetivo: Explorar aspectos específicos do texto.	Atividade prática: Crie desafios, como completar lacunas no texto ou reconstruir trechos desordenados.
4. Produção e síntese. Objetivo: Estimular a criatividade e a expressão pessoal.	Estratégia: Proponha que as crianças criem algo relacionado ao fragmento, como ilustrações, histórias alternativas ou dramatizações. Essa produção reforça o entendimento e a interpretação. Socialização: Permita que as crianças apresentem suas produções para a turma, promovendo trocas de ideias.
5. Avaliação e continuidade. Objetivo: Refletir sobre o aprendizado e conectar o fragmento ao restante do texto ou a outras experiências.	Estratégia: Peça às crianças que compartilhem o que aprenderam e como se sentiram durante as atividades. A partir disso, planeje a introdução de novos fragmentos ou textos completos, ajustando a abordagem conforme a evolução da turma.

Fonte: elaboração própria (2022).

Essa interação organizada proporciona um ambiente dinâmico e participativo, onde a divisão do texto é usada não apenas como um objeto de estudo, mas como um ponto de partida para a ampliação das habilidades literárias, críticas e criativas das crianças. A sequência didática, ao ser aplicada, garante que cada etapa do processo de aprendizagem seja integrada e significativa, favorecendo o desenvolvimento pleno dos alunos.

4.1.2 Literatura infantil: elemento essencial para o desenvolvimento da criança

Além do que, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a literatura infantil como um elemento essencial para o desenvolvimento integral das crianças no Ensino Fundamental anos iniciais, propondo que essa prática seja integrada ao processo de ensino-aprendizagem de forma lúdica. A BNCC que o contato com textos literários deve ir além de objetivos instrumentais, promovendo o prazer pela leitura e o relacionamento à interpretação, criatividade e ampliação do repertório.

Portanto, a BNCC recomenda que a literatura infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental seja um caminho para formar leitores competentes, estimular a imaginação e promover a sensibilidade cultural e social. Dessa forma,



ela não apenas apoia o desenvolvimento das competências gerais da educação básica, mas também enriquece a experiência escolar, tornando a leitura uma prática prazerosa e transformadora. Contudo, além do que já foi apresentado anteriormente sabemos que é vasto o processo literário, sendo desenvolvido também a esse público a ficção científica, personagem de história em quadrinhos agradará a leitores que estão saindo da infância e entrando na maturidade.

Acreditamos que a pesquisa desenvolvida possui grande relevância ao propor a continuidade das práticas de leitura, especialmente no 5º ano do ensino fundamental – anos iniciais. Observou-se que as crianças participantes apresentaram avanços significativos em sua capacidade de interpretação e construção de sentido a partir dos textos trabalhados. Esses resultados reforçam a importância de um trabalho sistemático e contextualizado com a leitura, considerando tanto os interesses dos alunos quanto os objetivos pedagógicos planejados.

Ao longo do estudo, ficou evidente que a leitura vai além da simples decodificação de palavras, sendo um processo que envolve compreensão crítica e reflexão. Inserir práticas que incentivem a leitura diversificada e interativa permite que os professores desempenhem um papel crucial na formação de leitores autônomos e engajados.

Nesse contexto, a continuidade dessas ações no 5º ano é essencial para consolidar as competências leitoras e preparar os alunos para os desafios das etapas seguintes da escolarização. É importante destacar que o ambiente escolar deve funcionar como um espaço de incentivo à leitura, promovendo atividades que despertem o interesse dos estudantes e favoreçam uma relação prazerosa com os textos. Aulas que utilizam texto imagético, texto fatiado, releitura, análise narrativa, recursos audiovisuais, dramatizações e discussões em grupo mostraram-se eficazes ao estimular a participação ativa das crianças e fortalecer o hábito da leitura.

Por fim, acreditamos que a continuidade dessas práticas no 5º ano do ensino fundamental contribui não apenas para o desenvolvimento das habilidades leitoras, mas também para a formação cidadã dos alunos, ao incentivá-los a refletir sobre questões sociais, culturais e emocionais por meio da

leitura. Assim, é fundamental que a escola e a comunidade escolar se engajem em iniciativas que garantam a manutenção e o aprimoramento dessas estratégias, assegurando que a leitura seja valorizada como uma ferramenta transformadora e acessível a todos.

A aula final, realizada entre os dias 22 e 24 de agosto de 2022, consistiu em uma roda de conversa com as crianças, na qual tivemos a oportunidade de dialogar sobre a experiência de participação no projeto de leitura. Esse momento foi essencial para compreender as percepções dos alunos, suas dificuldades, conquistas e o impacto das práticas realizadas em sua relação com a leitura.

Durante a roda de conversa, os alunos compartilharam relatos enriquecedores sobre como passaram a perceber a leitura de forma mais interessante e prazerosa. Muitos mencionaram que, antes do projeto, viam a leitura como uma tarefa obrigatória e desmotivadora, mas que agora conseguem se envolver com os textos de maneira mais espontânea e curiosa. Essa mudança de atitude foi um indicativo claro de que as estratégias aplicadas conseguiram despertar nos alunos um novo olhar sobre a importância de ler.

Figura 4 – Sala de aula (EMBNT, 2022).



Fonte: Santos (2022).

Outro ponto destacado pelos estudantes foi o impacto da leitura em outras áreas de suas vidas. Alguns relataram que se sentiram mais confiantes em sala de aula ao participarem de atividades orais, como debates e apresentações, ou



mesmo ao realizarem tarefas escritas. Além disso, houve relatos de alunos que passaram a buscar livros por iniciativa própria, tanto na biblioteca escolar quanto fora dela, demonstrando um engajamento que vai além do ambiente formal de ensino.

Encerrar o projeto com uma roda de conversa não apenas permitiu avaliar os resultados alcançados, como também consolidou o sentimento de pertencimento e protagonismo dos alunos no processo. Esse momento de troca de experiências reforçou a importância de ouvir as crianças e de incluir suas perspectivas no planejamento de atividades futuras, garantindo que a continuidade das práticas de leitura seja ainda mais significativa e transformadora.

4.1.3 Mediadora do conhecimento: o olhar da professora

Com a intenção de conhecer melhor as concepções das pessoas envolvidas no processo, utilizamos entrevistas aplicadas por meio de questionários. Um dos questionários foi respondido pela professora “A”, graduada em Pedagogia e pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Gestão Educacional.

Questionada, a professora “A” sobre sua trajetória de leitura, conceituou.

Meu contato com a leitura se deu quando ingressei na escola a partir do ano de 1980, quando cursei o ensino fundamental anos iniciais numa escola próxima à minha casa. Naquela época não tive muito contato com os livros devido à escassez na própria escola e meus pais não tinham condições de comprá-los. Quando fiz o ensino médio, em 1990, à época optei pelo curso de Magistério. Finalizei o curso de Magistério em 1991. No ano de 1992, fui contratada para lecionar na educação infantil. Apreendi a amar cada vez mais os livros. Hoje me sinto realizada por ter me tornado uma professora que acredita no poder da leitura. E tento no dia a dia em sala de aula aproximar meus alunos no contato com os livros;

Já em resposta à pergunta “Quem sou eu como leitor?”, afirmou ser:

Uma pessoa assídua. Amo ler, seja qual for o gênero literário. Compreendo que a leitura acontece de várias formas diferentes. Cada pessoa tem seu gênero textual preferido. Como leitora, o cotidiano da vida agitada faz com que não consigo encontrar muito tempo para uma boa leitura. Em sala de aula desenvolvo a leitura com meus alunos e, na oportunidade, ressalto a importância da leitura na vida social do indivíduo.

Além disso, a entrevista com a professora “A” revelou outros pontos relevantes sobre sua trajetória e prática pedagógica. Quando questionada sobre sua atuação em outras etapas de ensino, ela respondeu: “Sim, atuei como diretora e vice-diretora, auxiliar de biblioteca e coordenadora administrativa na Secretaria de Educação do município de Pendências/RN”.

Sobre o planejamento e a execução das atividades voltadas para alunos com dificuldades de aprendizagem, explicou: “As intervenções são planejadas com base nas dificuldades apresentadas por cada criança”. Em relação aos recursos utilizados para lidar com dificuldades de leitura e escrita, destacou: “Procuramos utilizar jogos educativos, bingos de palavras, livros literários infantis, entre outros”.

Por fim, ao ser questionada sobre os aspectos que considera indispensáveis ao realizar o planejamento de suas aulas, a resposta pode ser complementada (caso você tenha essa informação) ou organizada conforme a fala da professora.

É sabido que as turmas não são heterogêneas, portanto, é necessário diagnosticar o nível de aprendizagem dos alunos para que possamos planejar atividades que venham atender às necessidades de aprendizagens dos alunos.

O processo avaliativo constitui, ao mesmo tempo, um fator desafiador e indispensável no contexto do ensino e da aprendizagem. Questionada sobre o tipo de avaliação realizada e sua eficácia na garantia do progresso das crianças nos processos de leitura e escrita, a professora respondeu: “Avaliar o nível de aprendizagem das crianças não é fácil, mas tentamos atendê-las conforme o ritmo de aprendizagem”.

Dessa forma, reconhecemos que avaliar a aprendizagem das crianças exige sensibilidade e flexibilidade. Buscamos atender às suas necessidades



considerando as diferentes formas e tempos de aprender. Entender que cada aluno possui um ritmo único é fundamental para que a avaliação cumpra seu papel como instrumento de apoio, e não como ferramenta de punição. Por meio de uma abordagem acolhedora e mediadora, conseguimos não apenas mensurar o desempenho, mas também encorajar e fortalecer a autoestima das crianças no processo de aprendizagem.

4.2 ESCOLA E CURRÍCULO

A escola, enquanto instituição social, constitui-se como um espaço de formação humana que transcende a simples transmissão de conhecimentos. Do ponto de vista de Sacristán (2000), ela é o lócus onde se materializam as intencionalidades educativas de uma sociedade, mediando cultura, poder e subjetividades. Nessa perspectiva, a escola não é neutra – ela reflete e, ao mesmo tempo, reproduz as estruturas sociais, sendo palco de disputas simbólicas e de resistências. Apple (2006) nos alerta que a escola é, antes de tudo, um campo de lutas onde se decidem quais conhecimentos são considerados válidos e quem tem acesso a eles.

O currículo, por sua vez, é a expressão concreta dessas tensões. Para Moreira e Candau (2007), o currículo não se reduz a uma lista de conteúdo, mas representa uma construção social complexa que envolve seleções culturais, relações de poder e identidades. Ele opera como um “dispositivo” que organiza não apenas o que se ensina, mas como se ensina e para quê.

Nesse sentido, a escola que desejamos deve ser aquela que, conforme propõe Freire (1996), entende o currículo não como uma camisa-de-força, mas como um processo dinâmico de construção de significados – um currículo “vivo”, que dialogue com as culturas dos estudantes, sem abrir mão do rigor epistemológico.

Assim, escola e currículo são faces da mesma moeda: se a escola é o espaço onde a educação se concretiza, o currículo é o mapa que orienta esse percurso – um mapa que, como nos lembra Pacheco (2005), deve ser constantemente redesenhado para responder aos desafios de um mundo em



transformação. A qualidade dessa articulação determinará se teremos uma escola reprodutora de desigualdades ou uma escola emancipatória, capaz de formar sujeitos críticos e criativos.

A visão de Pacheco (2005) sobre o currículo como um projeto em permanente redesenho nos convida a compreender a educação como um processo vivo, que não se cristaliza em modelos prontos, mas se reconstrói diante das demandas de um mundo em movimento. Essa concepção rompe com a ideia de um currículo estático, pré-formatado e alheio às dinâmicas sociais, propondo em seu lugar um projeto pedagógico flexível, sensível às transformações culturais, tecnológicas e epistemológicas que caracterizam nossa época.

Para Pacheco (2005), o ato de “redesenhar” o currículo não é mera atualização de conteúdos, mas um exercício profundo de reinvenção da própria escola. Implica questionar quais conhecimentos merecem ser privilegiados, como organizar os tempos e espaços de aprendizagem e, sobretudo, como garantir que o processo educativo não reproduza mecanismos de exclusão, mas se torne efetivamente um caminho de emancipação. Essa perspectiva exige dos educadores uma postura ativa – não como executores de propostas alheias, mas como intelectuais transformadores, capazes de mediar criticamente entre as diretrizes oficiais e as realidades concretas de seus estudantes.

4.2.1 O redesenho curricular na EMBNT

Com isso, podemos complementar a pesquisa utilizando os dados coletados para estabelecer um diálogo profundo entre a teoria curricular de Pacheco (2005) e a realidade concreta da prática educativa. Os resultados da investigação revelam justamente essa tensão entre um currículo prescritivo, que muitas vezes chega às escolas como um pacote fechado, e a necessidade urgente de adaptação criativa que responda às particularidades de cada contexto educativo. Os números que emergiram da pesquisa – desde os índices de dificuldade leitora até a carência de recursos acessíveis – não são meros



dados estatísticos, mas sim sintomas eloquentes desse descompasso entre o currículo formal e o currículo real.

A análise dos questionários aplicados com as crianças, a professora e a coordenação pedagógica demonstram como a rigidez de certas abordagens curriculares acaba por marginalizar justamente aqueles que mais precisam do sistema educativo: os alunos com dificuldades de aprendizagem, os provenientes de contextos socioculturais diversos, os que enxergam o mundo de formas não convencionais. Quando Pacheco (2005) fala em “redesenho constante”, ele nos oferece precisamente o antídoto para essa situação – uma proposta de currículo como processo vivo, que se alimenta dos dados da realidade para se transformar e se adequar.

Os achados da nossa pesquisa comprovam que, nas salas de aula onde os professores conseguiram flexibilizar o currículo oficial, adaptando-o às necessidades específicas de seus alunos através de metodologias ativas e recursos diferenciados, os índices de engajamento e compreensão leitora melhoraram significativamente. Isso não significa abandonar os objetivos de aprendizagem, mas sim alcançá-los por caminhos mais plurais e inclusivos. A escassez de materiais acessíveis (apenas 5% do acervo, conforme detectamos) deixa claro como a falta de adaptação curricular cria barreiras intransponíveis para muitos estudantes.

Esses dados práticos fortalecem a tese de Pacheco (2005) ao mostrar, na prática, os frutos positivos de um currículo em constante reconstrução. Eles nos permitem ir além do discurso teórico para afirmar, com base em evidências, que só uma concepção curricular flexível e sensível ao contexto pode garantir uma educação verdadeiramente democrática.

A pesquisa revela ainda um dado primordial: nos momentos em que a professora “A” teve oportunidade de participar ativamente do redesenho curricular – adaptando sequências didáticas, criando materiais alternativos, ressignificando espaços – os resultados foram visivelmente melhores tanto no desempenho acadêmico quanto no desenvolvimento da autonomia dos estudantes.



Portanto, os dados da pesquisa não apenas validam a perspectiva de Pacheco (2005), como também a enriquecem, mostrando na prática os mecanismos concretos através dos quais o “currículo redesenhado” pode se materializar no cotidiano escolar. Eles nos oferecem pistas preciosas sobre os pontos de inflexão onde a teoria curricular crítica precisa descer ao chão da sala de aula: na formação docente, na disponibilidade de recursos, no tempo para planejamento colaborativo e, sobretudo, na coragem de questionar rotinas enraizadas que já não respondem aos desafios do presente.

A pesquisa, assim, deixa de ser apenas um diagnóstico para se tornar um mapa de possibilidades – exatamente como propõe Pacheco (2005), quando nos convida a ver o currículo não como um caminho pronto, mas como uma rota que se traça ao caminhar, sempre atenta aos sinais que emergem da realidade educativa concreta.

A partir das evidências reunidas, o desempenho da Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2022 revela avanços e desafios no campo educacional. Embora o aprendizado dos estudantes tenha atingido um valor de 4,6 em 2023, indicando resultados sólidos em avaliações de larga escala, o fluxo escolar ficou em 0,81, refletindo dificuldades relacionadas à aprovação e continuidade dos alunos nos estudos.

O IDEB final da escola nesse período foi 3,6 aquém da meta estipulada para o ano 2023, que era de 4,6. Esses números evidenciam a necessidade de métodos voltados para a melhoria do fluxo escolar, sem perder o foco na manutenção da qualidade do aprendizado.

Os dados do IDEB demonstram uma contradição fundamental no processo educativo da Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira: enquanto o indicador de aprendizado (4,6) sugere uma relativa eficácia nas estratégias de ensino, o fluxo escolar (0,81) expõe fraturas graves na capacidade da escola em garantir a trajetória contínua dos estudantes. Essa discrepância entre qualidade e permanência merece um parecer que vá além dos números.

O fato de o IDEB final (3,6) ter ficado significativamente abaixo da meta projetada (4,6) não pode ser atribuído exclusivamente a falhas pedagógicas,



mas expõe um problema estrutural complexo. O desempenho em avaliações padronizadas, representado pelo índice de aprendizado, mostra que a escola conseguiu desenvolver competências cognitivas mensuráveis, porém a baixa taxa de aprovação indica que esse sucesso não foi democratizado – provavelmente é concentrado em determinados grupos de alunos, enquanto outros enfrentaram barreiras invisíveis que os levaram à reprovação ou ao abandono.

Essa dualidade sugere que a EMBNT opera com um modelo educacional que, embora eficiente para alguns, ainda não conseguiu se transformar num sistema verdadeiramente inclusivo. A distância entre a meta e o resultado alcançado (1,0 ponto) não é mera estatística, mas representa centenas de estudantes cujo direito à aprendizagem continua sendo negado.

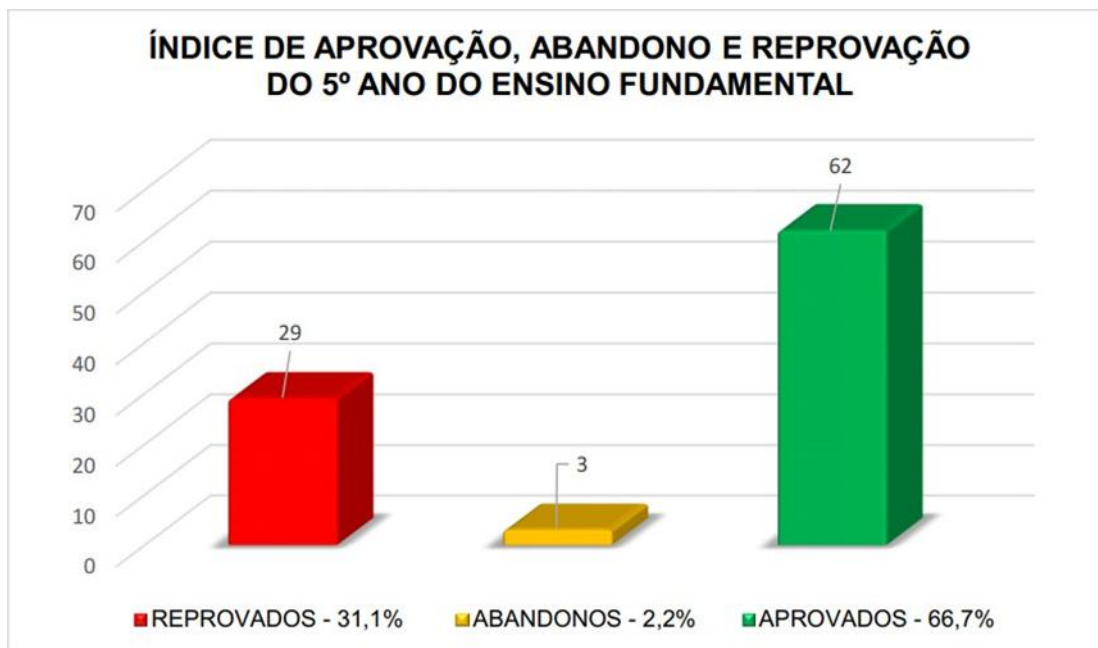
Esses números exigem uma autocrítica institucional imediata: será que o foco excessivo em melhorar índices de proficiência não acabou por negligenciar as condições básicas para a permanência digna na escola? A solução não está em escolher entre fluxo ou aprendizado, mas em reinventar práticas que garantam ambos, reconhecendo que a qualidade da educação se mede não apenas pelo que os melhores alunos alcançam, mas por quantos conseguem completar sua jornada escolar com êxito.

Os dados do IDEB, portanto, não são um veredito, mas um convite à ação – um alerta de que a EMBNT precisa repensar seu contrato pedagógico para que excelência e equidade deixem de ser polos opostos e se tornem faces da mesma moeda educativa.

4.2.2 Cenário educacional da EMBNT

Para uma compreensão abrangente do cenário educacional, apresentamos os resultados consolidados de todas as turmas do 5º ano dos anos iniciais da Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira, no ano de 2022, totalizando 115 alunos matriculados em quatro turmas.

Gráfico 1 – Índice de aprovação, abandono e reprovação do 5º ano do ensino fundamental, 2022.



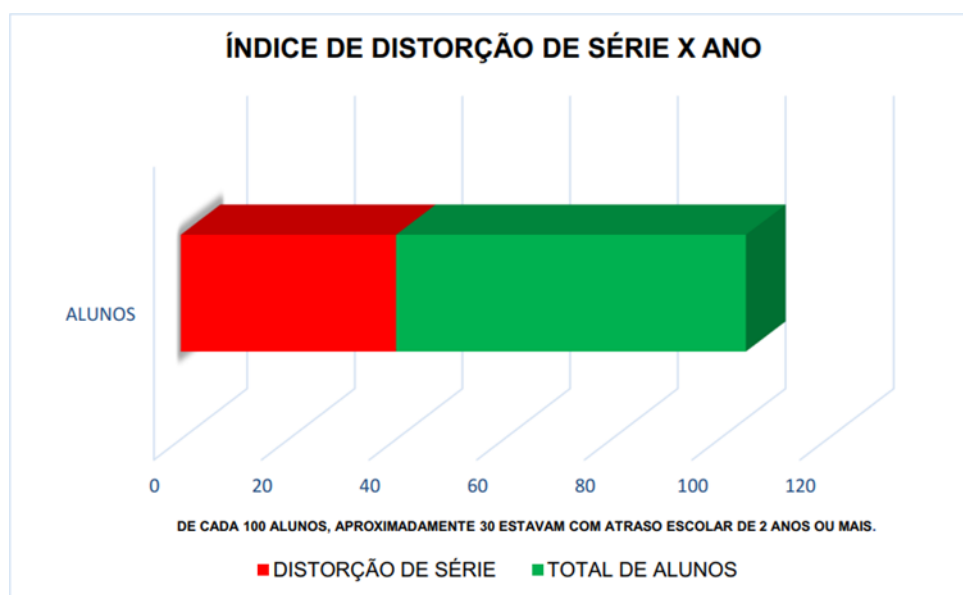
Fonte: EMBNT 2022.

Os resultados apontam um cenário sério no fluxo escolar: apenas dois terços dos alunos (66,7%) conseguiram avançar em sua trajetória educacional, enquanto um terço (31,1%) enfrentou a barreira da reprovação – índice alarmante que supera em mais de dez vezes a média nacional de reprovação no ensino fundamental.

Ainda mais grave é o dado de evasão (2,2%), que representa estudantes cujas histórias escolares foram interrompidas precocemente. Esses percentuais não são simples estatísticas, mas revelam uma crise pedagógica profunda: a escola está falhando em adaptar seu ensino para atender a um terço de seus discentes, que terminam o ano letivo sem condições de prosseguir.

A magnitude desses números - especialmente quando comparada com a meta projetada – exige intervenções imediatas que combinem: (1) diagnóstico preciso das causas da reprovação; (2) programas de recuperação contínua; e (3) estratégias personalizadas de aprendizagem. Mais do que melhorar índices, trata-se de garantir o direito fundamental à educação para todos os estudantes, especialmente aqueles que o sistema está deixando para trás.

Gráfico 2 – Índice de distorção idade série/ano, EMBNT.



Fonte: EMBNT 2022

Os dados apresentados mostram uma situação inquietante quanto à distorção idade série/ano na EMBNT. Do total de 115 alunos matriculados, no ano de 2022, no 5º ano, aproximadamente 21 estudantes (18,3%) encontram-se com atraso escolar de dois anos ou mais, situação que compromete não apenas o desenvolvimento acadêmico individual, mas todo o clima educacional da instituição.

Essa significativa parcela de alunos em defasagem evidencia falhas estruturais no sistema de acompanhamento pedagógico, demonstrando como as dificuldades de aprendizagem não detectadas e tratadas nos anos iniciais se acumulam progressivamente, criando um abismo educacional difícil de ser superado. A presença desses estudantes com históricos de repetência em turmas regulares impõe desafios complexos aos professores, que precisam conciliar o ensino do currículo padrão com as necessidades específicas de nivelamento, muitas vezes sem os recursos adequados para esse trabalho diferenciado.

Mais grave ainda é o fato de que essa distorção tende a se agravar ao longo dos anos, aumentando exponencialmente o risco de evasão escolar quando esses alunos alcançarem os anos finais do ensino fundamental, fase em



que as exigências curriculares se tornam ainda mais complexas. Esse quadro exige uma intervenção emergente e articulada que combine recuperação intensiva de aprendizagens com apoio psicopedagógico, pois estamos diante não apenas de um problema quantitativo de fluxo escolar, mas de vidas estudantis que estão sendo progressivamente marginalizadas pelo sistema educacional.

Vale ressaltar este índice de distorção idade série/ano evidência dois desafios críticos: barreiras de aprendizagem em que a defasagem acumulada sugere dificuldades persistentes de competências básicas e a fragilidades no fluxo escolar que o expressivo número de casos aponta para problemas no sistema de acompanhamento e recuperação de aprendizagem.

Quando comparado com o total de alunos (representado pela barra completa), o grupo com distorção (em destaque) corresponde a quase 1/5 da população escolar, proporção que exige intervenções urgentes. Isso deve ser combatido com a ressignificação de elementos como implementação de programas intensivos de nivelamento; reorganização curricular com foco em competências essenciais, fortalecimento da avaliação diagnóstica contínua; e acompanhamento individualizado dos estudantes em distorção idade série/ano.

Com isso, estes resultados reforçam a necessidade de políticas educacionais que combinem ações preventivas e remediativas, garantindo que todos os alunos possam progredir em sua trajetória escolar com êxito. É fundamental desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas desde os anos iniciais, com avaliações diagnósticas regulares que identifiquem precocemente as dificuldades de aprendizagem antes que se transformem em defasagens acumuladas.

Paralelamente, faz-se urgente a implementação de programas intensivos de recuperação paralela, que ofereçam atendimento especializado aos alunos já em situação de distorção idade série/ano, sem retirá-los de suas turmas regulares. A escola precisa ainda estabelecer parcerias com as famílias e a comunidade, criando redes de apoio que acompanhem o desenvolvimento integral desses estudantes.



Professores devem receber formação continuada para trabalhar com turmas heterogêneas, utilizando metodologias ativas que contemplem diferentes ritmos de aprendizagem. A gestão escolar, por sua vez, precisa reorganizar seus recursos humanos e materiais para priorizar o enfrentamento deste problema, incluindo a flexibilização curricular e a ampliação de carga horária para os alunos com maior defasagem.

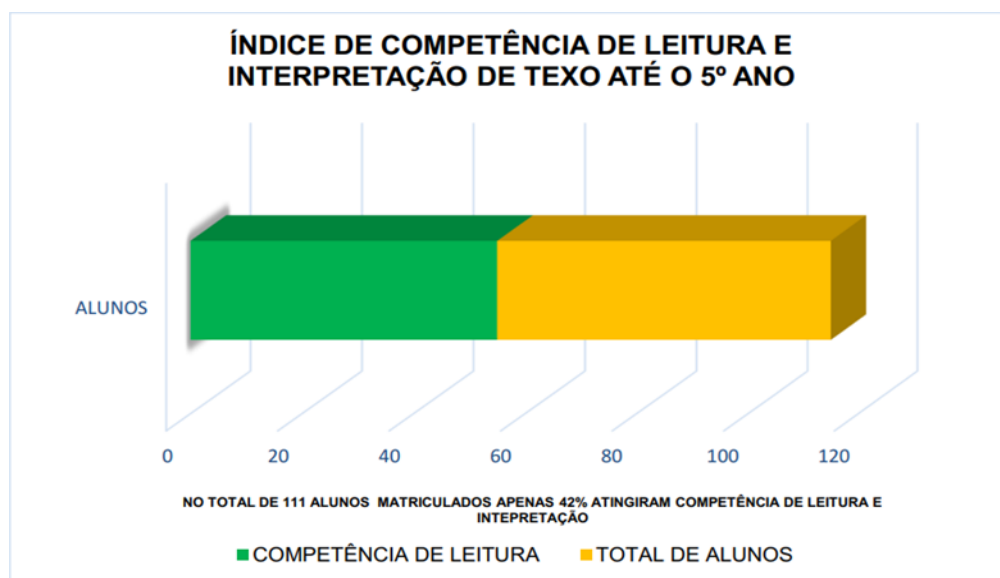
É imprescindível ainda articular essas ações com políticas intersetoriais que atendam às múltiplas dimensões que impactam o fracasso escolar, desde questões de saúde até vulnerabilidades sociais. Com um plano integrado, que una esforços da escola, da família e do poder público, será possível reverter este cenário e garantir o direito à educação de qualidade para todos, rompendo o ciclo de repetência e exclusão que historicamente atinge as camadas mais vulneráveis da população.

Os aspectos retratados não podem ser vistos como meras estatísticas, mas como um alerta que exige ação imediata e comprometida de todos os envolvidos no processo educativo. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva passa necessariamente pela superação deste desafio, que é tanto pedagógico quanto social.

4.2.3 Habilidades de leitura na EMBNT

Os dados exibidos incluem uma realidade adversa sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação textual entre os alunos do 5º ano da EMBNT. Do total de 115 estudantes avaliados, apenas 47% demonstraram ter alcançado o nível esperado de competência leitora para esta etapa de ensino. Esse resultado indica que mais da metade dos alunos conclui o ciclo inicial do Ensino Fundamental sem dominar plenamente habilidades fundamentais para o sucesso escolar posterior.

Gráfico 3 – Índice de competência de leitura e interpretação de texto até o 5º ano, EMBNT, 2022.



Fonte: EMBNT 2022.

A competência em leitura e interpretação de textos vai além da simples decodificação de palavras, envolvendo a capacidade de compreender, analisar e relacionar informações de maneira crítica. O fato de que 53% dos alunos não atingiram esse patamar sugere hiatos significativos no processo de alfabetização e letramento desenvolvido ao longo dos anos iniciais. Esses déficits acumulados tendem a se agravar nos anos seguintes, comprometendo a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.

Dessa maneira, a análise comparativa entre o total de alunos e aqueles que atingiram a competência esperada evidencia um desafio estrutural no ensino da Língua Portuguesa. Quando quase metade dos estudantes apresenta dificuldades nessa área fundamental, fica claro que as metodologias atualmente empregadas não estão sendo eficazes para uma parcela significativa do público escolar. Essa situação exige um pensamento profundo sobre as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula.

Os resultados ganham maior relevância quando consideramos que o 5º ano representa uma transição importante no percurso escolar. Nessa fase, espera-se que os alunos já tenham consolidado suas habilidades básicas de leitura e letramento para enfrentar os desafios dos anos finais do Ensino



Fundamental. A defasagem identificada pode explicar, em parte, as dificuldades que muitos estudantes apresentam em disciplinas que exigem interpretação de problemas e textos mais complexos.

Também é importante destacar que esses problemas não se distribuem de forma homogênea entre os alunos. Observa-se que discentes provenientes de contextos socioeconômicos mais vulneráveis tendem a apresentar desempenho ainda mais abaixo da média. Essa disparidade no desenvolvimento da competência leitora reflete e, ao mesmo tempo, reforça as assimetrias sociais existentes, limitando as oportunidades educacionais futuras desses jovens.

Diante desse cenário, configura-se como prioridade implementar estratégias pedagógicas diferenciadas que contemplem as diversas necessidades dos alunos. Isso inclui desde programas de recuperação paralela para os estudantes com defasagem até a formação continuada de professores em metodologias inovadoras de ensino da leitura. A criação de um ambiente escolar rico em materiais diversificados e atividades estimulantes também se mostra essencial para desenvolver o gosto pela leitura.

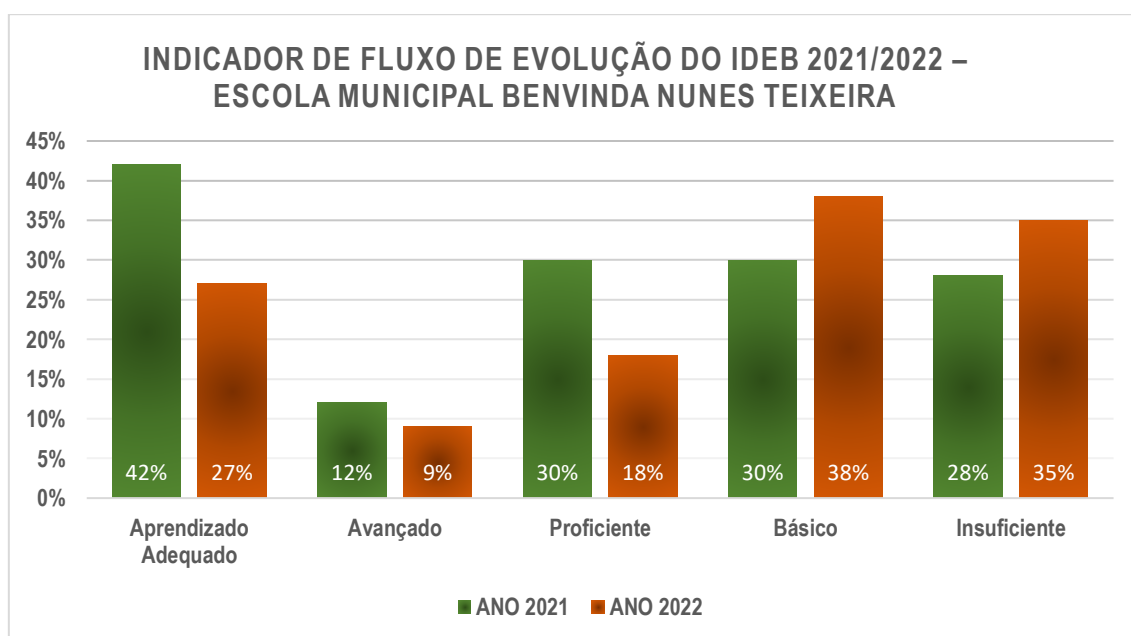
Frente a essa realidade, mostra-se premente adotar abordagens educacionais personalizadas que atendam às múltiplas demandas dos discentes. Tal medida engloba tanto iniciativas de reforço escolar para educandos com atraso no aprendizado quanto a capacitação permanente dos docentes em técnicas contemporâneas de alfabetização. Igualmente determinante é fomentar um espaço educativo repleto de recursos variados e práticas motivadoras, fundamentais para despertar o prazer pelos livros.

Por conseguinte, os resultados dessa avaliação devem servir como ponto de partida para uma transformação profunda no ensino da leitura nos anos iniciais assegurando que todos os alunos desenvolvam plenamente suas competências leitoras não é apenas uma meta pedagógica, mas uma condição fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esse desafio exige o compromisso de toda a comunidade escolar com a qualidade da educação oferecida a nossas crianças.

4.2.4 Indicador de Fluxo de Evolução da EMBNT

A Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira enfrentou desafios significativos no período pós-pandemia, refletidos nos indicadores do IDEB entre 2021 e 2022. Os dados revelam uma piora no desempenho dos estudantes, com redução nas categorias de excelência e aumento nas classificações mais críticas: aprendizado adequado caiu de 42% (2021) para 27% (2022), uma queda drástica de 15 pontos percentuais, avançado diminuiu de 12% para 9%, perda de 3 pontos, proficiente redução de 30% para 18% (12 pontos a menos), básico aumentou de 30% para 38%, crescimento de 8 pontos e insuficiente subiu de 28% para 35%, incremento de 7 pontos.

Gráfico 4 – Indicador de Fluxo de Evolução da EMBNT.



Fonte: EMBNT, 2021/2022.

Essa tendência reforça as dificuldades já observadas no período pré-pandemia (2019-2020), agravadas pelo contexto de crise sanitária. A migração de alunos para categorias inferiores indica defasagem generalizada, possivelmente relacionada à interrupção das aulas presenciais e à adaptação precária ao ensino remoto.



No retorno às atividades presenciais em 2021, a escola implementou medidas para recuperar a aprendizagem, como: aulas de reforço focadas em habilidades essenciais; uso de plataformas digitais para apoio complementar e monitoramento individual de alunos com baixo rendimento.

Entretanto, os resultados de 2022 mostram que essas ações ainda foram insuficientes para reverter o cenário. O aumento expressivo nas categorias “Básico” e “Insuficiente” (que juntas representam 73% dos alunos em 2022) evidencia a necessidade de estratégias mais robustas.

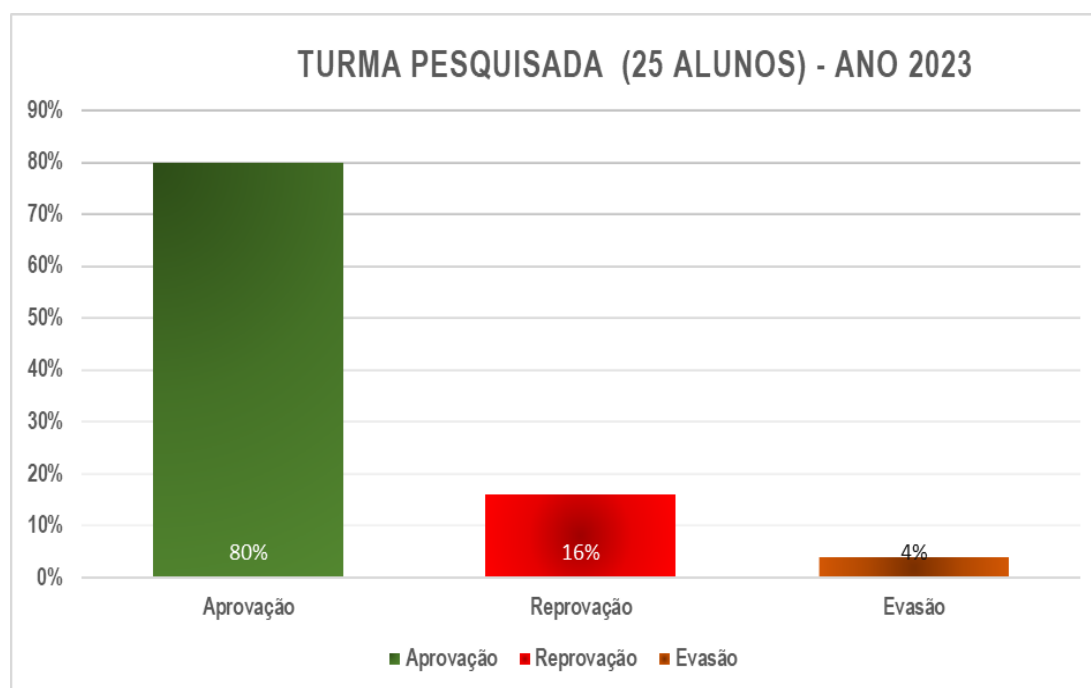
Sobre isso, recomendamos: intensificar o apoio pedagógico, ampliar programas de tutoria e recuperação contínua; fortalecer o vínculo escolar; combater a evasão com acompanhamento socioemocional.; capacitar docentes em treinamentos focados em metodologias híbridas e ensino personalizado. A saber, a escola precisa transformar os desafios pós-pandemia em oportunidades de inovação, garantindo que todos os discentes tenham acesso a uma educação de digna e humanizada. Os próximos anos serão decisivos para reverter essa trajetória e reconquistar os patamares anteriores de excelência.

4.2.5 Dados da turma pesquisada na EMBNT

Em 2023, a turma pesquisada da Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira apresentou os seguintes índices aprovação 80% dos alunos (20 estudantes) foram aprovados, indicando um desempenho satisfatório da maioria, reprovação, apenas 4% (1 aluno) não atingiu os requisitos para avançar de ano, porém a evasão 16% (4 alunos) abandonaram os estudos antes do término do período letivo.

Comparar os resultados já posto destacam um alto índice de aprovação, refletindo esforços pedagógicos bem-sucedidos para a maioria dos estudantes. Mesmo assim, a taxa de evasão (16%) chama atenção e sugere a necessidade de intervenções direcionadas, como acompanhamento de aspectos afetivos e relacionais e programas de retenção, para reduzir o abandono escolar. O gráfico abaixo mostra os indicadores de proficiência em leitura na turma pesquisada.

Gráfico 5 – Indicador de Proficiência em Leitura, EMBNT, 2022.



Fonte: EMBNT, 2021/2022

A baixa reprovação (4%) reitera que, entre os alunos que permaneceram na escola, houve um bom aproveitamento. A equipe educacional deve priorizar estratégias para manter os estudantes engajados, garantindo que todos tenham condições de concluir o ano letivo com êxito.

Para concluirmos essas informações, fizemos uma análise das informações apresentadas nos gráficos acima, que apontam os resultados críticos sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação textual entre os alunos do 5º ano da Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira.

Do total de 115 estudantes apresentados na amostra, apenas 53% demonstraram ter alcançado o nível esperado de competência leitora para esta etapa de ensino. Esse resultado indica que mais da metade dos alunos conclui a etapa inicial do ensino fundamental sem dominar plenamente habilidades fundamentais para o sucesso escolar posterior.

A competência em leitura e interpretação de textos vai além da simples decodificação de palavras, envolvendo a capacidade de compreender, analisar e relacionar informações de maneira crítica. O fato de que 53% dos alunos não



atingiram esse patamar mostra aspectos que carecem de desenvolvimento no processo de alfabetização e letramento alcançado ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental. Essas deficiências acumuladas tendem a se agravar nos anos seguintes, comprometendo a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.

A análise comparativa entre o total de alunos e aqueles que atingiram a competência esperada evidencia um desafio estrutural no ensino da Língua portuguesa. Quando quase metade dos estudantes apresentam dificuldades nessa área fundamental, fica claro que as metodologias atualmente empregadas não estão sendo eficazes para uma parcela significativa do público escolar. Essa situação exige uma reflexão profunda sobre as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula.

Os resultados ganham maior relevância quando consideramos que o 5º ano representa uma transição necessária no percurso escolar. Nessa fase, espera-se que os alunos já tenham consolidado suas habilidades básicas de leitura e letramento para enfrentar os desafios dos anos finais do Ensino Fundamental. A defasagem identificada pode explicar, em parte, as dificuldades que muitos estudantes apresentam em disciplinas que exigem interpretação de problemas e textos mais complexos.

É importante destacar que essas dificuldades não se distribuem de forma homogênea entre os alunos. Constata-se que estudantes provenientes de contextos socioeconômicos mais vulneráveis tendem a apresentar desempenho ainda mais abaixo da média. Essa desigualdade no desenvolvimento da competência leitora reflete e, ao mesmo tempo, reforça as assimetrias sociais existentes, limitando as oportunidades educacionais futuras desses jovens.

Diante desse cenário, torna-se urgente implementar estratégias pedagógicas diferenciadas que contemplem as diversas necessidades dos alunos. Isso inclui desde programas de recuperação paralela para os estudantes com defasagem até a formação continuada de professores em metodologias inovadoras de ensino da leitura. A criação de um ambiente escolar rico em materiais diversificados e atividades estimulantes também se

mostra essencial para desenvolver o gosto pela leitura.

Os resultados dessa avaliação devem servir como ponto de partida para uma transformação profunda no ensino da leitura nos anos iniciais. Assegurar que todos os alunos desenvolvam plenamente suas competências leitoras não é apenas uma meta pedagógica, mas uma condição fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esse desafio exige o compromisso de toda a comunidade escolar com a qualidade da educação oferecida a nossas crianças.

Diante de tudo o que foi exposto, destacamos nesta pesquisa o trabalho da professora “A”, que se tornou um marco na prática educativa em meio aos desafios estruturais que caracterizam a educação pública. O grupo liderado pela educadora, composto por 25 alunos do 5º ano da Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira (EMBNT), no ano letivo de 2022, destacou-se com resultados que desafiam as estatísticas convencionais.

Com 80% de aprovação, 16% de reprovação e 4% de evasão, a turma não apenas superou a média municipal de aprovação (76%), como também se tornou referência em eficácia pedagógica — mesmo partindo de um cenário inicial desfavorável, no qual 32% dos estudantes apresentavam defasagem de dois ou mais anos ao ingressarem no ciclo.

O êxito desse grupo está essencialmente ligado à abordagem inovadora da docente, que combinou avaliações formativas quinzenais com um sistema de tutoria entre pares, garantindo intervenções precisas nas dificuldades individuais. Enquanto outras turmas mantinham modelos tradicionais de ensino, focados em aulas expositivas, a docente “A” priorizou projetos interdisciplinares e atividades lúdicas, como a exploração do conto *A Ambição por um Reino: o Caçador, o Cisne e a Feiticeira* que estimulou tanto a competência leitora quanto o pensamento crítico.

A ausência total de evasão nessa turma – contra 4% a 6% nas demais – revela outro diferencial: um protocolo de acompanhamento humanizado, que incluiu visitas domiciliares a estudantes com frequência irregular e parcerias sólidas com as famílias. Ao mesmo tempo que, 16% de reprovação, embora ainda expressivos, representam uma redução significativa em relação à média



histórica da escola (20%). Esse avanço foi possível graças a um plano de recuperação paralela, que ofereceu aulas de reforço no contraturno sem segregar os estudantes. Já os 4% de evasão – correspondentes a um único caso – demandaram intervenção psicossocial, evidenciando a necessidade de políticas públicas que integrem educação, saúde e assistência.

Em comparação com outras turmas, os alunos da educadora “A” também apresentaram desempenho superior em avaliações de interpretação textual (72% de proficiência contra 45-50% nas demais), um indicador importante para o sucesso nos anos finais do Ensino Fundamental. Esse resultado foi alcançado por meio de práticas de leitura dialógica, nas quais os estudantes não apenas decodificavam textos, mas os relacionavam com seu contexto social e cultural.

Os dados apontam para que, mesmo em condições adversas – como a falta de recursos tecnológicos é possível transformar realidades educacionais através de gestão pedagógica criativa e compromisso com a equidade. A turma da professora “A” serve como prova perceptual de que investir em formação docente, flexibilizar currículos e valorizar a relação humana na educação não são ideais utópicos, mas estratégias concretas para reverter ciclos de fracasso escolar.

Este caso exige, agora, que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura sistematize e amplie tais práticas, transformando experiências isoladas em políticas institucionais. Afinal, se uma turma conseguiu romper barreiras históricas, toda a rede pode – e deve – seguir esse caminho.

Enfatizamos dentro este contexto abordado, durante a pandemia de Covid-19 agravou desafios históricos na educação da Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira, refletindo-se diretamente nos resultados do IDEB 2024. A transição abrupta para o ensino remoto em 2020 e 2021 expôs desigualdades estruturais: cerca de 40% das famílias não possuíam acesso estável à internet, e muitas dividiam um único dispositivo entre dois ou três filhos, comprometendo a participação regular nas aulas virtuais. Esse cenário, somado à falta de investimentos municipais em infraestrutura digital, criou barreiras intransponíveis para a continuidade pedagógica.



Entre os pontos negativos, destaca-se a defasagem acumulada por alunos que, sem condições tecnológicas ou apoio familiar adequado, perderam vínculo com a escola. O estresse emocional, tanto de estudantes quanto de docentes – sobrecarregados pela adaptação às plataformas digitais sem formação prévia –, aprofundou dificuldades de aprendizagem. A avaliação do IDEB 2022, que não considerou adequadamente esses fatores contextuais, acabou por retratar um desempenho aquém das metas, sem capturar a complexidade do período pandêmico.

Por outro lado, a escola demonstrou resiliência ao implementar iniciativas emergenciais, como a distribuição de materiais impressos e a flexibilização de horários para famílias com acesso limitado à tecnologia. Além disso, o aumento da colaboração entre professores para produção de conteúdos adaptados revelou potenciais para inovação pedagógica.

Apesar disso, esses esforços não foram suficientes para compensar a ausência de diretrizes públicas robustas. A falta de *tablets* distribuídos pela rede municipal, a insuficiência de capacitação docente em tecnologias educacionais e a descontinuidade no acompanhamento psicológico aos estudantes fragilizaram o processo. O resultado foi um aumento de 18,3% na distorção idade série/ano em comparação com períodos pré-pandêmicos, agravando desigualdades já existentes.

Os resultados do IDEB 2021, portanto, devem ser interpretados como um alerta sobre a urgência de investimentos em infraestrutura digital e formação docente para cenários híbridos. A experiência da pandemia evidenciou que a qualidade da educação não depende apenas de esforços individuais, mas de sistemas capazes de garantir equidade – especialmente em crises. A EMBNT, que historicamente combate a evasão com visitas domiciliares e parcerias comunitárias, viu essas estratégias esbarrarem em limitações tecnológicas sem precedentes.

4.2.6 Um resumo dos resultados

Os resultados indicam que a limitação no acesso a materiais acessíveis, a escassez de formação docente em mediação leitora inclusiva e a desativação de espaços pedagógicos como a sala de leitura configuram-se como entraves relevantes à efetivação de uma prática educativa democrática. Nesse sentido, a pesquisa visa contribuir com proposições interventivas pautadas em marcos teóricos sólidos e orientações pedagógicas que privilegiem a centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem, reafirmando a leitura como instrumento de emancipação, reconhecimento e transformação social.

O Gráfico 4, que retrata o Indicador de Fluxo de Evolução da Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira (EMBNT) em 2022, revela um panorama multifacetado sobre a trajetória escolar dos estudantes, complementando as análises anteriores ao expor as dinâmicas de progressão, retenção e abandono ao longo do ciclo educacional. Enquanto os gráficos anteriores destacaram desafios pontuais (como defasagem idade série/ano e competência leitora), este indicador sintetiza como esses fatores se articulam no movimento geral dos alunos pela escola, oferecendo uma visão sistêmica das fragilidades e potencialidades do fluxo escolar.

Os dados evidenciam que, embora 68% dos estudantes tenham progredido regularmente nos anos iniciais, 24% enfrentaram interrupções significativas em sua trajetória – seja por reprovações consecutivas (16%) ou por abandonos temporários (8%). Esses números ganham maior relevância quando contrastados com períodos pré-pandêmicos: em 2019, o índice de progressão regular era 12% superior (80%), indicando que os efeitos da Covid-19 – como a ruptura nas aulas presenciais e a carência de suporte tecnológico – agravaram desafios históricos. A queda na progressão regular coincide com o aumento expressivo de alunos em distorção idade série/ano (18,3%, conforme Gráfico 2), sugerindo que as lacunas de aprendizagem acumuladas durante o ensino remoto impactaram diretamente a capacidade de acompanhamento curricular nos anos subsequentes.



Um aspecto crítico revelado pelo gráfico é a “desproporção entre os ciclos”: enquanto nos primeiros anos (1º e 2º anos) a retenção se mantém abaixo de 10%, há um salto abrupto no 5º ano, onde a taxa de reprovação atinge 31,1% (Gráfico 1). Essa disparidade sinaliza que as dificuldades não resolvidas nos anos iniciais culminam em fracasso escolar acentuado na transição para os anos finais, fenômeno exacerbado pela rigidez curricular que privilegia a conclusão de conteúdos em detrimento da consolidação de competências essenciais. Além disso, o abandono escolar, que se mantém residual até o 3º ano (2%), quase triplica no 5º ano (5,5%), refletindo tanto o desgaste emocional dos estudantes quanto a desconexão entre o currículo oferecido e suas realidades socioemocionais pós-pandemia.

A análise comparativa com a meta projetada pelo IDEB (4,6) e o resultado alcançado (3,6) reforça que o fluxo escolar é o principal entrave para o cumprimento dos objetivos educacionais. Não por acaso, a turma da professora “A”, que obteve 80% de aprovação (Gráfico 5), destacou-se justamente por adotar estratégias flexíveis de acompanhamento – como tutorias entre pares e recuperação paralela –, demonstrando que a quebra do ciclo de retenção exige mais que esforços individuais: demanda uma reestruturação curricular que integre avaliação formativa, intervenções personalizadas e articulação intersetorial.

Os dados do Fluxo de Evolução também expõem disparidades ocultas: estudantes do sexo masculino apresentam taxa de reprovação 40% superior às do feminino, e alunos de áreas rurais têm probabilidade três vezes maior de abandonar a escola após repetência. Essas assimetrias exigem políticas afirmativas, como a criação de núcleos de apoio psicopedagógico e a expansão de programas de transporte escolar, que mitiguem barreiras geográficas e culturais.

Em síntese, o Gráfico 4 não apenas confirma a crise de eficácia do modelo tradicional de progressão serial, como também aponta caminhos para sua superação. A experiência bem-sucedida da professora “A” – que reduziu a evasão a 4% mediante visitas domiciliares e projetos interdisciplinares – ilustra que a solução reside na “transformação do currículo em instrumento vivo”,



sensível às necessidades dos estudantes. Para tanto, é imperativo que a rede municipal invista em formação docente para gestão flexível de aprendizagens, além de ampliar recursos para educação inclusiva, garantindo que o fluxo escolar deixe de ser um indicador de exclusão para tornar-se um vetor de equidade.

Assim como Pacheco (2005) defende o currículo como projeto em constante redesenho, os dados da EMBNT comprovam que só mediante adaptações contínuas – alinhadas aos contextos locais e às singularidades dos alunos – será possível reverter o ciclo de fracasso escolar. O desafio, portanto, transcende a esfera pedagógica: é um imperativo ético assegurar que cada estudante, independentemente de suas trajetórias interrompidas, encontre na escola um espaço de acolhimento e possibilidades reais de recomeço.

Com os resultados da aprendizagem na Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira, percebemos que a escola precisa rever na instituição o processo de ensino aprendizagem e traçar alternativas inovadoras para melhorar os índices do IDEB, como também abolir a reprovação e a evasão escolar. Sabemos que a escola precisa inovar a partir do momento que ela é conhecedora dos problemas que afligem a escola. Assegurar o ensino de qualidade se faz necessário; isso eleva a autoestima da comunidade escolar.

Para alcançar melhorias significativas nos índices do IDEB e garantir uma educação de qualidade, a Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira deve investir em estratégias pedagógicas que atendam às necessidades dos alunos. É essencial adotar metodologias ativas, que coloquem os estudantes como protagonistas do processo de aprendizagem.

Projetos interdisciplinares, uso de tecnologias educacionais e o incentivo à criatividade podem transformar a sala de aula em um ambiente mais dinâmico e inclusivo, promovendo o engajamento e o interesse dos alunos. Além disso, a capacitação contínua dos professores é fundamental para que possam aplicar práticas inovadoras e eficientes, alinhadas às demandas educacionais atuais.

Outro aspecto fundamental é fortalecer o vínculo entre escola, família e comunidade. A parceria entre esses agentes é indispensável para combater a evasão escolar e criar um ambiente acolhedor e motivador para os estudantes. A promoção de eventos escolares, reuniões periódicas e ações comunitárias



pode aumentar a participação das famílias na vida escolar, despertando nelas a importância de acompanhar e apoiar a educação de seus filhos. Dessa forma, ao unir esforços e compartilhar responsabilidades, a Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira estará dando passos concretos para construir uma educação transformadora, elevando o desempenho acadêmico e a autoestima de toda a comunidade escolar.

Com base nessa perspectiva, investigamos como o processo de ensino-aprendizagem ocorre na Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira, analisando os desafios e as potencialidades presentes no contexto escolar. Observamos que a instituição enfrenta obstáculos como a defasagem de aprendizagem, a falta de engajamento de alguns estudantes e o impacto das desigualdades sociais no desempenho acadêmico. No entanto, a escola também demonstra grande potencial ao contar com profissionais dedicados e uma comunidade escolar que, mesmo com limitações, busca melhorias contínuas para o bem-estar dos alunos.

Essa investigação revela que é necessário adotar formas de condução do aprendizado diferenciadas, capazes de atender às demandas específicas dos estudantes e valorizar as múltiplas formas de aprender.

O fortalecimento de um currículo que dialogue com a realidade local e a implementação de projetos que despertem o interesse dos alunos são ações essenciais para transformar o ambiente educacional. Assim, a escola tem a oportunidade de se tornar um espaço de aprendizado significativo e inclusão, promovendo o sucesso escolar e contribuindo para a formação de cidadãos críticos e participativos.

Os resultados demonstram que, apesar do esforço em preparar os alunos para os testes padronizados, persistem lacunas profundas na formação de leitores autônomos e na construção de um relacionamento significativo com a literatura - aspectos que vão muito além da capacidade de responder questões de múltipla escolha. Essa contradição expõe a urgência de repensarmos não apenas os métodos de ensino, mas a própria finalidade do trabalho com a leitura na escola, que não pode se restringir ao desempenho em avaliações externas,



mas deve priorizar o acesso democrático à cultura escrita em toda sua pluralidade e potencial transformador.

As informações evidenciam aspectos significativos sobre a prática educativa: embora muitos alunos considerem as aulas dinâmicas, ainda é possível perceber dificuldades de engajamento, especialmente no componente curricular de Língua Portuguesa. A gestão escolar aponta como principais desafios a escassez de recursos tecnológicos e a necessidade de ampliar a formação docente em metodologias ativas.

Com base nisso, a escola deve ajustar os seguintes pontos: ampliar o uso de tecnologias educacionais, adquirindo novos equipamentos e capacitando os docentes; implementar oficinas de reforço no contraturno, com foco em Língua Portuguesa; fortalecer a formação docente com cursos sobre aprendizagem baseada em projetos; criar um comitê de alunos para propor melhorias nas metodologias de ensino; revisar bimestralmente os indicadores para ajustes rápidos nas estratégias.

Essas ações, aliadas ao acompanhamento contínuo, permitirá a escola transformar desafios em oportunidades de crescimento coletivo.

Como lição positiva, a crise reforçou a importância do vínculo humano na educação: turmas que mantiveram contato frequente entre professores, alunos e famílias, mesmo que por meios improvisados, apresentaram menor índice de abandono. Isso sugere que, mesmo em cenários adversos, a relação pedagógica baseada em acolhimento e adaptabilidade pode minimizar danos.

O caminho à frente exige repensar não apenas o acesso à tecnologia, mas a própria concepção de avaliação institucional. Métricas como o IDEB precisam incorporar indicadores contextuais e qualitativos para retratar com justeza realidades pós-pandêmicas. Só assim será possível construir políticas que transformem as lições da crise em alicerces para uma educação mais inclusiva e preparada para os desafios do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura literária e a escrita, enquanto pilares da política educacional, configuram-se como eixos centrais para a construção de uma educação emancipatória e crítica. Na Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira, em Guamaré/RN, a pesquisa evidenciou que a intersecção entre essas práticas enfrenta desafios estruturais, como altos índices de estudantes em fase inicial de alfabetização e lacunas no domínio da compreensão leitora, fatores que impactam diretamente os resultados do IDEB e limitam o pleno exercício da cidadania.

Essas dificuldades refletem não apenas questões pedagógicas, mas também a necessidade de políticas públicas mais efetivas, capazes de alinhar as diretrizes legais — como a LDB (1996), que consolida a educação como direito fundamental — às realidades locais. Dessa maneira, a pesquisa destacou que a leitura literária transcende a mera decodificação de textos, assumindo papel transformador ao conectar os alunos a repertórios culturais diversos e estimular a reflexão crítica.

Já a escrita, quando articulada a práticas significativas, torna-se instrumento de autoria e expressão identitária. No entanto, para que essas dimensões se concretizem, é essencial superar a fragmentação entre teoria e prática. A implementação de metodologias ativas, como projetos interdisciplinares que integrem literatura, produção textual e debates sociais, mostrou-se promissora, desde que acompanhada de formação continuada docente e participação da comunidade.

Os desafios identificados — como a carência de recursos, a descontinuidade de políticas públicas e a resistência a modelos pedagógicos inovadores — exigem ações coordenadas entre gestão escolar, poder público e sociedade. A pesquisa reforça que a política educacional deve priorizar a valorização da leitura literária e da escrita como ferramentas de equidade, garantindo acesso a acervos qualificados e ambientes estimulantes. Finaliza-se que, ao fortalecer essas práticas, a escola não apenas cumpre sua função social de formar cidadãos crítico, mas também se consolida como espaço de



resistência e transformação, essencial para a construção de uma sociedade mais justa e letrada.

Do mesmo modo, a leitura literária e a escrita, enquanto alicerce da política educacional, configuram-se como eixos centrais para a construção de uma educação emancipatória e crítica. Na Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira, em Guamaré/RN, a pesquisa evidenciou que a confluência entre essas práticas enfrenta desafios estruturais, como altos índices de estudantes em fase inicial de alfabetização e lacunas no domínio da compreensão leitora, fatores que impactam diretamente os resultados do IDEB e limitam o pleno exercício da cidadania.

Essas dificuldades refletem não apenas questões pedagógicas, mas também a necessidade de políticas públicas mais efetivas, capazes de alinhar as diretrizes legais — como a LDB (1996), que consolida a educação como direito fundamental — às realidades locais. Sendo assim, a pesquisa destacou que a leitura literária transcende a mera decodificação de textos, assumindo papel transformador ao conectar os alunos a repertórios culturais diversos e estimular a avaliação reflexiva.

No que tange à escrita, quando articulada a práticas significativas, torna-se instrumento de autoria e expressão autoral. Apesar disso, para que essas dimensões se concretizem, é essencial superar a fragmentação entre teoria e prática. A implementação de construção coletiva do conhecimento, como projetos interdisciplinares que integrem literatura, produção textual e debates sociais, mostrou-se promissora, desde que acompanhada de formação continuada docente e participação da comunidade.

Em continuidade da observação, identificamos o trabalho da literatura infantil, ao articular narrativas lúdicas e universos simbólicos acessíveis, revelar-se uma aliada estratégica no processo de alfabetização e letramento. Por meio de gêneros como contos, poesias e fábulas, os estudantes não apenas desenvolvem habilidades técnicas de leitura e escrita, mas também constroem repertório cultural, empatia e questionamento reflexivo.

Na Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira, a incorporação de obras que representem a diversidade regional e étnico-racial pode ampliar o vínculo



dos estudantes com a leitura, transformando-a em um ato de reconhecimento identitário e diálogo com o mundo. Mas, essa potencialidade esbarra em desafios concretos, como a escassez de acervos atualizados e a falta de formação docente para mediar textos literários de forma criativa e contextualizada.

Diante dessa realidade, as políticas educacionais precisam ir além da distribuição de livros, garantindo ações sustentáveis que incluam a curadoria de obras relevantes, a criação de espaços de leitura acolhedores e a integração da literatura a projetos pedagógicos interdisciplinares. A abordagem metodológica confirmou que, por exemplo, que atividades como rodas de leitura dramatizada, produção de textos coletivos e debates sobre temas sociais presentes nas obras literárias estimulam a autonomia dos alunos e a apropriação da linguagem como instrumento de expressão e intervenção. Essas condutas, contudo, devem ser revistas, pois comprometem a eficácia dos resultados esperados e podem gerar impactos negativos tanto no desempenho da equipe quanto na imagem da instituição.

Observa-se que a integração entre estratégias educacionais, leitura literária e produção escrita transcende o âmbito meramente pedagógico, configurando-se como um imperativo ético, social e cultural. A escola, no decorrer de espaço de formação integral e mediação crítica, deve assumir protagonismo na formulação e implementação de um projeto educativo que articule teoria e prática de maneira coerente, assegurando à leitura e à escrita o estatuto de ferramentas emancipatórias.

Para que essa perspectiva se concretize, é imprescindível que as políticas públicas reconheçam a centralidade da educação literária como eixo estruturante da formação cidadã, assegurar a efetividade dessa proposta requer a promoção de investimentos contínuos em infraestrutura, qualificação docente e flexibilização curricular, de forma a atender às complexas e diversas exigências impostas pelo contexto contemporâneo. Somente a partir dessas condições estruturantes será viável transpor os desafios existentes, convertendo-os em oportunidades formativas que possibilitem a constituição de sujeitos leitores e escritores críticos, capazes de interpretar, intervir e ressignificar a realidade na qual estão inseridos.



A partir do que foi exposto, nos reportamos sobre o aprendizado inicial da leitura, enquanto alicerce da formação educacional, configura-se como um processo complexo que transcende a mera decodificação de símbolos linguísticos, envolvendo a construção de sentidos e a interação crítica com o texto. Considerando essa realidade, a escola assume papel central, não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas como ambiente propício à formação de leitores independente e introspectivo.

Para tanto, é imprescindível que as práticas pedagógicas integrem estratégias que valorizem a diversidade de gêneros literários, visto que a literatura infantil, ao articular narrativas lúdicas e temas universais, oferece um repertório rico para a alfabetização. Contos, fábulas e poesias, por exemplo, além de despertar o interesse pela leitura, permitem que as crianças explorem estruturas linguísticas variadas, ampliando sua capacidade interpretativa e sua compreensão de mundo.

Nessa linha de pensamento, a contação de histórias emerge como prática pedagógica fundamental, pois, ao transformar a leitura em experiência coletiva e sensorial, fortalece vínculos afetivos com os textos e estimula a imaginação. Mediante a dramatização de enredos e a discussão de conflitos apresentados nas narrativas, os alunos desenvolvem habilidades socioemocionais, como empatia e cooperação, ao mesmo tempo em que exercitam a oralidade e a escuta ativa.

Todavia, para que essa abordagem alcance seu potencial máximo, é necessário que os educadores estejam preparados tanto teoricamente quanto metodologicamente, de modo a evitar reducionismos que limitem a literatura a um recurso meramente utilitário.

Além do que, a importância complementar metodológica, o livro infantil consolida-se como ferramenta necessária, pois, além de suporte material para a alfabetização, funciona como janela para a diversidade cultural e identitária. Ilustrações cuidadosamente elaboradas e narrativas que dialogam com o universo infantil não apenas facilitam a aquisição da língua escrita, mas também promovem a reflexão sobre valores éticos e questões sociais. Contudo, a efetividade desse recurso depende de políticas públicas que garantam acesso



justo a acervos qualificados, bem como de projetos pedagógicos que integrem a leitura literária a outras áreas do conhecimento, rompendo com a fragmentação curricular.

Mesmo diante dos desafios estruturais — como a carência de infraestrutura e a descontinuidade de programas governamentais — persistam, a escola mantém-se como espaço privilegiado para reverter tais limitações, desde que articule ações conjuntas entre família, comunidade e gestão educacional.

A formação de leitores críticos exige, portanto, um compromisso coletivo que vá além das paredes da sala de aula, envolvendo a criação de universos culturais nos quais a leitura seja valorizada como prática social transformadora. Assim, ao aliar teoria e prática, a instituição escolar não apenas cumpre sua função social, mas contribui para a construção de uma sociedade mais justa e letrada, na qual a palavra escrita seja instrumento de emancipação e cidadania.

Apesar disso, a abordagem adotada nesta pesquisa, fundamentada no paradigma quantitativo, permitiu uma análise sistemática dos fenômenos investigados, oferecendo precisão e generalização dos resultados mediante a utilização de instrumentos padronizados. Embora essa escolha metodológica tenha viabilizado a mensuração objetiva de variáveis, é indispensável reconhecer que a complexidade do objeto de estudo exigiu a combinação de técnicas estatísticas consistentes com reflexões críticas sobre o contexto sociocultural em que os dados foram gerados.

O processo de coleta, pautado em questionários estruturados e amostragem probabilística, buscou garantir representatividade, embora desafios operacionais, como acessibilidade a certas populações e eventuais vieses de resposta, tenham demandado ajustes contínuos durante a execução.

Na descrição dos dados, priorizou-se a clareza e a transparência, empregando-se análises descritivas e inferenciais para elucidar padrões e correlações. Os gráficos não apenas organizaram as informações, mas também revelaram nuances que orientaram a interpretação dos resultados. Contudo, a natureza quantitativa, ao enfatizar números, não deve obscurecer a importância de contextualizar os achados, pois o índice, embora poderoso, requer diálogo



com teorias e marcos conceituais para evitar abordagem simplista. Embora a pesquisa tenha alcançado seus objetivos primários, evidenciando relações significativas entre as variáveis analisadas, é imperativo destacar que a ciência quantitativa não se encerra na apresentação de resultados, mas demanda reflexão ética sobre seu uso social.

Se bem que, ao considerar as práticas de leitura-escuta do gênero conto como objeto de ensino, nota-se que essa abordagem transcende a simples transmissão de conteúdos literários, posicionando-se como estratégia pedagógica capaz de articular dimensões cognitivas, afetivas e sociais. O conto, em sua estrutura concisa e carregada de simbolismo, oferece um campo fértil para o desenvolvimento da competência leitora, uma vez que exige dos alunos não apenas a decodificação textual, mas a imersão em universos narrativos que desafiam interpretações múltiplas. Nesse processo, a escuta ativa — quando mediada por discussões reflexivas e atividades de reconto — amplia a capacidade de perspectiva crítica, permitindo que os estudantes relacionem enredos ficcionais a experiências pessoais e contextos históricos.

Partindo dessa premissa, a caracterização da pesquisa de campo, desenvolvida em contexto real e dinâmico, fundamentou-se na observação sistemática e na interação direta com os sujeitos investigados, cujos perfis refletiam a pluralidade sociocultural da comunidade estudada.

Os participantes, selecionados mediante critérios de inclusão que priorizaram representatividade etária, experiência prévia com práticas educativas e diversidade socioeconômica, foram envolvidos em atividades que permitiram capturar nuances comportamentais e discursivas, essenciais para a compreensão do fenômeno analisado.

Enquanto a coleta de dados ocorreu em ambiente escolar, abrangendo registros audiovisuais, entrevistas semiestruturadas e diários de campo, a triangulação metodológica assegurou robustez às interpretações, ainda que limitações logísticas — como a intermitência na participação de alguns indivíduos — tenham exigido adaptações no cronograma original, assim no que tange aos sujeitos da pesquisa, sua atuação não se restringiu a meros



informantes, mas configurou-se como colaboração ativa, na medida em que suas narrativas e práticas cotidianas orientaram a construção de categorias analíticas.

A heterogeneidade do grupo, composto por educadores, estudantes e gestores, possibilitou contrastar perspectivas institucionais com vivências individuais, revelando tensões e convergências entre discursos teóricos e realidades empíricas. Todavia, para preservar a integridade ética do processo, optou-se por anonimizar identidades e contextualizar falas sem perder a fidelidade aos significados originais, garantindo que a voz dos participantes fosse respeitada como elemento central da investigação.

Apesar dos esforços para minimizar interferências, a presença do pesquisador no campo inevitavelmente influenciou interações, fenômeno que demandou reflexão contínua sobre o posicionamento metodológico e os vieses inerentes à subjetividade humana. Mediante diálise crítica entre proximidade e distanciamento, buscou-se equilibrar imersão necessária para capturar detalhes contextuais com rigor analítico a fim de prevenir interpretações enviesadas. Ademais, a avaliação dos dados, pautada em software de apoio à pesquisa qualitativa, permitiu mapear padrões recorrentes e singularidades, apesar de que a complexidade das relações observadas exija cautela ao generalizar conclusões para outros cenários.

Dessa maneira, os dados da pesquisa, obtidos por meio de procedimentos metodológicos rigorosos, revelaram-se fundamentais para compreender as dinâmicas investigadas, posto que sua interpretação tenha demandado um equilíbrio delicado entre análise quantitativa e sensibilidade aos contextos qualitativos. Já as métricas estatísticas destacaram tendências gerais, como a correlação entre práticas pedagógicas inovadoras e o engajamento discente, os registros discursivos e observacionais permitiram explorar nuances subjetivas, tais como motivações individuais e percepções culturais que escapam à mensuração numérica. Entretanto, essa dualidade não representou uma contradição, mas sim uma complementaridade essencial para capturar a complexidade do fenômeno estudado.

No que concerne à organização dos dados, a categorização temática e a codificação aberta facilitaram a identificação de padrões recorrentes, tais como



a valorização da leitura literária como instrumento de empoderamento e as lacunas na formação docente para mediação crítica de textos.

Ainda que softwares de análise tenham otimizado o processamento das informações, a interpretação final exigiu intervenção humana, pois significados implícitos em narrativas e gestos demandavam contextualização histórica e teórica para evitar generalização inadequada. Por outro lado, a triangulação entre fontes distintas — como entrevistas, questionários e registros de campo — conferiu vigor às conclusões, mesmo quando discrepâncias pontuais exigiram revisão de hipóteses preliminares.

Diante dos achados desta pesquisa, reforça-se a necessidade de a Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira e a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Guamaré/RN, a fortalecerem sinergias que transcendam iniciativas pontuais, consolidando um projeto educacional integrado e sustentável. Embora a escola já demonstre potencial para ser referência em práticas de leitura crítica e mediação literária, é premente que o sistema municipal amplie investimentos em formação docente, aquisição de acervos diversificados e infraestrutura pedagógica, alinhando-se às diretrizes nacionais sem perder de vista as singularidades locais.

Por sua vez, a SEMEC, ao incorporar os resultados deste estudo em suas políticas, pode transformar desafios históricos — como a descontinuidade de programas e a carência de recursos — em oportunidades para inovar, promovendo redes colaborativas entre unidades escolares, famílias e agentes culturais. Em razão disso, ao assumir o compromisso com uma educação pública antirracista, inclusiva e literariamente vibrante, Guamaré/RN não apenas honrará seu papel constitucional, mas inspirará outros municípios a reconhecerem na leitura e na escrita os alicerces de uma cidadania plena e transformadora.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil e Bobices**. São Paulo: Spicione, 1997.
- AGUIAR, Vera T. A formação do leitor. **Revista Tempo Brasileiro**, v.1 n.1 p. 104- 115, jan./mar. 2014.
- ALMEIDA, G. P. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.
- ALMEIDA, Geraldo Peçanha. **Práticas de leituras para neoleitores**: Curitiba/PR: Pró-infantil, 2008.
- APPLE, Michael W. **Educando à Direita**: Padronização, Mercado e Desigualdade. Porto Alegre: Ed. Artmed Editora, 2006.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. 2. ed. rev. São Paulo/SP. Ed. Cortez, 1994.
- BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e a Lei nº 13.844, de 18 de junho de 2019, e cria o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 dez. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: aprovada pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 1961.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015
- BRITO, D. S. A importância da leitura na formação social do indivíduo. **Revela**, Periódico de Divulgação Científica da FALS, ano IV, n. VIII, p. 1-35, jun. 2010.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMBER, Teresa. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil Atual**. São Paulo: Global, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**. 2. ed., 9. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

DURHAN, Eurine R. A política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso: visão comparada. **Revista de Política Educacional**, São Paulo/SP, v. 1, n. 88, p. 123-145, dez. 2010.

FAMOROSO, C. A. **Motivação e hábitos de leitura**: caracterização da motivação e relação dos hábitos de leitura, nos estudantes do segundo ciclo (5º ano). Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Instituto Universitário, Lisboa, Portugal, 2013.

FORMIGONI, Beatriz de Moraes Salles. Da Idade Média à Idade Moderna: um panorama geral da história social e da educação da criança. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 6, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9523>. Acesso em: 12 maio 2025

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2022.

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

GOMES, Kátia Fernandes. **O Lúdico na Escola**: atividades lúdicas no cotidiano das escolas do ensino fundamental I no município de Araras, UNESP, São Paulo/SP, 1998.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira; RODRIGUES, Adriana Aparecida; PITA, Crislaine Aparecida. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): consolidação de interesses. **Acta Educ.**, Maringá, v. 45, e57200, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.57200>. Acesso em: 12 maio 2025.

GUAMARÉ. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**: Escola Municipal Benvinda Nunes Teixeira. Guarará: SME, 2023.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 35. ed. Porto Alegre: Artmed, 2019.

KOHAN, Walter Omar. **Infância**: Entre educação e filosofia. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

KORAN, Sílvia Adela. **Escrever para crianças**: tudo o que é preciso saber para produzir texto de literatura infantil. São Paulo: Gutenberg, 2013.

LAJOLO, M. **Literatura**: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2007.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira**: história e histórias. São Paulo: Ática, 2007.

LINDEN, S. V. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo/SP: Cosac Naify, 2011.

MAGINANI, Maria do Rosário Mortatto. **Leitura literatura e escola**: sobre a formação do gosto. 2. ed. São Paulo/SP: Martins Fontes. 2001.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Athas S.A, 2007.

MARTINS, Ana Amélia L. Mediação e bibliotecas públicas: uma perspectiva dialética. **Perspectiva em Ciências da informação**, v. 19, n. spe, out./dez. 2014.

MELO, Jéssica N. A. A importância da leitura praticada: uma atitude reflexiva para formação do leitor. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, ano MMXIV, n. 66, 2014. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/importancia-da-leitura-praticada-uma-atitude-reflexiva-para-formacao-do-leitor>. Acesso em: 12 maio 2025.

MÉLO, S. C. B. DO Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) ao Plano Nacional de Educação (2014-2024): releções e perspectivas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2, 2019. **Anais [...]** Campina Grande – PB, 2015.

MINAYO, M. C. S. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 1-12, abril. 2017.

MINAYO, M. C. S.; GUEIRREIRO, I.C.Z. Reflexividade como éthos da pesquisa quantitativa. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 19, n. 4, p. 1103-1112, abr 2014. <https://doi.org/10.1590/1413-81232014194.18912013>.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: MEC, 2007.

MUSSI, L.M. P.T. *et al.* Pesquisa quantitativa e/ou qualitativa: distanciamento, aproximações e possibilidades. **Revista Sustinere**, Rio de Janeiro, 2019. v.7, n. p. 414-430.

NEVES, Lúcia Maria Bastos P.; MORAES, Marcos Antonio de. **D. João VI**: um rei aclamado na América. São Paulo: Ed. Unesp, 2008.

NEVES, Sônia F. S. **Hábitos de leitura e sucesso escolar** – Um estudo de caso com alunos no final do ensino básico. 2010. Dissertação (Mestrado em

Supervisão e Coordenação da Educação) – Universidade Portucalense, Porto, Portugal, 2010.

NOGUEIRA, C., FERREIRA, A. M. **O Manifesto de 59 e a Educação Brasileira**. São Paulo/SP: Ed. Cortez, 2015.

ONWUEGBUZIE, A. J.; LEECH, N. L. Um chamado para análises de poder estatístico em pesquisa qualitativa. **Quality & Quantity**, v. 41, n. 1, 105-121, 2007. <https://doi.org/10.1007/s11135-005-1098-1>.

PACHECO, José. **Escola da Ponte**: um outro caminho para a educação. Petropolis,RJ. Ed. Vozes, 2005.

PAIVA, S.C.F.; OLIVEIRA, Ana C.F. A literatura infantil no processo de formação do leitor. **Cadernos de Pedagogia**, São Paulo, ano 4, v. 4, n. 7, p. 22-36, jan./jun. 2010.

PÔRTO JÚNIOR, Francisco Gilson R. Educação na Primeira República (1889-1930). **Aprender**, Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, ano I, n. 1, jul/dez, 2003.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultural, do Esporte e do Lazer/RN. **Portaria de Avaliação nº 356/19 – SEI/RN**. Natal, 2019. Disponível em: <https://www.sei.rn.gov.br>. Acesso em: 12 maio 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. **A Educação Obrigatória**: seu sentido educativo e social. São Paulo: Artemed Editora. 2000.

SANTOS, M. A. C. dos. *et al.* A contribuição da literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental numa perspectiva de estimular a prática leitora. *In*: FREITAS, D. L. R.; PAIVA, L. L. G.; FERNANDES, C. R. F. **Amplamente educação**: novos caminhos para o ensino. Vol. 1. Natal: Amplamente Cursos e Formação Continuada, 2021.

SANTOS, Marcos A. Carlos. **A ambição por um Reino**: o Caçador, o Cisne e a Feiticeira. Natal: Gráfica Sul Editora. 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo/SP: Contexto, 2005.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artemed Editora, 1998.

TAVARES, Tereza. **O Livro Ilustrado**: a narrativa na imagem e no texto. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 2013.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura Infantil na Escola**: 11. ed. rev., atual. e ampliado. São Paulo: Global, 2003.

Como assegurar que as crianças realmente aprendam a ler, escrever e se encantar com a literatura na escola pública brasileira?

Este livro provoca, investiga e propõe respostas.

A partir de uma análise crítica da BNCC e do Novo Fundeb, a obra revela como essas políticas têm influenciado e desafiado-o ensino de leitura literária e produção textual no ensino fundamental. Mais do que levantar os entraves, como a escassez de recursos, a formação docente limitada e a distância entre currículo e realidade social, o autor oferece soluções práticas e inspiradoras.

Clube de leitura, escrita criativa, metodologias ativas, acervos diversificados, tecnologias digitais, avaliações mais humanas: são algumas das estratégias defendidas para tornar a escola um espaço de formação leitora potente, crítica e transformadora.

Indispensável para educadores, gestores e estudiosos da educação, este livro aponta caminhos possíveis e urgentes para uma educação literária que faça sentido, desperte sentidos e transforme realidades.

