

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO  
E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

**Patrícia de Souza Tavares**

**O desafio de alfabetizar alunos com defasagem em leitura e escrita nos anos  
iniciais do ensino fundamental de uma escola mineira**

**Juiz de Fora  
2025**

**Patrícia de Souza Tavares**

**O desafio de alfabetizar alunos com defasagem em leitura e escrita nos anos  
iniciais do ensino fundamental de uma escola mineira**

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

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Miriam Raquel Piazzini Machado

**Juiz de Fora  
2025**

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

Tavares, Patrícia de Souza.

O desafio de alfabetizar alunos com defasagem em leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola mineira / Patrícia de Souza Tavares. -- 2024.

208 p.

Orientador: Miriam Raquel Piazzi Machado

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2024.

1. Leitura e escrita. 2. Diversidade e equidade. 3. Alfabetização e letramento. 4. Gestão pedagógica. I. Piazzi Machado, Miriam Raquel, orient. II. Título.

**Patrícia de Souza Tavares**

**O desafio de alfabetizar alunos com defasagem em leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola mineira**

Dissertação  
apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública

Aprovada em 20 de fevereiro de 2025

BANCA EXAMINADORA

**Prof(a) Dr(a). Miriam Raquel Piazzi Machado** - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof(a) Dr(a). Lívia Fagundes Neves Dorini**

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof(a) Dr(a). Maria Cecilia de Magalhães Mollica**

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 06/02/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Miriam Raquel Piazzi Machado**, **Usuário Externo**, em 21/02/2025, às 14:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lívia Fagundes Neves, Professor(a)**, em 24/02/2025, às 10:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **maria cecilia de magalhaes mollica**, **Usuário Externo**, em 11/06/2025, às 11:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-UJf ([www2.ujf.br/SEI](http://www2.ujf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2232606** e o código CRC **0C7C2F67**.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por me permitir passar no processo seletivo do mestrado profissional, a realização de um dos meus sonhos, e por me sustentar em cada luta até a sua conclusão. Sem Ele, nada disso seria possível.

Ao meu esposo, Leony, à minha mãe, Maria Imaculada, e ao meu pai, Luis Carlos, minha eterna gratidão por compreenderem minhas ausências, pela compreensão e pelo apoio incondicional ao longo de todo esse processo tão desafiador.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Miriam Raquel Piazzini Machado, minha orientadora, agradeço imensamente pelas valiosas orientações, dedicação e incentivo em cada etapa desta caminhada acadêmica.

Aos Agentes de Suporte Acadêmico, Ademir Antônio Veroneze Junior e Priscila Campos Cunha, meu sincero reconhecimento pela paciência, pelo acompanhamento constante e por toda a ajuda fundamental na construção desta dissertação.

À minha querida escola, meu segundo lar, e especialmente à equipe gestora e aos professores, que me incentivaram e contribuíram participando da coleta de dados, meu muito obrigado.

Aos meus alunos, que com entusiasmo participaram das atividades propostas, dedico esta pesquisa. São eles a minha maior motivação, pois busco sempre ser melhor por eles e proporcionar um aprendizado significativo e transformador.

A todos que, de alguma forma, fizeram parte desta trajetória, deixo minha mais profunda gratidão!

## RESUMO

Esta dissertação aborda as dificuldades enfrentadas por alguns educandos ao longo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma instituição de ensino estadual em Minas Gerais. Esses estudantes não conseguem consolidar as competências fundamentais de leitura e escrita, mantendo-se nesse impasse durante suas trajetórias escolares. Trata-se de uma situação que pode se agravar com o decorrer do tempo, caso não haja uma atenção individualizada, acompanhamento adequado e intervenções eficazes para essas crianças que não estão progredindo na compreensão do sistema de escrita alfabética. Diante desse cenário, tem-se como objetivo geral compreender os principais desafios relacionados à leitura e à escrita enfrentados pelos alunos da Escola Estadual Estrela do Futuro, em Juiz de Fora, Minas Gerais. Além disso, o trabalho tem como objetivos específicos: (i) Descrever o contexto da Escola Estadual Estrela do Futuro e as estratégias adotadas para lidar com as dificuldades educacionais existentes da não-alfabetização de grupos de alunos no momento adequado; (ii) Analisar os resultados das avaliações dos estudantes da escola Estrela do Futuro no ciclo inicial e complementar da alfabetização. (iii) Propor um plano de ação visando mitigar as possíveis dificuldades de leitura e escrita encontradas. Para tal, esta pesquisa fundamentou-se nos conceitos de equidade e diversidade – conforme Ambrosetti (1999), Soares (2005), Seabra (2009), Peregrino (2010), Poker (2018) e Lopez (2005) -, de alfabetização e letramento - de acordo com Smolka (1993), Soares (2020), Tfouni (2006), Bortoni-Ricardo e Sousa (2006), Lemle (2009), Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), Mollica *et al.* (2012), Parisotto e Rinaldi (2016), Mollica e Leal (2012a; 2012b), Santos (2012) - e gestão pedagógica - segundo Libâneo (1994), Lück (2009), Burgos e Canegal (2011) e Brooke e Rezende (2020). O estudo apoiou-se em uma abordagem metodológica qualitativa, cujos instrumentos de pesquisa foram uma roda de conversa realizada com as professoras; uma entrevista semiestruturada com a Especialista em Educação Básica (EEB) envolvida no processo de aquisição da leitura e escrita; e um protocolo de leitura e escrita nos Anos Iniciais, com o objetivo de possibilitar a compreensão do desenvolvimento dos alunos nessas competências fundamentais e a identificação de áreas de defasagem. De tal modo, foi elaborado um Plano de Ação Educacional com propostas voltadas para o enfrentamento do desafio de alfabetizar e letrar

alguns desses alunos, além de incentivar o desenvolvimento de novas ações que visem aprimorar o processo de ensino-aprendizagem na escola.

**Palavras-chave:** Leitura e escrita; diversidade e equidade; alfabetização e letramento; gestão pedagógica.

## ABSTRACT

This dissertation examines the challenges encountered by students during the early years of elementary education at a state institution in Minas Gerais. These students struggle to consolidate essential reading and writing skills, persisting in this learning difficulty throughout their academic trajectory. This situation may worsen over time if individualized support is not provided to children who fail to progress in their understanding of the alphabetic writing system in the absence of appropriate monitoring and effective interventions. Given this context, the primary objective understands the main challenges related to reading and writing faced by students at Estrela do Futuro State School, in Juiz de Fora, Minas Gerais. Furthermore, this work aims to achieve the following specific objectives: (i) to describe the context of Estrela do Futuro State School and examine its approach to addressing educational challenges related to the delayed literacy acquisition of specific student groups; (ii) Analyze the results of the evaluations of students at the Estrela do Futuro State School in the initial and complementary cycle of literacy; (iii) Propose an action plan aimed at mitigating the possible reading and writing difficulties encountered. For this purpose, this research is based on the concepts of equity and diversity (Ambrosetti, 1999; Seabra, 2009; Soares, 2005; Poker, 2018; Peregrino, 2010 e Lopez, 2005), literacy and literacies (Soares, 2020; Lemle, 1988; Smolka, 1993; Tfouni, 2006; Parisotto; Rinaldi, 2016; Mollica *et al.*, 2012; Mollica; Leal, 2012; Bortoni-Ricardo; Sousa, 2006; Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira, 2010; Santos, 2012), as well as pedagogical management, educational planning, and school curriculum (Libâneo, 1994; Lück, 2009; Burgos; Canegal, 2011; Brooke; Rezende, 2020). The study was based on a qualitative methodological approach, utilizing the following research instruments: a talking circle conducted with teachers, a semi-structured interview with the pedagogical supervisor, the Specialist in Basic Education (EEB) involved in the literacy acquisition process, and a reading and writing protocol for the early years of schooling with the aim to facilitate an understanding of students' development in these fundamental competencies and to identify areas of learning gaps. Accordingly, an Educational Action Plan was developed, outlining proposals aimed at addressing the challenge of ensuring literacy acquisition for some of these students while also encouraging the development of new initiatives to enhance the teaching and learning process within the school.

**Keywords:** Reading and writing; diversity and equity; literacy and literacies; pedagogical management.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Item do Proalfa segundo a Habilidade da matriz HLP014.....	40
Figura 2 - Entrada da EE Estrela do Futuro .....	51
Figura 3 - Gênero textual fábula.....	128
Figura 4 - Reescrita total com poucos erros e de acordo com gênero - Aluno Isaac do 4° ano.....	146
Figura 5 - Reescrita total com maiores erros e ausências quanto ao gênero - Aluno João Lucas, 5° ano.....	147
Figura 6 - Exemplo 1 - Reescrita parcial do trecho e com muitos erros - Aluno Bernardo, 3° ano .....	148
Figura 7 - Exemplo 2- Reescrita parcial do trecho e com muitos erros - Aluna Diana, 2° ano.....	15049
Figura 8 - Exemplo 1- Reescrita insuficiente - Aluna Yasmim, 4° ano .....	151
Figura 9 - Exemplo 2 - Reescrita insuficiente - Aluno Moizes, 2° ano .....	152

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Resumo da aplicação do Saeb 2023 da Portaria nº 267/2023 .....	29
Quadro 2	- Relação de um descritor da matriz do Proalfa com uma habilidade da BNCC .....	39
Quadro 3	- Matriz de Referência Proalfa - Língua Portuguesa - 2º Ano .....	43
Quadro 4	- Matriz de referência de Língua Portuguesa- Proeb - 5º ano .....	45
Quadro 5	- Quantitativo dos profissionais da escola .....	50
Quadro 6	- Deficiência por série .....	53
Quadro 7	- Padrões de desempenho do Proeb e Proalfa .....	62
Quadro 8	- Descritores com menores acertos- Proalfa- Língua Portuguesa- 2º ano do Ensino Fundamental .....	66
Quadro 9	- Descritor em comum dos anos de 2021, 2022 e 2023 com menor acerto do Proalfa em relação a habilidade da BNCC para o 2º ano do Ensino Fundamental .....	68
Quadro 10	- Descritores com menores acertos- Proeb - Língua Portuguesa - 5º ano do Ensino Fundamental .....	72
Quadro 11	- Descritor em comum dos anos de 2021, 2022 e 2023 com menor acerto do Proeb em relação a habilidade da BNCC para o 5º ano do Ensino Fundamental .....	74
Quadro 12	- Percentual de acertos por habilidade do 2º ano do Ensino Fundamental nas Avaliações Diagnósticas de 2022 e 2023 .....	78
Quadro 13	- Percentual de acertos por habilidade do 5º ano do ensino Fundamental nas Avaliações Diagnósticas de 2022 e 2023 .....	80
Quadro 14	- Perfil dos servidores que participarão da roda de conversa e entrevista semiestruturada .....	117
Quadro 15	- Eixos Temáticos e Questões para Reflexão sobre os Desafios no Ensino da Leitura e Escrita nos Anos Iniciais.....	119
Quadro 16	- Quantitativo de alunos por turmas em julho 2024 .....	122
Quadro 17	- Lista de palavras utilizadas no protocolo.....	1255
Quadro 18	- Desempenho dos alunos na leitura de palavras.....	125
Quadro 19	- Lista de frases utilizadas no Protocolo .....	126
Quadro 20	- Desempenho dos alunos na leitura das frases.....	127
Quadro 21	- Hipótese sobre o gênero antes da leitura.....	1311

Quadro 22	- Descoberta do gênero indicado.....	131
Quadro 23	- Antecipação do que o texto conta .....	133
Quadro 24	- Leitura da fábula.....	135
Quadro 25	- Finalidade do texto após leitura.....	1388
Quadro 26	- Identificação do assunto do texto .....	139
Quadro 27	- Nível de escrita das palavras .....	142
Quadro 28	- Nível de escrita das frases .....	142
Quadro 29	- Reescrita do texto .....	143
Quadro 30	- Resumo dos achados do Protocolo de Leitura e Escrita .....	154
Quadro 31	- Resumo dos achados da roda de conversa e entrevista .....	17268
Quadro 32	- Dados de pesquisa, levantamento dos principais problemas encontrados e propostas de ação: .....	172
Quadro 33	- Síntese das ações a serem executadas na escola pesquisada .....	174
Quadro 34	- Ações sistemáticas para transformar avaliações e intervenções em práticas eficientes .....	181
Quadro 35	- Formação continuada para os professores dos Anos Iniciais.....	184
Quadro 36	- Reorganização das reuniões coletivas.....	186

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Números de alunos por turno .....	50
Tabela 2 - Matrícula dos alunos por etapa.....	51
Tabela 3 - Metas projetadas pelo Ideb para a escola .....	52
Tabela 4 - Resultados do Proalfa - Percentual de Estudantes do 2º ano por Nível de Proficiência e Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa .....	64
Tabela 5 - Resultados Proeb - Percentual de Estudantes do 5º ano por Nível de Proficiência e Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa .....	70

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Proficiência média em Língua Portuguesa - Proalfa - 2º ano do Ensino Fundamental .....	63
Gráfico 2	- Proficiência média em Língua Portuguesa Proeb -5 º ano .....	69
Gráfico 3	- Resultado da Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa 2022- 2º ano do Ensino Fundamental .....	76
Gráfico 4	- Resultado da Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa 2023-2º Ano do Ensino Fundamental .....	77
Gráfico 5	- Estudantes por níveis de aprendizagem no 5º ano-Avaliação Diagnóstica 2022 e 2023.....	79

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
Bird	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Ceale	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
EE	Escola Estadual
EEB	Especialista em Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
HLP	Habilidades por conteúdo
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAE	Plano de Ação Educacional
PET	Plano de Estudo Tutorado
Peub	Professor para o Ensino do Uso da Biblioteca/Mediador de leitura
PJF	Prefeitura de Juiz de Fora
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública

PPP	Projeto Político-Pedagógico
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saepe	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
Saresp	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE/MG	Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
Simade	Sistema Mineiro de Administração Escolar
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Spaece	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SVO	Sujeito-verbo-objeto
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
<b>2</b>	<b>DEFASAGEM DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL ESTRELA DO FUTURO</b> .....	<b>21</b>
2.1	AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	26
2.1.1	<b>Avaliação educacional em larga escala em Minas Gerais</b> .....	<b>32</b>
2.1.2	<b>Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave): Proalfa e Proeb nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental</b> .....	<b>35</b>
2.1.3	<b>As matrizes de Referência e as Escalas de Proficiência de Língua Portuguesa: Proalfa (2º ano) e Proeb (5º ano)</b> .....	<b>38</b>
2.1.4	<b>As Aprendizagens Essenciais em Língua Portuguesa na BNCC no Ensino Fundamental - Anos Iniciais</b> .....	<b>47</b>
2.2	CONHECENDO A ESCOLA ESTADUAL ESTRELA DO FUTURO .....	49
2.2.1	<b>Analisando os Resultados das Avaliações Externas da Escola Pesquisada</b> .....	<b>60</b>
<b>3</b>	<b>ANÁLISE DO CASO DE GESTÃO</b> .....	<b>84</b>
3.1	A DIVERSIDADE E A EQUIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS .....	86
3.2	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA .....	94
3.3	GESTÃO PEDAGÓGICA: REVERTENDO A NÃO- APRENDIZAGEM .....	108
3.4	METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA .....	112
3.4.1	<b>Compreendendo a leitura e a escrita dos estudantes nas turmas dos anos iniciais</b> .....	<b>122</b>
<b>4</b>	<b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS PARA SUPERAR A DEFASAGEM DE LEITURA E ESCRITA DOS ESTUDANTES</b> .....	<b>169</b>
4.1	AÇÕES SISTEMÁTICAS PARA TRANSFORMAR AVALIAÇÕES E INTERVENÇÕES EM PRÁTICAS CONCRETAS E COERENTES .....	176
4.2	FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS .....	182
4.3	REORGANIZAÇÃO DAS REUNIÕES COLETIVAS PARA O ALINHAMENTO ENTRE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS .....	184
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>187</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>1899</b>
<b>APÊNDICE A - ASSUNTOS DAS ATAS DE REUNIÃO DE MODULO II- 2021 A 2022 .....</b>	<b>198</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA COM OS PROFESSORES E ESPECIALISTA DA ESCOLA.....</b>	<b>199</b>
<b>APÊNDICE C - PROTOCOLO DE LEITURA E ESCRITA .....</b>	<b>200</b>
<b>APÊNDICE D - GÊNEROS QUE PODERÃO SER UTILIZADOS PARA A LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA PESQUISADA .....</b>	<b>209</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A escolha deste caso de gestão teve como fio condutor a atuação da pesquisadora há doze anos como Professora Regente de Turma dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola Estadual (EE) Estrela do Futuro<sup>1</sup>. Ser professora sempre pareceu um caminho naturalmente escolhido, uma percepção que remonta à infância, quando "dava aulinhas" para os irmãos menores e amigos na zona rural de Rio Novo-MG, sua cidade natal. Embora seus pais não tenham completado o Ensino Fundamental devido à falta de oportunidades, eles sempre a incentivaram nos estudos e acreditavam firmemente no poder transformador da educação na vida das pessoas.

Sua formação na área da educação teve início em 2008, quando ingressou no curso de Pedagogia da Universidade de Juiz de Fora (UFJF). Ao longo da graduação, teve o privilégio de aprender com docentes tão inspiradores, especialmente nas disciplinas relacionadas à alfabetização e letramento, tendo se formado em 2012. Posteriormente, aprofundou-se em sua formação continuada, fazendo uma pós-graduação Lato Sensu em "Alfabetização e Letramento" e participando dos cursos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), oferecido pelo Ministério da Educação (MEC), entre outras atividades de aprimoramento profissional.

A trajetória profissional da pesquisadora inclui sua atuação como monitora das Mesas Educacionais<sup>2</sup> pela empresa Positivo, nos anos de 2011 e 2012, prestando formação para o uso dessa ferramenta tecnológica para os professores da Rede Municipal de Juiz de Fora/MG, por meio de um recurso com jogos interativos na alfabetização. Ao término do curso superior, foi efetivada no concurso público para professor da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais no cargo de Professora Regente de Turma dos Anos Iniciais, em 2013, iniciando, assim, sua inserção na docência. Em 2024, foi efetivada na Rede Municipal, onde

---

<sup>1</sup> Nome fictício para a escola em questão com o objetivo de preservar a identidade das pessoas envolvidas e de toda a comunidade escolar. A escolha de um nome fictício garante a confidencialidade das informações.

<sup>2</sup> As Mesas Alfabeto são equipamentos interativos utilizados no processo de alfabetização de crianças até oito anos adquirida pela Prefeitura de Juiz de Fora (PJF) em 2011, foram compradas 140 unidades, distribuídas para 28 escolas municipais. Funcionam como computadores com softwares educativos que, por meio de blocos coloridos e painéis eletrônicos, estimulam habilidades linguísticas, matemáticas e cognitivas de forma lúdica.

mantinha, até então, vínculo temporário, mantendo-se em jornada dupla por atuar nas duas Redes de Ensino.

Assim, sua experiência inicial como professora ocorreu em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental em 2013, onde desenvolveu um encantamento pelo ciclo inicial da alfabetização, observando o processo de descoberta das crianças, como vão identificando os sons e letras, compreendendo a base alfabética, fazendo suas hipóteses sobre a representação da escrita, adquirindo as habilidades de ler, contar e fazer as operações matemáticas, progredindo a cada aula planejada. Desde então, sempre optou por lecionar nas turmas do ciclo inicial da alfabetização (1º e 2º anos), dedicando-se continuamente a essa área de interesse.

Este trabalho apresenta o caso de gestão da Escola Estadual Estrela do Futuro, localizada no município de Juiz de Fora, Minas Gerais. O foco está na defasagem da aprendizagem de alguns estudantes nos Anos Iniciais, especialmente no 2º ano - ao final do Ciclo Inicial de alfabetização - e no 5º ano - ao final do Ciclo complementar da alfabetização. Essa parcela de alunos não consolidou habilidades iniciais e recomendadas de leitura e escrita para suas respectivas faixas etárias, apesar de deverem estar alfabetizados ao término do 5º ano do Ensino Fundamental.

A instituição foco desta pesquisa atende turmas do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, nos turnos matutino e vespertino. Nela, ao longo do tempo, nos Anos Iniciais, têm sido implementadas intervenções com os alunos que não alcançaram um nível adequado de leitura e escrita. Essas intervenções incluem reforço escolar ministrado pela professora eventual, além de um projeto de leitura na biblioteca e outros indicados pelas instâncias superiores. No entanto, constatou-se que tais ações não têm surtido o efeito esperado, pois esses estudantes ainda apresentam defasagem de aprendizagem.

Diante do exposto, apresenta-se como questão norteadora: Quais estratégias podem ser implementadas na Escola Estadual foco da pesquisa para sanar a defasagem da aprendizagem de alguns alunos nos Anos Iniciais - principalmente dos estudantes que estão matriculados do 2º ao 5º ano<sup>3</sup> - no Ciclo Inicial e complementar da alfabetização? Tomando como referência esse questionamento, o

---

<sup>3</sup> A turma do 1º ano é mencionada no trabalho, mas não é o foco principal deste estudo. Esses alunos estão iniciando o Ensino Fundamental, alguns frequentando a escola pela primeira vez e enfrentando novas dinâmicas e rituais escolares.

objetivo geral deste trabalho é compreender os principais desafios relacionados à leitura e à escrita enfrentados pelos alunos da Escola Estadual Estrela do Futuro, em Juiz de Fora, Minas Gerais.

No que concerne aos objetivos específicos, o estudo pretende:

- a) Descrever o contexto da Escola Estadual Estrela do Futuro e as estratégias adotadas para lidar com as dificuldades educacionais existentes da não-alfabetização de grupos de alunos no momento adequado;
- b) Analisar os resultados das avaliações dos estudantes da escola Estrela do Futuro no ciclo inicial e complementar da alfabetização; e
- c) propor um plano de ação visando mitigar as possíveis dificuldades de leitura e escrita encontradas.

A justificativa deste trabalho se dá mediante o incômodo e inquietações da pesquisadora acerca das defasagens na alfabetização, que representam uma realidade para um grupo de alunos cujos direitos de aprendizagem e de estarem alfabetizados não estão sendo garantidos. Torna-se, portanto, necessário realizar uma investigação mais aprofundada sobre todo esse percurso escolar, daquilo que deixaram de aprender e, até mesmo, a perda do que foi ensinado antes. Nessa perspectiva, sua relevância para a Rede e escola, bem como para a comunidade, reside em identificar as dificuldades que impedem as crianças de desenvolver as competências necessárias e refletir sobre as práticas pedagógicas.

A discussão teórica é construída a partir da análise de conceitos-chaves como o de *diversidade* e *equidade*; a partir de uma base teórica de estudiosos no assunto, com autores como: Ambrosetti (1999), Seabra (2009), Soares (2005), Poker (2018), Peregrino (2010), e Lopez (2005). Já os conceitos de alfabetização e *letramento* estão apoiados nos estudos dos autores Soares (2020), Lemle (2009), Ana Smolka (1993), Tfouni (2006), Parisotto e Rinaldi (2016), Mollica *et al.* (2012), Mollica e Leal (2012a; 2012b), Bortoni-Ricardo e Sousa (2006), Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), Santos (2012). Por fim, os conceitos de *gestão pedagógica*, são abordados segundo os estudos de Libâneo (1994), Lück (2009), Burgos e Canegal (2011), Brooke e Rezende (2020), entre outros.

Dessa maneira, essa discussão propicia uma reflexão sobre a necessidade mínima de equidade para que as práticas educativas sejam bem-sucedidas. É importante considerar como as escolas abarcam uma diversidade de indivíduos que não podem ser tratadas de maneira uniforme e diante um mesmo jeito de ensinar. Isso inclui a aprendizagem da leitura e da escrita, reconhecendo que os alunos não têm trajetórias iguais. Nisso, a alfabetização e o letramento despontam entre os conhecimentos aos quais o estudante tem direito de aprender e que são essenciais. Por fim, para a construção de novos caminhos, é imprescindível abordar os processos de tomada de decisão coletiva, as estratégias pedagógicas e o (re)planejamento, sustentados por uma gestão pedagógica eficiente.

Um dos eixos teóricos apresentados neste estudo é o de *equidade* e *diversidade*. Nesse contexto, destaca-se a relevância desses conceitos para o reconhecimento dos direitos dos alunos, sendo fundamental uma gestão capaz de delinear estratégias de acordo com as necessidades e as especificidades de cada um. Nesse sentido, cabe à escola o papel de respeitar e acolher os diferentes indivíduos que nela se encontram, removendo os obstáculos para que alcancem o seu potencial cognitivo, sendo realmente inclusiva e, conseqüentemente, mitigando as desigualdades educacionais. Assim, todos os estudantes terão capacidade de adquirir as competências essenciais para o seu pleno desenvolvimento.

A relevância desses dois princípios que se completam é evidente na escola considerada, onde se observa que alguns alunos não estão conseguindo consolidar habilidades iniciais de leitura e escrita, apesar das medidas em curso para promover mudanças nesse cenário. Necessitando, portanto, de um diálogo mais aprofundado entre professores, comunidade e gestão, visando buscar soluções efetivas e reais.

Posteriormente, a argumentação aborda os conceitos de *alfabetização* e *letramento*, indicando como são indissociáveis, uma vez que o processo de ensinar a ler e escrever deve acontecer em um contexto em que a escrita e a leitura façam sentido e partam da vida do aluno. Mais do que decodificar, as crianças devem compreender o que leem, identificar os diferentes tipos de textos e estabelecer conexões entre eles. Dessa forma, essas habilidades são fundamentais na vida do ser humano e nessa escola em destaque vê-se como as dificuldades nesses aspectos se fazem presentes e impactam na aprendizagem de alguns alunos.

Por fim, ao associar a *gestão pedagógica*, procura-se trazer à tona essa dimensão da gestão escolar, compreendendo-a como um processo de construção e

ação conjunta que permite a participação ativa de todos os profissionais da educação, incluindo o corpo docente, as equipes pedagógicas e a equipe gestora. Assim, a responsabilidade por um projeto educacional comprometido com a melhoria da qualidade do ensino, fundamentado em um currículo significativo, com metas e planos claros e norteador das ações ao ensinar, é coletiva.

Contudo, na realidade da instituição analisada, observa-se a falta de espaço suficiente para essa dimensão pedagógica da gestão escolar, pois a construção desse planejamento coletivo e a organização da proposta pedagógica são colocadas em segundo plano no debate com a comunidade escolar. Uma das razões para que isso ocorra é a dedicação da gestão a diversas questões burocráticas em detrimento da busca por estratégias de ensino mais ativas e inovadoras. Conforme aponta Lück (2009, p. 113), “muitos diretores escolares dedicam a maior parte do seu tempo às questões administrativas da escola e deixam de dedicar atenção às pedagógicas, delegando-as a coordenadores ou supervisores educacionais”.

As reuniões da instituição envolvem professores dos Anos Iniciais, Finais e do Ensino Médio, além de especialistas, direção e vice-direção, portanto, chegar a um consenso nem sempre é fácil. Essa abrangência de uma única reunião abrangendo todos os níveis educacionais torna-se ainda mais complexa quando os encontros se limitam a questões administrativas, de recursos físicos, materiais, financeiros, disciplina e de organização do ambiente escolar, sem espaço para discutir o alinhamento dos processos pedagógicos de cada etapa de ensino. Castro e Lopes (2011) ressaltam que, sem uma condução adequada essas reuniões podem se reduzir a momentos “em que eles podiam expressar suas dúvidas ou, simplesmente, desabafar, não avançando na direção de ser um instrumento efetivo para a busca da qualidade do trabalho docente” (Castro; Lopes, 2011, p. 267).

A proposta da metodologia deste trabalho se baseou em uma pesquisa qualitativa fundamentada na revisão bibliográfica, na utilização de roda de conversa, entrevista semiestruturada e de um protocolo de leitura e escrita como instrumento de coleta de dados. Essa abordagem permitiu um debate aberto entre as professoras e a especialista envolvidas no processo de aquisição da leitura e escrita, abrangendo as turmas do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de incluir os alunos em um protocolo de leitura e escrita.

Além deste primeiro capítulo, introdutório, destinado a apresentação da escola, da pesquisadora, do tema, dos objetivos, da justificativa e das temáticas que são objeto desta pesquisa, este texto está organizado em mais dois capítulos.

No segundo capítulo, foram descritas, em linhas gerais, as avaliações externas da educação no Brasil e em Minas Gerais. Também foram apresentadas as características da instituição escolar analisada, incluindo sua localização, a rede de ensino a que pertence, o número de alunos e turmas, o perfil dos profissionais e cargos, as instalações, a estrutura física, o nível socioeconômico dos alunos e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Além disso, foram consideradas as avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (Simave), incluindo o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), com a análise dos resultados obtidos na etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, suas matrizes de referência e as aprendizagens essenciais em Língua Portuguesa definidas na BNCC.

No terceiro capítulo, foi apresentada a pesquisa bibliográfica, abordando os referenciais teóricos e metodológicos que fundamentaram a pesquisa de campo - realizada por meio de uma roda de conversa com as professoras alfabetizadoras da escola investigada, uma entrevista semiestruturada com a especialista da Educação Básica e um protocolo de leitura e escrita aos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A finalidade da roda de conversa e da entrevista foi promover reflexões sobre os déficits de aprendizagem nesse cotidiano escolar específico, compreendendo os aspectos positivos e os obstáculos enfrentados pelos profissionais da educação envolvidos. O protocolo de leitura e escrita, buscou realizar um diagnóstico mais profundo dos conhecimentos e dificuldades presentes em cada série.

No quarto capítulo, foram apresentadas possíveis soluções, detalhando o Plano de Ação Educacional (PAE). Este plano prevê ações destinadas a promover a articulação da equipe pedagógica e assegurar a aprendizagem completa dos estudantes. A meta é facilitar o progresso dos estudantes em sua alfabetização.

As considerações finais foram apresentadas no quinto e último capítulo, no qual foi revisado todo o percurso da pesquisa. Para isso, foram discutidos os achados da pesquisa de campo, destacando aqueles para os quais foi possível propor soluções no PAE e aqueles que necessitam de estudos adicionais.

## **2 DEFASAGEM DE APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA ESTADUAL ESTRELA DO FUTURO**

Este capítulo tem como objetivo descrever o caso de gestão relativo à defasagem de aprendizagem de alguns alunos nos Anos Iniciais em uma escola estadual mineira. Apesar de a maioria dos estudantes alcançar bons resultados, nem todos conseguem fazê-lo na etapa educacional esperada. Dessa forma, é preciso pensar como a organização do fazer escolar pode contribuir para evitar a reprodução de desigualdades.

Nesse sentido, apesar dos esforços da escola empreendidos por meio de suas ações pedagógicas, alguns alunos têm progredido de ano/série sem que essas lacunas de aprendizagem em leitura e escrita de parte deles sejam superadas, o que pode se tornar um problema maior ao longo do percurso escolar. Essas crianças enfrentam dificuldades de aprendizagem devido a diversos fatores, o que torna imprescindível a resolução dos problemas educacionais para que possam adquirir os conhecimentos necessários para seu pleno desenvolvimento.

Em vista disso, Rossatto (2013) enfatiza a relevância de abordar os alunos com dificuldades de aprendizagem de uma perspectiva qualitativa. Tal enfoque considera o educando em sua totalidade, incluindo suas questões emocionais, sociais ou ambientais, em detrimento apenas de sua nota ou rendimento. O foco recai sobre o caminho de ensino-aprendizagem ao longo de todo processo formativo, visando reconhecê-los como um ser aprendente, ainda que possa enfrentar obstáculos. Esses obstáculos podem surgir devido a várias razões, tais como aspectos cognitivos, psicológicos, educacionais, metodológicos e familiares, demandando intervenções específicas. Dessa forma, é essencial estimular os educandos e enxergá-los como indivíduos capazes de aprender e evoluir em seu próprio ritmo. Portanto, a estratégia pedagógica deve ser flexível e adequada para promover o desenvolvimento do conhecimento de forma eficaz.

De acordo com Rossatto (2013), ao priorizar o esforço por uma aprendizagem significativa para o aluno, tanto a família quanto a escola também são beneficiadas. Então, é imperativo que, diante de algum problema de aprendizado, todo o ambiente educacional se mobilize para encontrar soluções e implementar estratégias de apoio específicas, demonstrando um compromisso com o sucesso educacional de todos. Por conseguinte, faz-se necessária uma abordagem centrada no aluno, na qual a

ênfase esteja em sua capacidade de aprender e de se desenvolver, independentemente das barreiras que possam enfrentar.

Segundo Peregrino (2010), são socialmente excluídos aqueles que não obtêm sucesso, ou seja, que fracassam na escola. Os apontamentos da autora dizem respeito a uma contradição entre o reconhecimento da escola como um direito e seu real compromisso com o pleno desenvolvimento dos alunos. Dessa maneira, o acesso é assegurado, mas nem sempre a permanência desses alunos é garantida, assim como a qualidade da educação ofertada e seu atendimento não se dá de forma equitativa.

Nesse caso, os estudantes passam pela entrada da escola, mas não avançam, pois nem todos aprendem sendo esta instituição um espaço muitas vezes excludente ao fazer o mínimo possível para gerar mudanças. (Peregrino, 2010). “Em suma, se todos acessam a escola, uma boa parte o faz mais para habitá-la do que para se escolarizar” (Burgos; Canegal, 2011, p. 24).

Lopez (2005) questiona o modelo de escola que utiliza estratégias de ensino inadequadas às necessidades dos alunos e que não levam em consideração o contexto social dessas crianças ou jovens - muitas vezes permeado pelo não oferecimento das condições necessárias para que participem efetivamente das práticas educativas. Além disso, apesar das práticas metodológicas adequadas serem fundamentais para a aprendizagem, não constituem uma solução, pois também dependem de ações sociais do poder público. Segundo o autor, isso gera situações de abandono escolar ou de estudantes que permanecem na escola sem aprender tudo a que têm direito, não tendo pleno acesso à Educação Básica.

Desta forma, ao analisar os desafios relacionados à apropriação do sistema de escrita e ao uso social da leitura e da escrita, é fundamental pensar ações para mitigar os danos causados pela não alfabetização. A partir das informações mencionadas anteriormente, tem-se como questão norteadora: Quais estratégias podem ser implementadas na Escola Estadual foco da pesquisa com o propósito de sanar a defasagem da aprendizagem de alguns alunos nos Anos Iniciais - principalmente dos estudantes que estão matriculados do 2º ao 5º ano - no Ciclo Inicial e Complementar da alfabetização? Alunos que deveriam já ter consolidado

habilidades iniciais de leitura e escrita, mas que apresentam lacunas educacionais para esta etapa afetando conseqüentemente o progresso na etapa seguinte<sup>4</sup>.

A hipótese para a resolução disso vai além da recuperação. Torna-se essencial potencializar as aprendizagens desses alunos, somando esforços para a recomposição do aprendizado por meio de procedimentos e recursos de ensino diversos. Deve-se estabelecer como meta o desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e competências apropriados para cada etapa não consolidada, revisando o processo de ensino-aprendizagem e identificando alternativas de ações pedagógicas para solucionar o problema encontrado e replanejar as ações.

Logo, é importante explorar maneiras diferentes de como ensinar, traçar estratégias e recursos para promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais e cognitivas dos alunos, enfrentando essa escolarização sem aprendizagem. Para isso, se faz necessário buscar medidas eficazes para serem tomadas frente a essa desigualdade educacional, como um passo crucial para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender.

O Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece em sua “Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (Brasil, 2014, p. 6). A BNCC reviu esse ponto, definindo que a alfabetização das crianças deve ocorrer até o segundo ano do Ensino Fundamental, adiantando o ciclo inicial da alfabetização. Sob essa ótica, desde o nascimento, a criança está imersa em diversas experiências relacionadas a cultura escrita, ou seja:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. (Brasil, 2017, p. 89).

No processo de alfabetização, não é suficiente apenas apreender o sistema de escrita, sendo importante que os alunos sejam capazes de ler e escrever textos

---

<sup>4</sup> A turma do primeiro ano não foi analisada detalhadamente quanto aos seus resultados e aprendizagens, embora seja reconhecido por especialistas como o começo da alfabetização, pois os alunos estão em uma fase inicial de aprendizado e ainda não se espera que estejam plenamente alfabetizados. Essa condição difere do segundo ano, quando se espera que o aluno já tenha atingido um nível inicial de alfabetização. Portanto, o foco deste trabalho será principalmente do 2º ao 5º anos do Ensino Fundamental.

de diferentes gêneros. É esperado que isso aconteça entre o 1º e o 5º ano do Ensino Fundamental, destacando a importância de, nos últimos anos (3º, 4º e 5º), ser dado um maior foco na ortografização, mas sem deixar de pensar na leitura e escrita.

De acordo com a Resolução nº 4.692/2021 da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) (Minas Gerais, 2021a), o período que compreende os Anos Iniciais tem dois ciclos contínuos de aprendizagens:

Art. 33 - Os anos iniciais do ensino fundamental são organizados por dois ciclos contínuos de aprendizagem. § 1º - O **ciclo da alfabetização**, formado pelo 1º e 2º ano, tem o foco no processo de alfabetização para garantir aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita, permitindo, assim, seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos, bem como o desenvolvimento da capacidade de ler e escrever números, compreender suas funções e o significado e uso das quatro operações matemáticas. § 2º - **Ciclo complementar**, formado pelo 3º, 4º e 5º ano, tem o objetivo de consolidar aprendizagens anteriores e ampliar as práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, ampliando a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, possibilitando ao estudante lidar com sistemas mais amplos que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente (Minas Gerais, 2021a, p. 7).

Para a melhor compreensão dos recortes temáticos e metodológicos, será feita adiante uma breve contextualização sobre a principal avaliação externa nacional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e estadual, o Simave. Ressaltando como essas avaliações em larga escala são importantes para (re)formulação, monitoramento de políticas públicas educacionais e para redirecionar o trabalho pedagógico das escolas e Redes de Ensino.

Assim, se os resultados dessas avaliações externas mostrarem um padrão frequente de erros em determinadas áreas de conhecimento ou habilidades, isso pode sugerir lacunas educacionais que precisam ser abordadas. No entanto, é importante interpretar esses resultados com cautela e considerar outros fatores que possam influenciar o desempenho dos alunos, como condições socioeconômicas, acesso a recursos educacionais e qualidade do ensino oferecido pela escola. Ademais, é necessário levar em conta o contexto da pandemia de Covid-19, que

resultou em um período de isolamento social entre 2020 e 2022, afetando o processo de ensino- aprendizagem que não se consolidou da forma habitual<sup>5</sup>.

Assim, neste trabalho, os dados de avaliações externas serão utilizados para sustentar o caso de gestão. A análise dos resultados permitirá refletir sobre as práticas pedagógicas da escola e aprimorar o ensino e a aprendizagem. Esses resultados não devem ser vistos como uma limitação ou apenas como um indicativo da necessidade de preparação para obter um bom desempenho nessas avaliações.

O Saeb e o Simave são dois sistemas de avaliação educacional utilizados no Brasil, porém em esferas governamentais distintas. O Saeb realiza o diagnóstico da educação básica em nível nacional, enquanto o Simave verifica a aprendizagem de crianças e jovens especificamente nas redes estadual e municipais de Minas Gerais.

O Saeb desempenha um papel importante como referência e fonte de dados para o Simave que, influenciado por essa primeira e, também, por outras avaliações de larga escala em âmbito nacional, criou seus dois programas: o Proeb e o Proalfa.

Assim, será apresentada, a seguir, a matriz de referência de Língua Portuguesa do Simave referente aos Anos Iniciais e seu uso no contexto das avaliações em larga escala como ferramenta importante para orientar ações de melhoria na Rede Pública de Ensino do Estado. O intuito é correlacionar habilidades a serem pensadas em cada etapa da escolarização com os descritores referentes ao que os estudantes precisam saber e ser capazes de fazer em relação à leitura e escrita. Também foi abordada a BNCC, a qual sugere que o processo de alfabetização inicial se complete até o final do 2º ano do Ensino Fundamental e as habilidades e conhecimentos fundamentais que as crianças devem adquirir durante esse processo.

Além disso, serão apresentados alguns dados sobre a Escola Estadual Estrela do Futuro, principalmente em relação ao rendimento das turmas nas avaliações do Simave, no conteúdo de Língua Portuguesa, explicitando lacunas na

---

<sup>5</sup> A pandemia de Covid-19 foi um evento global de saúde que teve início no final de 2019, causado pelo vírus SARS-CoV-2, identificado pela primeira vez na China. Espalhou-se rapidamente pelo mundo, sendo declarada uma pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020. Sendo uma doença respiratória que pode variar de sintomas leves a graves e até mesmo levar à morte. Para conter a propagação do vírus, muitos países implementaram medidas como o distanciamento social, o uso de máscaras faciais, o fechamento de escolas, comércio e empresas não essenciais, restrições de viagens, e campanhas de vacinação em massa, entre outras ações.

aprendizagem de leitura e de escrita de um percentual de alunos nos Anos Iniciais em suas séries avaliadas.

Dessa forma, na próxima seção, serão discutidos o impacto das avaliações externas no contexto educacional, incluindo a descrição de cada uma delas, com ênfase nas metodologias utilizadas e sua posição central nas políticas públicas educacionais.

## 2.1 AVALIAÇÕES EXTERNAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

A partir de 1990, as avaliações externas assumem uma posição central nas políticas públicas educacionais e os sistemas de ensino passam a ser objeto de avaliação do poder público para a promoção da melhoria da qualidade educação. Diante disso, de acordo com Sousa e Oliveira (2010), houve um aumento da influência direta das agências internacionais no delineamento das propostas de avaliação de sistemas, evidenciando um interesse na eficácia e melhoria da qualidade do ensino diante de investimentos externos.

Sob uma análise das três gerações de avaliação em larga escala no contexto brasileiro, Bonamino e Sousa (2012, p. 375) assinalam que: “A primeira geração enfatiza a avaliação com caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo”. Um exemplo é o Saeb, implementado entre as décadas de 1990 e 2000, criado e gerido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com financiamento parcial do Banco Mundial. Trata-se de um conjunto de testes cognitivos e questionários, realizado por meio da aplicação de instrumentos padronizados para algumas etapas da educação básica.

Bonamino e Sousa (2012, p. 375) afirmam que as “avaliações de segunda geração, por sua vez, contemplam, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais”. Mas, tais ações podem resultar em consequências específicas, como na pressão da sociedade por melhores resultados. Um exemplo disso constituiria a Prova Brasil, implementada em 2005 e aplicadas a cada dois anos até 2018. Ela surgiu com a ampliação do Saeb, operacionalizadas em conjunto com esse sistema, por meio de uma metodologia voltada para a construção e aplicação de testes iguais. Destinava-se aos estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, em todas as escolas

públicas urbanas, servindo para avaliar o rendimento das Redes e Sistemas de Ensino.

Por último, as autoras destacam que as: “Avaliações de terceira geração são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas” (Bonamino; Sousa, 2012, p. 375). Um exemplo é quando estados e municípios bonificam por remuneração os profissionais que alcancem determinadas metas.

Dessa forma, ao longo do tempo, houve uma evolução no foco e nos objetivos das avaliações educacionais no país. Inicialmente, as avaliações tinham um caráter diagnóstico da educação, sem implicações diretas para as escolas e currículos. Posteriormente, passaram a incluir a prestação de contas e a atribuição de consequências para as instituições de ensino, buscando responsabilização e cobrando melhorias.

Essas avaliações geram impactos significativos, podendo fornecer informações valiosas sobre o desempenho dos alunos, das escolas e dos sistemas de ensino, possibilitando identificar áreas que estão avançando ou que indicam fragilidade. Além disso, promovem a transparência sobre a qualidade da educação oferecida. No entanto, também podem gerar pressão sobre as escolas e professores para obterem resultados satisfatórios, o que pode gerar efeitos indesejados, como a ênfase excessiva em preparar os alunos para os testes padronizados e focar nos conteúdos e disciplinas cobrados.

No Brasil, além do Saeb, o MEC aplica também outras avaliações em larga escala como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

Contudo, o Saeb desponta como a primeira iniciativa de âmbito nacional em Educação Básica com a função de avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência desse nível de ensino. Foi criado como “uma estratégia para chegar até as escolas e reunir informações sobre os professores e estudantes, acompanhando, assim, a qualidade da educação nos quatro cantos do país” (Brasil, 2023a, p. 3).

Os dados produzidos por seus instrumentos permitem a realização de um amplo diagnóstico da Educação Básica ofertada no país, analisando o desempenho

escolar por meio da proficiência dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, com o objetivo de conhecer o ensino brasileiro por intermédio de uma série de tratamentos de informações e cálculos dos resultados. O PNE estabelece, em seu artigo 11, que o Saeb seja realizado a cada dois anos (Brasil, 2014), apesar de haver normativas, como a da Portaria nº 458/2020 (Brasil, 2020), em seu artigo 3, para que sua realização seja anual.

Embora realize um diagnóstico de toda a Educação Básica brasileira, existem algumas escolas com determinadas especificidades que ficam de fora dessa avaliação externa, como aquelas com menos de dez alunos por turma, algumas escolas indígenas, com público-alvo apenas da Educação Especial, turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), multisseriadas, Ensino Médio Normal/Magistério e outros casos.

O Saeb, segundo a Portaria nº 267/2023 em seu artigo 2º, tem por objetivos:

- I - Produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões e unidades da Federação e, quando possível, para os municípios e as instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas;
- II - Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais;
- III - Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil;
- IV - Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa (Brasil, 2023b, p. 1).

Esse sistema de avaliação passou por alterações ao longo do tempo. Em 2019, foram extintas as nomenclaturas Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), passando todas a se chamarem apenas como Saeb por determinação do MEC, para que houvesse a unificação do nome e das datas de aplicação dos exames.

Atualmente o Saeb é realizado por meio de testes nas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, seguindo uma matriz de referência de 2018 alinhada com a BNCC, de forma amostral. Também é aplicada nas turmas de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, bem como nas 3ª e 4ª séries do Ensino Médio, ocorrendo amplamente em todas as escolas públicas e parcialmente nas escolas particulares. Os conteúdos

avaliados são Língua Portuguesa e Matemática, seguindo as Matrizes de Referência de 2001. Além disso, algumas escolas são sorteadas para fazerem as provas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, com as Matrizes de Referência já elaboradas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular de 2017.

São aplicados questionários para as escolas avaliadas, tanto para a Secretárias de Educação, diretores, professores e alunos. Abaixo, o Quadro 1 apresenta uma síntese dos testes cognitivos e questionários aplicados no ano de 2023:

Quadro 1 - Resumo da aplicação do Saeb 2023 da Portaria nº 267/2023

Etapa avaliada	Testes cognitivos	Questionários	Tipo de pesquisa	Matriz de referência utilizada nos testes
Educação Infantil	Não há	Diretor Professor	Amostrai	2018
2º ano EF	Língua Portuguesa e Matemática	Diretor Professor	Amostrai	2018 (alinhada à BNCC)
5º ano EF	Língua Portuguesa e Matemática	Diretor Professor Aluno	Cobertura censitária das escolas públicas e amostrai das escolas privadas	2001
5º ano EF	Ciências da Natureza e Ciências Humanas	Professor	Amostrai	2018 (alinhada à BNCC)
9º ano EF	Língua Portuguesa e Matemática	Diretor Professor Aluno	Cobertura censitária das escolas públicas e amostrai das escolas privadas	2001
9º ano EF	Ciências da Natureza e Ciências Humanas	Professor	Amostrai	2018 (alinhada à BNCC)
3ª/4ª série EM	Língua Portuguesa e Matemática	Diretor Professor Aluno	Cobertura censitária das escolas públicas e amostrai das escolas privadas	2001
Todas	-	Secretaria Municipal de Educação	Censitária	2018

Fonte: Adaptado de Brasil ([2023b]).

Além disso, essa avaliação externa utiliza-se da Teoria de Resposta ao Item (TRI) para análise dos resultados dos testes de avaliação educacional “que permite

estimar as habilidades dos alunos independentemente do conjunto específico de itens respondidos” (Bonamino; Sousa, 2012, p. 376). Isso gera uma pontuação a partir das características do que o aluno acertou entre perguntas fáceis e difíceis e não sobre o número total de acerto, levando em conta o quão difícil foi para ele responder a essa pergunta.

Sendo assim, o resultado dessa avaliação oferece subsídios para um sistema de monitoramento contínuo, possibilitando detectar os problemas de ensino-aprendizagem na busca por ações e alternativas para melhorar as condições dos alunos. Isso ocorre por meio da formulação, reformulação e implementação de políticas públicas para reverter desigualdades educacionais existentes.

As médias de desempenho dos estudantes apuradas nas avaliações do Saeb, aliadas ao fluxo escolar calculado a partir das taxas de aprovação, reprovação e abandono do Censo Escolar, permitem calcular o Ideb. Este indicador nacional gera uma média que varia de 0 a 10, sendo que, quanto mais próximo de 10, melhor a qualidade da educação. O objetivo é que as escolas atinjam metas estabelecidas para cada ano, visando, assim, alcançar a melhoria do ensino em direção a um sistema educacional ideal.

O Saeb representa o principal instrumento de avaliação diagnóstica em larga escala no Brasil, sendo fundamental para a mensuração objetiva também do nível de alfabetização das crianças. As análises das avaliações realizadas nos anos de 2019 e 2021 revelaram uma queda no desempenho médio das crianças avaliadas. Em 2019, a proficiência média atingiu 750 pontos, enquanto, em 2021, esse índice declinou para 725, 90 pontos. O Inep estabeleceu a nota mínima para alfabetização em 743 pontos.

Diante desse cenário, emergiu a necessidade de redesenhar a política nacional de alfabetização, visando resgatar os aspectos positivos e estruturais identificados na literatura científica do Pnaic, bem como corrigir suas fragilidades e direcionar os esforços do MEC nesse domínio. Uma das iniciativas nesse sentido é o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), um programa instituído pelo Decreto nº 11.556/2023:

Art. 5º São objetivos do Compromisso:

I - implementar políticas, programas e ações para que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental; e

II - promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização e na ampliação e no aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente aquelas que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental (Brasil, 2023c, p. 2).

A implementação do CNCA, com base nos resultados alcançados em 2023, avança para uma nova etapa em 2024, na qual a responsabilidade de sua implementação é ampliada para os entes federativos. Nesse novo estágio, as secretarias estaduais e a maioria das secretarias municipais de educação que aderiram às iniciativas assumirão um papel central na execução, sendo responsáveis por várias entregas essenciais. Isso inclui:

[...] a institucionalização de políticas de alfabetização com foco no território, a realização das ações de formação, a reprodução e distribuição dos materiais suplementares, a instalação dos cantinhos de leitura, a consolidação das avaliações estaduais alinhadas ao Saeb e a participação permanente e engajada nas instâncias de gestão e governança do programa (Brasil, 2024, p. 54).

A aplicação das avaliações ocorre em três momentos ao longo do ano, envolvendo a realização dos testes e o lançamento das respostas. A primeira Avaliação Contínua da Aprendizagem (Ciclo I) geralmente acontece em abril. A segunda Avaliação Contínua da Aprendizagem (Ciclo II) ocorre em meados de julho. Já a terceira Avaliação Contínua da Aprendizagem (Ciclo III) é realizada em meados de outubro. Os resultados de todas as avaliações ficam disponíveis para consulta pelas redes e escolas em um site específico.

Essas avaliações formativas do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada têm como objetivo acompanhar o progresso dos estudantes durante o ano letivo em seu desempenho na alfabetização, viabilizando um monitoramento contínuo e individualizado. Isso, por sua vez, permite que a equipe pedagógica realize intervenções mais ágeis e específicas, o que contribui para a melhoria da aprendizagem e para a observação do cotidiano da sala de aula.

Após a consolidação do Saeb, iniciaram-se as implantações de propostas de programas de avaliação no Ceará, Minas Gerais, e, gradativamente, em todos os estados da federação e, posteriormente, também em esfera municipal. Dentre esses, destacam-se o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública no Estado

de Minas Gerais (Simave), o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece) de 1992, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp) de 1996 e o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe) de 2000. Na subseção seguinte, será abordada a avaliação educacional em larga escala em Minas Gerais, com destaque para o Simave, suas características e impactos no contexto educacional estadual.

### **2.1.1 Avaliação educacional em larga escala em Minas Gerais**

No contexto em que estados e municípios passaram a instituir seus próprios sistemas de avaliação, no ano 2000, o governo de Minas Gerais criou o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) em parceria técnico-pedagógica com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da UFJF. Essa iniciativa contou ainda com parcerias internacionais de financiamento e colaboração técnica com o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (Bird).

O Simave é um programa que visa diagnosticar o desempenho dos alunos em determinadas áreas do conhecimento e níveis de escolaridade. Seus dados são utilizados para a implementação, a (re)formulação e o monitoramento de políticas educacionais com o propósito de melhorar a qualidade da educação no estado. Os seus instrumentos de avaliação têm uma contribuição importante para a eficácia do sistema educacional mineiro. Assim, os seus “principais instrumentos são: a matriz de referência, os cadernos de testes com os itens, os questionários contextuais, a escala de proficiência e os padrões de desempenho” (Minas Gerais, 2022a, p. 11).

As avaliações do Simave são realizadas de forma censitárias e contam com questionários para alunos, professores e diretores. Além disso, são semelhantes no que diz respeito à utilização de metodologias estatísticas, o que as tornam comparáveis, pois possuem a mesma escala de proficiência.

Assim, o Simave constitui-se como uma política educacional responsável pela avaliação em larga escala de todo o estado de Minas Gerais, que conta com a participação de escolas das Redes Estaduais e Municipais. Inicialmente, foram avaliados o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio, por meio do Proeb. Em 2006, passou a integrar também o 2º e o 3º anos do Ensino Fundamental, por meio do Proalfa, que agora avalia só o 2º ano.

Entre 2006 e 2017, integrava-se a esse sistema o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE), que atualmente não está em vigor. Tratava-se de um sistema *on-line* criado pelo Instituto Avaliar, utilizado para diagnósticos no Ensino Fundamental e Médio em algumas escolas selecionadas, por meio de um banco de itens de questões e provas virtuais. Esse programa englobava subprogramas como a Avaliação Diagnóstica, a Avaliação da Aprendizagem Anual, os Simulados Enem e o Programa Para Aprender Mais.

Em 2016, o termo *equidade* foi adicionado à sua denominação, tornando-se no Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública. Segundo Lima e Rodríguez (2008), esse conceito de equidade é utilizado pelo Banco Mundial desde os anos de 1970, exercendo influência sobre os países da América Latina, a partir da década de 1990, na formulação de políticas públicas, principalmente de combate à pobreza para que substituísse, assim, a ideia de igualdade por equidade. Nesse viés, a política mineira aderiu a tal discurso de se reduzir as desigualdades sociais - e, conseqüentemente, educacionais - sob a influência dos Organismos Internacionais para implementar seus sistemas de avaliação de desempenho.

Desta maneira, quando os organismos multilaterais nas sociedades capitalistas de modelo neoliberal, em especial o Banco Mundial, falam de equidade na formulação das políticas educacionais, o fazem na perspectiva de oferecer 'oportunidade iguais às pessoas de baixa renda, aumentando sua contribuição econômica para a respectiva sociedade, reduzindo a própria pobreza' (BANCO MUNDIAL, 2007). Ou seja, o Banco não fomenta políticas que promovam a equidade no sentido de buscar igualdade social (tratar de forma desigual os desiguais). O Banco presta assessoria para que os governos trabalhem com a categoria de equidade no sentido de tratar de forma igual os desiguais, buscando diminuir as diferenças sociais e possibilitando aos pobres a melhoria da sua condição financeira para ter acesso a bens e serviços nas sociedades capitalistas (Lima; Rodríguez, 2008, p. 65).

Essas organizações financeiras internacionais suscitam o interesse sobre o termo, mas as "políticas sociais e especificamente educacionais, embasadas no conceito de equidade, terão diferentes compromissos, conforme a concepção que se faça dessa" (Lima; Rodrigues, 2008, p. 63). Isso pode decorrer da ideologia neoliberal de oferta de oportunidades iguais, visando capacitar a força de trabalho proveniente de famílias pobres para contribuir economicamente para o país, jogando sobre o próprio indivíduo a responsabilidade por sair da pobreza. Ou,

alternativamente, pode-se buscar uma igualdade social que considere as desigualdades entre os indivíduos, tratando desigual os desiguais, levando em conta o indivíduo na perspectiva de suas necessidades e para qual sociedade se deseja construir.

Ao adotar equidade no sentido de igualdade de oportunidade, os neoliberais não estão preocupados com aquilo que é justo, mas com a manutenção do sistema econômico e da “ordem social”, já que com isto esperam potencializar a capacidade de trabalho dos pobres e seu poder de consumo, atendendo duplamente ao mercado (Lima; Rodríguez, 2008, p. 67).

Como iniciativa recente do Simave, em meio ao contexto pandêmico, destaca-se a implementação das Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem, cujos dados são de uso interno ao Governo Mineiro, elaboradas, gerenciadas e validadas pela equipe da Secretaria de Estado de Educação. Elas são compostas por avaliações diagnósticas e intermediárias ao longo do ano letivo que têm a função de acompanhar o processo de ensino-aprendizagem individualmente de todos os alunos matriculados na Rede Estadual de Ensino.

Os dados utilizados para análise de resultados dessa mais nova avaliação externa seguem a Teoria Clássica dos Testes (TCT), que indicam quantidade total de acertos do aluno, em que mais acertos indica maior o domínio, não permitindo comparação com outras avaliações. Isso ocorre devido ao emprego de uma métrica que considera apenas o número de acertos, tratando os erros aleatoriamente, o que inviabiliza a correlação do desempenho entre diferentes testes devido às escalas distintas.

No entanto, essa avaliação externa, por ser mais acessível em termos de compreensão, tem o potencial de gerar análises significativas por meio de seus resultados. Ela pode indicar habilidades e competências esperadas para a trajetória escolar avaliada que não foram devidamente consolidadas. Os testes podem ser padronizados, mas se seus dados forem interpretados em profundidade em uma escola e turma específicas, são de grande valia para aprimorar a qualidade do ensino oferecido em seu contexto particular.

As avaliações externas, sejam de abrangência nacional quanto estadual, não mostram os motivos pelos quais os alunos não estão aprendendo. Elas servem como ferramenta pedagógica para acompanhar o desempenho escolar dos

estudantes. Assim, é possível identificar possíveis dificuldades de aprendizagem fundamentais e, por meio da análise dos resultados das avaliações nas Redes e nas escolas, desenvolver políticas públicas para a área, como alocação de recursos e o desenvolvimento de programas para melhorar o ensino e a aprendizagem.

Além disso, elas também servem para sinalizar pontos problemáticos que merecem atenção adicional na escola, indicando a necessidade de intervenções específicas em tal área curricular. No entanto, é importante destacar que têm limitações inerentes, especialmente no que concerne à compreensão das causas subjacentes às defasagens dos educandos.

Na próxima subseção, será analisado o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave), com ênfase nas duas avaliações que compõem esse sistema: o Proalfa e o Proeb, focando nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

### **2.1.2 Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave): Proalfa e Proeb nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

O Simave é formado por Avaliações de larga escala voltadas para o desenvolvimento da educação do estado de Minas Gerais. São elas as formativas e as somativas. As avaliações externas formativas ou de percurso, denominadas de Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem, foram criadas diante dos impactos da pandemia na aprendizagem dos estudantes pela SEE/MG a partir de 2021. Elas são aplicadas com o intuito de diagnosticar as fragilidades educacionais e as defasagens de aprendizagem mais expressivas, para assim serem mitigadas ainda no decorrer do período letivo.

Entre 2021 e 2022, eram formadas por três avaliações: a Diagnóstica, feitas geralmente no mês de março; a Primeira Trimestral, feitas em junho; e a Segunda Trimestral, em setembro. Já em 2023, passaram a ser duas: Diagnóstica, acontece no início do ano letivo (fevereiro/março), verificando o conhecimento prévio dos estudantes; e a avaliação Intermediária, realizada no meio do processo de ensino (geralmente em julho), averiguando o que está comprometendo a aprendizagem.

Essas Avaliações Sistêmicas são aplicadas nas escolas estaduais, dirigidas e alimentadas no sistema pelos próprios professores de cada instituição. Elas geram dados para acompanhar o desenvolvimento do estudante ao longo do ano letivo,

permitem intervenções mais rápidas e de forma mais individual, redirecionando o trabalho em sala de aula a partir dos resultados e das dificuldades indicadas em sua análise. Participam praticamente todos os alunos da educação básica da Rede Estadual Pública Mineira, do 2º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

As Avaliações Diagnósticas e Intermediárias são organizadas em dois cadernos de teste para o 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental, e em quatro cadernos de teste para os demais anos de escolaridade, compostos por itens/questões de múltipla escolha de dificuldade diferenciados (fácil, médio, difícil). São montadas a partir de uma matriz de habilidades essenciais da etapa avaliada com base nos Planos de Curso da Rede de Ensino e realizadas de forma presencial no turno de estudo dos estudantes. A aplicação e o lançamento são conduzidos pelos professores das respectivas turmas.

Já as Avaliações Externas somativas são aplicadas no Estado de Minas Gerais em caráter de saída, destinada a medir o desenvolvimento esperado ao final do ciclo escolar completo, trazendo informações das aprendizagens que foram avaliadas e as áreas que necessitam de ajustes para o próximo ano letivo. Elas são chamadas de: Proalfa e Proeb e aferem o desempenho dos estudantes em diferentes áreas do conhecimento e habilidades. Ambas geralmente realizadas no mês de novembro, avaliando os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, os estudantes matriculados no 2º ano, 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio das Redes Estadual e Municipais.

O Proalfa, implantado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, iniciou em 2005, ficando sua aplicação sob responsabilidade do Centro de Políticas Públicas e Avaliação (CAEd) que faz parte da Faculdade de Educação da UFJF, e coordenação do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Acontece de forma censitária e anual, avaliando os componentes curriculares dos Anos Iniciais de Língua Portuguesa e Matemática. Seu objetivo é o de diagnosticar o processo de alfabetização e letramento das crianças do Ensino Fundamental, possibilitando solucionar os problemas detectados.

Já em 2006, avaliou de forma amostral e censitária, os alunos do 2º ano e do 3º ano do Ensino Fundamental, o que permitiu criar uma Matriz de Referência a partir dessa avaliação elaborando itens, escala de proficiência e definindo padrões

de desempenho. A partir do ano de 2007, teve amostrais para alunos do 2º e 4º anos, e censitárias para os alunos do 3º ano. Depois disso, até o ano 2018, avaliou o 3º ano do Ensino Fundamental com provas anuais censitárias e atualmente apenas o 2º ano.

O Proalfa é, portanto, uma avaliação específica voltada para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com foco na alfabetização, que busca estimar os níveis de aprendizagem dos alunos, realizando um diagnóstico da Rede. Essa análise pode interferir nas tomadas de decisão voltadas para o próximo ano letivo, relativo ao que os alunos já sabem, o que ainda não sabem e o que precisam saber. A partir disso pode haver retomada de conteúdo. Também visa identificar os padrões de desempenho dos alunos no processo de alfabetização, tanto na apropriação do sistema de escrita, quanto ao uso social da leitura, da escrita e de princípios matemáticos.

O Proalfa articula a apropriação dessas informações por meio de dados concretos por meio de tabelas, de modo que a análise dos resultados permita compreender as distorções, necessidades, condições, especificidades e demandas. Por meio da apropriação desses dados, é possível identificar, planejar, trabalhar as habilidades para melhoria das condições de ensino de Leitura e de Matemática e definir um plano de ação para dentro de cada escola.

O Proeb é uma avaliação abrangente que contempla todas as etapas da Educação Básica, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, avaliando as turmas do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Portanto, verifica o nível de aprendizagem dos estudantes ao final de cada etapa da Educação Básica (anos iniciais, anos finais e ensino médio). Abrangendo as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, e os resultados são utilizados para subsidiar políticas educacionais, orientar a formação de professores e fornecer dados para a tomada de decisões nas escolas.

Conforme Souza (1995), além dos testes de proficiência, são aplicados questionários contextuais com aplicação *on-line* destinados a professores e diretores, juntamente com questionários impressos para os alunos. Esses instrumentos desempenham um papel crucial na interpretação dos dados, servindo como instrumento de coleta de informações. Eles abrangem uma variedade de itens destinados a coletar informações relevantes sobre os alunos, incluindo dados pessoais, comportamento escolar, objetivos educacionais e fatores

socioeconômicos, educacionais e familiares. Para as escolas, os questionários têm como objetivo fornecer detalhes sobre o funcionamento da instituição, o corpo docente e os procedimentos pedagógicos, sendo respondidos pela gestão escolar e pelos professores. Além disso, os dados coletados permitem o cálculo do Índice Socioeconômico (INSE) e do índice de clima escolar.

Os itens desses testes são elaborados com base nas matrizes de referência, formadas por um conjunto de descritores com aprendizagens mínimas esperadas, variando em níveis de complexidade para cada etapa de escolaridade avaliada. As matrizes de referência é, portanto, “um ‘recorte’ do currículo e, desse modo, não esgota os objetivos de aprendizagem a serem trabalhados em sala de aula. Avaliam-se apenas as habilidades consideradas básicas, essenciais e passíveis de mensuração”. (Minas Gerais, 2022b, p. 14).

Ambos os programas Proalfa e Proeb são importantes ferramentas de avaliação para acompanhar o ensino e aprendizado dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Seus resultados são fundamentais para o planejamento escolar, identificação de áreas do conhecimento que necessitam de aprimoramento e implementação de ações específicas para melhorar o desempenho dos estudantes. Para isso, é importante que os resultados sejam usados de forma responsável, construtiva, sob uma análise crítica e que resultem em medidas realmente efetivas para apoiar o desenvolvimento dos educandos e das escolas, garantindo que adquiram todas aquelas habilidades necessárias para o seu sucesso acadêmico e pessoal.

Na próxima subseção, serão discutidas as matrizes de referência e as escalas de proficiência de Língua Portuguesa do Proalfa e do Proeb, contrapondo-as aos descritores e às habilidades da BNCC.

### **2.1.3. As matrizes de Referência e as Escalas de Proficiência de Língua Portuguesa: Proalfa (2º ano) e Proeb (5º ano)**

Para a realização das avaliações externas em larga escala do Simave, foram elaboradas matrizes de referência de Língua Portuguesa para o Proeb e o Proalfa. Essas matrizes são constituídas por uma lista de descritores relacionados às habilidades básicas e essenciais para o desenvolvimento cognitivo do aluno - as quais devem ser avaliadas em cada etapa de escolaridade.

As matrizes de referência são selecionadas ou inspiradas a partir de um recorte do currículo de modo a mensurar determinadas habilidades em cada etapa do percurso escolar. Assim, elas não abrangem todas as competências trabalhadas em sala de aula com base na matriz de ensino, pois seria inviável contemplar todos os conhecimentos adquiridos. A partir desse recorte, são construídos e elaborados os itens dos testes padronizados, permitindo uma análise estatística e pedagógica futura.

Essas habilidades básicas essenciais são importantes para o desenvolvimento cognitivo dos estudantes e estão passando por adaptações devido às competências previstas na BNCC. Esse documento norteia as práticas pedagógicas, estabelecendo diretrizes para a Educação Básica no Brasil. Para isso, define os conhecimentos que todos os estudantes devem desenvolver ao longo de sua vida acadêmica, independentemente do local onde vivem ou estudam. Assim, o Proalfa e o Proeb de Minas Gerais utilizam atualmente as matrizes de referência alinhadas a esses objetivos de aprendizagem. Essa integração visa garantir uma maior coerência e qualidade na avaliação do ensino oferecido nas escolas.

O Quadro 2, abaixo, exemplifica um descritor da matriz de referência com uma habilidade da BNCC, destacando a importância desse instrumento em garantir a coerência entre os objetivos de ensino e os critérios dessa avaliação para o 2º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 2 - Relação de um descritor da matriz do Proalfa com uma habilidade da BNCC

Eixo da matriz	Descritor da matriz	Habilidade da matriz	Habilidade BNCC
Apropriação do sistema alfabético	D20- Reconhecer as <u>diferentes formas de grafar uma mesma letra</u> ou palavra	HLP014- Reconhecer as <u>diferentes formas de grafar uma mesma letra</u> ou palavra	(EF01LP11) Conhecer, <u>diferenciar e relacionar letras em formato</u> imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.

Fonte: Elaborada pela própria autora (2024).

É possível identificar como o descritor de habilidade da matriz de referência se apegua a uma única nuance do objeto do conhecimento, selecionado dentre o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais da BNCC naquela série ou que deveria ter sido apreendido na série anterior. Devido a sua

possibilidade de ser mensurado por meio de um item em forma de questão presente no teste, gerando uma informação precisa. Dessa forma, os elaboradores da prova criam um item que avalia diretamente essa habilidade, convertendo-a em questões de múltipla escolha ou em outro formato, de acordo com o propósito da avaliação.

É importante reconhecer que, embora os itens de avaliação externa possam oferecer uma medida objetiva de determinadas habilidades, eles não devem ser vistos como o único indicador do desempenho dos alunos. É fundamental que as avaliações internas sejam utilizadas de forma complementar, integrando-as a instrumentos mais amplos que considerem diferentes tipos de habilidades e competências, promovendo uma compreensão abrangente do processo de aprendizagem dos estudantes.

Na Figura 1, abaixo, é apresentado um item de múltipla escolha do Proalfa que, nesse caso, apresenta quatro alternativas de respostas elaborados com base na Matriz de Referência para ilustrar como se dá a habilidade e a forma como foi avaliada. Espera-se que, nesta atividade, o aluno do 2º ano do Ensino Fundamental já tenha consolidado a habilidade de reconhecer diferentes formas de grafar letras ou palavras. Tais itens podem orientar intervenções pedagógicas direcionadas às necessidades individuais dos alunos, contribuindo para o seu desenvolvimento contínuo no processo de alfabetização.

Figura 1 - Item do Proalfa segundo a Habilidade da matriz HLP014

**Habilidade:** Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.

**Gabarito:** B

**Questão**

P020280G5

 **Veja a letra abaixo.**

**R**

 **Faça um X no quadradinho onde aparece a letra que você viu escrita de outra forma.**









Fonte: Minas Gerais (2022b, p. 28).

As matrizes de referência das avaliações externas não têm a intenção de moldar a proposta curricular das escolas, indicando quais disciplinas e conteúdos devem ser priorizados. Elas são elaboradas com base no currículo, mas observa-se que “a avaliação passa a ser um elemento definidor de currículo, sendo que, muitas vezes, a matriz de referência da avaliação do sistema se confunde com o próprio currículo ensinado nas escolas” (Bauer, 2020, p. 11). Isso sugere que as avaliações externas não apenas medem o desempenho dos alunos, mas também podem influenciar de maneira significativa o que é ensinado em sala de aula.

Essas provas externas realizadas pelos alunos ao longo do 2º e 5º ano e seus resultados obtidos são interpretados por meio de uma escala de proficiência, que é:

[...] desenvolvida com o objetivo de traduzir medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar. Ela orienta, por exemplo, o trabalho do professor com relação às competências que seus alunos desenvolveram, apresentando os resultados em uma espécie de régua onde os valores obtidos são ordenados e categorizados (Minas Gerais, 2012, p. 20).

A escala de proficiência possibilita visualizar os padrões de desempenho dos alunos a partir das competências avaliadas, variando desde o padrão mais baixo até o mais alto. A escala de proficiência do Proalfa apresenta valores que vão de 0 a 1000 e a do Proeb de 0 a 500, dispostos em uma espécie de régua organizada de modo a refletir sobre os resultados e interpretar os dados pedagogicamente. Assim, esses “PADRÕES DE DESEMPENHO indicam o grau de cumprimento dos objetivos educacionais considerados essenciais e expressos na MATRIZ DE REFERÊNCIA para avaliação, bem como as metas de desempenho a serem alcançadas” (Minas Gerais, 2012, p. 20).

As matrizes de referência são formadas por um conjunto de descritores, que se desdobra em habilidades a serem testadas e passíveis de serem mensuradas. O percentual de acertos em cada descritor avaliado, elaborado com base na matriz de referência, pode indicar, com a apropriação dos resultados do contexto delimitado, as competências já desenvolvidas pelos estudantes dessa escola e aquelas que ainda precisam de atenção.

Quando um teste é elaborado com base nessa matriz de referência, o percentual de acertos em cada descritor avaliado pode fornecer informações

valiosas. Por exemplo, pode demonstrar quais estudantes apresentam mais dificuldade naquela etapa de ensino. Se essas dificuldades não forem abordadas e resolvidas, o estudante pode avançar para o próximo ano letivo ainda enfrentando esses desafios. Portanto, a matriz de referência é uma ferramenta útil para identificar áreas problemáticas e orientar intervenções educacionais eficazes.

As matrizes de referência do Proalfa e do Proeb serão analisadas neste estudo para identificar as habilidades foco nas quais é necessário realizar intervenções. Essas habilidades são consideradas básicas, essenciais e esperadas para o desenvolvimento na etapa escolar e, infelizmente, não foram alcançadas por uma parcela de alunos da EE Estrela do Futuro. A análise das matrizes permitirá destacar as competências que necessitam de maior atenção, a fim de garantir avanços no processo de aprendizagem dos estudantes, as quais serão detalhadamente analisadas mais adiante.

Contudo, é importante que não se confunda a matriz de referência com o currículo como um todo, pois ela representa apenas uma parte dele. A avaliação dos resultados será feita de maneira associada, considerando os padrões de desempenho, os quais:

[...] proporcionam uma interpretação pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos alunos e oferecem à escola o entendimento a respeito do nível em que eles se encontram. Por meio deles é possível analisar os aspectos cognitivos que demarcam os percentuais de alunos situados nos diferentes níveis de desempenho, bem como a diferença de aprendizagem entre eles, refletindo a distância existente entre aqueles que têm grandes chances de atingir o sucesso escolar e aqueles que estão suscetíveis ao abandono escolar, caso não sejam implementadas ações e políticas educacionais com vistas à promoção da equidade (Minas Gerais, 2012, p. 21).

Isso é relevante, pois, a partir desses dados, é possível traçar um diagnóstico do percentual de acertos dos alunos diante de cada habilidade não consolidada, desde a avaliação diagnóstica até a somativa ao final do ano. Isso permite assinalar uma parte do que o estudante deveria aprender e a escola ensinar, ou seja, o que se espera de desempenho escolar. Além de sinalizar se houve ou não a efetiva aprendizagem. Com isso, a escola consegue mensurar a evolução dos alunos ao longo do ano letivo e implementar ações pedagógicas direcionadas para garantir o avanço das competências necessárias para o sucesso escolar.

Nas matrizes de referência do 2º e do 5º ano, as habilidades avaliadas foram agrupadas conforme registradas na BNCC. Para esta análise, são apresentadas abaixo as matrizes de referência em Língua Portuguesa do 2º ano do Proalfa e do 5º ano do Proeb. Elas são compostas por temas que abrangem um conjunto de habilidades por conteúdo (HLP), e cada habilidade é representada por um descritor.

Considerando esse contexto, é relevante destacar a importância do alinhamento entre as matrizes de avaliação e os referenciais da BNCC. Esse alinhamento permite uma avaliação mais precisa e abrangente das competências e habilidades dos estudantes, oferecendo informações valiosas para orientar práticas pedagógicas e políticas educacionais. Ele não apenas assegura a coerência entre os objetivos educacionais e os instrumentos de avaliação, mas também possibilita uma análise mais aprofundada e precisa do desempenho dos estudantes.

Além disso, a estruturação das matrizes por temas e descritores facilita a organização e compreensão dos objetivos de aprendizagem, contribuindo para uma avaliação mais clara e precisa. Essa organização permite identificar as habilidades em que os alunos apresentam maior ou menor domínio, o que auxilia na identificação de pontos fortes e fracos no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, as matrizes não só orientam o diagnóstico do desempenho dos alunos, mas também fornecem subsídios essenciais para a implementação de ações pedagógicas eficazes e direcionadas ao desenvolvimento contínuo dos estudantes.

A Tabela 1 apresenta a matriz de referência do Proalfa para a área de Língua Portuguesa, especificamente para o 2º ano do Ensino Fundamental. Essa matriz é utilizada como base para a análise das habilidades não consolidadas, conforme detalhado na seção 2.2.1 deste capítulo. As habilidades estão organizadas em diferentes eixos de aprendizagem:

Quadro 3 - Matriz de Referência Proalfa - Língua Portuguesa - 2º Ano

I. APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO			
D20	Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra	HLP014	Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra
D21	Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.	HLP015	Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.
D01	Identificar sílabas de uma palavra.	HLP001	Identificar sílabas de uma palavra.
D22	Identificar o número de sílabas de uma palavra.	HLP016	Identificar o número de sílabas de uma palavra.
D23	Identificar variações de sons de grafemas.	HLP017	Identificar variações de sons de grafemas.

I. APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO			
D24	Identificar rimas	HLP018	Identificar rimas
D02	Ler palavras formadas por sílabas canônicas.	HLP002	Ler palavras formadas por sílabas canônicas.
D03	Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.	HLP003	Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.
D04	Ler frases.	HLP004	Ler frases.
D05	Localizar informação explícita.	HLP005	Localizar informações explícitas em um texto.
D06	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.	HLP006	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.
D07	Inferir informações em textos.	HLP007	Inferir informações em um texto.
D09	Reconhecer o assunto de um texto lido.	HLP008	Reconhecer o assunto de um texto lido.
D10	Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcados por advérbios e adjuntos adverbiais, etc.	HLP009	Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcados por advérbios e adjuntos adverbiais, etc.
D12	Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição.	HLP010	Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição.
D15	Reconhecer o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética.	HLP011	Reconhecer o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética.
D16	Reconhecer o gênero discursivo.	HLP012	Reconhecer o gênero discursivo.
D17	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	HLP013	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Fonte: Adaptado de Minas Gerais (2021b).

Dentre as habilidades da matriz de referência do 2º ano alusivas à BNCC em seu Eixo Temático de Análise linguística/semiótica (Alfabetização) temos: reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra, identificar sílabas de uma palavra, identificar o número de sílabas de uma palavra, identificar variações de sons de grafemas, identificar rimas, ler palavras formadas por sílabas canônicas, ler palavras formadas por sílabas não canônicas e ler frases.

As habilidades referentes ao Eixo Temático de Leitura/escuta são as de localizar informações explícitas em um texto, reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador, inferir informações em um texto, reconhecer o assunto de um texto lido, reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcados por advérbios e adjuntos adverbiais, etc., identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição, reconhecer o gênero discursivo, identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

As matrizes de referência do Proeb nos Anos Iniciais são aqui analisadas para o levantamento das habilidades não consolidadas na seção 2. 2. 1 deste capítulo:

Quadro 4 - Matriz de referência de Língua Portuguesa- Proeb - 5º ano

I. PROCEDIMENTOS DE LEITURA			
D01	Identificar o tema ou o sentido global de um texto.	HLP019	Identificar o tema ou o sentido global de um texto.
D02	Localizar informações explícitas em um texto.	HLP005	Localizar informações explícitas em um texto.
D03	Inferir informações em um texto.	HLP007	Inferir informações em um texto.
D04	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto.	HLP020	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto.
D05	Distinguir um fato de uma opinião em um texto.	HLP021	Distinguir um fato de uma opinião em um texto.
II. IMPLICAÇÕES DO SUPORTE, DO GÊNERO E/OU DO ENUNCIADOR NA COMPREENSÃO DO TEXTO			
D06	Identificar o gênero de um texto.	HLP022	Identificar o gênero de um texto.
D07	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.	HLP023	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.
D08	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.	HLP024	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.
III. RELAÇÃO ENTRE TEXTOS			
D09	Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.	HLP025	Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.
IV. COERÊNCIA E COESÃO NO PROCESSAMENTO DO TEXTO			
D11	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto.	HLP026	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto.
D12	Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.	HLP027	Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.
D13	Estabelecer relações entre partes de um texto, as quais contribuem para sua continuidade.	HLP028	Estabelecer relações entre partes de um texto, as quais contribuem para sua continuidade.
D14	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.	HLP029	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
V. RELAÇÕES ENTRE RECURSOS EXPRESSIVOS E EFEITOS DE SENTIDO			
D19	Identificar efeitos de humor em textos variados.	HLP030	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D20	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	HLP031	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
VI. VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA			
D24	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	HLP032	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Adaptado de Minas Gerais (2021c).

Com relação às habilidades da matriz de referência do 5º ano pertencentes ao eixo temático Análise Linguística/Semiótica Eixo Temático da BNCC de Análise linguística/semiótica, temos: identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. Referentes a esse mesmo Eixo Temático no que diz respeito a ortografização, temos a de reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

As habilidades referentes ao Eixo Temático Leitura/escuta são: identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados, reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema, reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto, estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto, identificar o tema ou o sentido global de um texto, localizar informações explícitas em um texto, inferir informações em um texto, inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto, distinguir um fato de uma opinião em um texto, identificar o gênero de um texto, identificar a função de textos de diferentes gêneros, interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal, identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa e estabelecer relações entre partes de um texto, as quais contribuem para sua continuidade.

O conjunto de descritores de Língua Portuguesa tanto do 2º e 5º ano, descrevem cada uma das habilidades a serem testadas nas provas do Simave. Estas devem ser do conhecimento de todos os professores e consideradas diante o currículo escolar para assim detectar as falhas na aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em outros ciclos de aprendizagem. As matrizes de referências são importantes pois estabelecem um conjunto claro e objetivo, de habilidades e competências que os alunos devem demonstrar em diferentes disciplinas. São desenvolvidas com base nos currículos escolares das redes e na BNCC, ou seja, alinhadas com o que os alunos estão aprendendo em sala de aula.

Apesar de as matrizes serem construídas para coletar dados por meio das respostas dadas pelos alunos aos itens dos testes, conforme orientado por seus descritores, dependendo da forma como os resultados das avaliações a qual pertencem são apresentados, é possível realizar intervenções específicas com base nas habilidades previstas que foram ou não desenvolvidas. Além disso, essas avaliações permitem identificar áreas em que os estudantes estão tendo mais

dificuldades e indicam se as escolas estão atingindo os objetivos educacionais estabelecidos pelo sistema de ensino.

Na próxima subseção, será abordado como as Matrizes de Referência das Avaliações Externas do Simave (Proeb e Proalfa) devem estar alinhadas com a BNCC, além de uma análise sobre as características desse documento normativo.

#### **2.1.4 As Aprendizagens Essenciais em Língua Portuguesa na BNCC no Ensino Fundamental - Anos Iniciais**

Desde 2019, está em curso uma revisão das Matrizes de Referência das Avaliações Externas do Simave (Proeb e Proalfa), bem como das avaliações formativas, para que possam estar de acordo com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e a BNCC. Essa revisão destaca as habilidades do novo currículo da Rede, trazendo novas concepções na estrutura e nas nomenclaturas.

A BNCC é um documento de caráter normativo homologado em 2017, que determina os direitos de aprendizagem que todos os estudantes da Educação Básica devem ter acesso. Ela possui dez Competências Gerais para conduzir todo o percurso escolar dos alunos, abrangendo cada componente curricular, habilidades e objetos de conhecimento organizados em unidades temáticas.

Esse documento, portanto, estabelece e define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo dessas etapas da Educação Básica em Língua Portuguesa para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em análise neste estudo. Ele traz as competências gerais, competências específicas e as habilidades que os estudantes devem desenvolver desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 67).

Os direitos de aprendizagem estão intrinsecamente ligados à BNCC e representam os objetivos e metas que os estudantes devem alcançar para o seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho de forma a orientar o currículo escolar no Brasil. Esses direitos

orientam não apenas o que é ensinado em sala de aula, mas, também, como esse conhecimento é abordado e aplicado, garantindo, assim, uma educação mais abrangente e alinhada com as demandas contemporâneas da sociedade.

No que diz respeito à Língua Portuguesa nos Anos Iniciais, a BNCC estabelece alguns objetivos que os estudantes devem adquirir:

Assim, no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, no eixo **Oralidade**, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo **Análise Linguística/Semiótica**, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo **Leitura/Escuta**, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo **Produção de Textos**, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (Brasil, 2018, p. 89, grifos nossos).

Algumas das habilidades relacionadas à alfabetização na BNCC que devem ser o foco da ação pedagógica nos Anos Iniciais, nas turmas de 1º e 2º anos, incluem:

- diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos);
- desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura;
- construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão;
- perceber quais sons se deve representar na escrita e como;
- construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos;
- perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação;
- até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica (Brasil, 2018, p. 91).

Outras habilidades serão concluídas pelas outras três séries dos Anos Iniciais (3º, 4º e 5º anos) e será bem mais longo, a partir da ortografização, ou seja, o domínio da ortografia correta da língua portuguesa, vista como um processo que complementa a alfabetização, e se estende ao longo desses anos e que envolve:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script);
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento) (Brasil, 2018, p. 93).

A BNCC, como documento orientador, busca garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, especialmente quanto à alfabetização, pois é a base para o desenvolvimento de todas outras etapas de ensino. Dessa forma, é primordial que educadores, gestores, comunidade escolar e governos estejam alinhados com as suas diretrizes ao planejar, organizar as práticas pedagógicas, acompanhar o desempenho dos alunos e fomentar políticas públicas.

Dessa forma, as matrizes de referência do Simave devem levar em conta as habilidades e objetos de conhecimentos necessários ao pleno desenvolvimento do estudante propostos pela BNCC, pois, segundo a Resolução CNE/CP nº 2/2017 (Brasil, 2017), em seu artigo 16, estabeleceu que as matrizes de referência das avaliações e dos exames, em larga escala, devem estar alinhadas a este documento desde 2018. Isso se deve por ela especificar os conhecimentos que os estudantes devem dominar.

A seguir, na segunda seção deste capítulo apresenta-se informações importantes da instituição e evidências do caso de gestão por meio de dados, informações e registros. Nesse sentido, são traçadas análises para identificar as principais dificuldades de aprendizagem existentes, entendendo como se deu a consolidação das habilidades nas turmas de Anos Iniciais e quais conhecimentos precisam ainda desenvolver para que os alunos avancem em sua trajetória escolar.

## 2.2 CONHECENDO A ESCOLA ESTADUAL ESTRELA DO FUTURO

A escola em análise para este trabalho é a Escola Estadual Estrela do Futuro, situada na cidade de Juiz de Fora, MG, no bairro Cerâmica, pertencente à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Juiz de Fora. É uma instituição de

pequeno porte, bem localizada, visto que seus alunos e funcionários têm várias possibilidades de transportes de diferentes regiões da cidade, com um corpo docente e discente relativamente pequeno, com funcionamento no turno da manhã das 7h às 12h15 e da tarde de 13h às 17h25.

O quadro de profissionais da escola conta com 83 colaboradores, entre eles: diretor, vice-diretor, supervisores, professores, secretários escolares e auxiliares de limpeza e cozinha. Os dados do corpo docente estão expressos no Quadro 5:

Quadro 5 - Quantitativo dos profissionais da escola

Diretor	1
Vice-diretor	1
Especialista de Educação Básica (EEB)	2
Professores Regentes de Turma (EF1)	6
Professores Regentes de Aula (EF2 e EM)	49
Professores de Apoio	7
Professores para o uso da biblioteca	2
Assistente Técnico de Educação Básica (ATB)	6
Auxiliar de Serviços de Educação Básica	9
Total	83

Fonte: Dados cedidos pela secretaria da escola (2022).

A instituição oferece turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio, tendo, em 2022, no turno da manhã: cinco turmas na Modalidade Anos Iniciais do Ensino Fundamental e três turmas na Modalidade Ensino Médio. Já no turno da Tarde, são: cinco turmas na Modalidade Anos Finais do Ensino Fundamental. Os dados do quantitativo dos alunos por turno estão expressos na Tabela 1:

Tabela 1 - Números de alunos por turno

Turno	Nº de alunos
Manhã	182
Tarde	167
Total	349

Fonte: Dados obtidos com a secretaria da escola (2022).

Dessa forma, o quantitativo total de alunos é de 397 alunos matriculados pelos dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade), atualizado em dezembro de 2022, contando os alunos do reforço em duplicidade, pois eles têm acesso à merenda e verbas extras ao terem estas aulas no contraturno,

contabilizando, assim, mais 48 alunos. Esses estudantes são distribuídos nos seguintes segmentos:

Tabela 2 - Matrícula dos alunos por etapa

Etapa de ensino	Nº de alunos
Ensino Fundamental Anos Iniciais	103
Ensino Fundamental Anos Finais	167
Ensino Médio	79
Total	349

Fonte: Dados obtidos com a secretaria da escola (2022).

A rede física da escola conta com diversas instalações que atendem às necessidades administrativas, pedagógicas e de bem-estar dos alunos. No térreo, estão localizadas a secretaria, a sala de direção, a sala para as especialistas, a sala dos professores, a biblioteca, duas salas de aula, o refeitório aberto com mesas adequadas para refeição, a cozinha (apesar de pequena e com layout sem adequado planejamento físico), um pequeno depósito para alimentos, a sala de recursos para alunos da educação especial, uma sala pequena para depósito de material de limpeza, dois banheiros (masculino e feminino) para alunos, dois banheiros para servidores, a sala de informática, uma quadra coberta e uma área verde.

No segundo pavimento, há uma sala de brinquedoteca/reforço, o almoxarifado, oito salas de aula, uma sala de vídeo e uma área externa cercada por muros com proteção. Embora a escola necessite de algumas intervenções de reforma para melhorar suas instalações, especialmente no que diz respeito à acessibilidade (pois não há rampas para o acesso ao andar superior), o espaço é amplo e bem conservado, oferecendo boas condições de uso.

Figura 2 - Entrada da EE Estrela do Futuro



Fonte: Acervo pessoal da autora (2022).

A escola acolhe um público diversificado de alunos oriundos de vários bairros, tanto do entorno, como Monte Castelo, Parque das Águas, Esplanada, São Dimas, Francisco Bernardino, Bairro Industrial, Carlos Chagas, quanto de outras áreas da Zona Norte da cidade. Isso se deve à facilidade proporcionada pelas linhas de ônibus que atendem essa região, passando quase na porta da instituição, situada entre duas das principais avenidas locais.

Em relação ao Ideb<sup>6</sup> da escola, conforme Tabela 3, verificam-se as metas projetadas e alcançadas para o Ideb nos anos que foram divulgadas.

Tabela 3 - Metas projetadas pelo Ideb para a escola

Ano	2011	2015	2019	2021
Projetadas	4,9	5,5	6,0	6,2
Alcançadas	6,9	5,3	5,7	4,8

Fonte: Adaptado de Inep ([2023a]).

Conforme o Inep, em 2021, observou-se que os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Brasil tiveram a nota média de 5,8. Entretanto, em comparação com a instituição em análise, a nota média em 2021 foi de 4,8, estando aquém do país e da sua meta projetada de 6,2. Esses dados indicam uma discrepância em relação às metas de qualidade educacional e sugerem deficiências no processo de ensino-aprendizagem da escola (Inep, [2023a]).

Segundo o Inep (2023b), o nível socioeconômico dos alunos em 2021 na escola era IV, em que os estudantes estão até meio desvio-padrão abaixo da média nacional do INSE. Nesse nível, considera-se que a maioria dos alunos

[...] respondeu ter em sua casa uma geladeira, um banheiro, *wi-fi*, máquina de lavar roupa, TV por internet, *freezer* e dois ou mais celulares com internet, sendo que eles não possuem alguns dos bens e serviços pesquisados. Algumas respostas não obtiveram maioria, mas indicam que parte dos estudantes afirmou possuir uma ou duas televisões, forno de micro-ondas, garagem, carro, mesa para estudar, um computador, dois ou mais quartos para dormir e escolaridade da mãe (ou responsável) e/ou do pai (ou responsável) variando entre 5º ano do ensino fundamental completo e o ensino médio completo (Inep, 2023b, p. 13).

<sup>6</sup> O Ideb é um indicador educacional composto pelo fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações de larga escala, medido em uma linha graduada que varia de zero a dez pontos.

Os alunos com deficiência que estão matriculados na modalidade regular de ensino nos últimos anos estão apresentados abaixo, no Quadro 6:

Quadro 6 - Deficiência por série

Alunos com deficiência nos anos iniciais			
Ano	Qtd	Série	Diagnósticos
2018	1	3° ano	Aluna 1- (F 71) Retardo mental moderado, (F 80. 9) Transtorno não especificado do desenvolvimento da fala ou da linguagem, (R62) Retardo do desenvolvimento fisiológico normal e (F90) Transtornos hipercinéticos conhecido como Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH).
2019	2	1° e 4° ano	Aluna 1- (F 71) Retardo mental moderado, (F 80. 9) Transtorno não especificado do desenvolvimento da fala ou da linguagem, (R62) Retardo do desenvolvimento fisiológico normal e (F90) Transtornos hipercinéticos conhecido como TDAH. Aluno 2- (F90) Transtornos hipercinéticos conhecido como TDAH e (F31) Transtorno afetivo bipolar.
2020	1	2° ano	Aluno 1- (F90) Transtornos hipercinéticos conhecido como TDAH e (F31) Transtorno afetivo bipolar.
2021	1	3° ano	Aluno 1- (F90) Transtornos hipercinéticos conhecido como TDAH e (F31) Transtorno afetivo bipolar.
2022	1	4° ano	Aluno 1- (F90) Transtornos hipercinéticos conhecido como TDAH e (F31) Transtorno afetivo bipolar.
2023	3	2°, 2° e 5° ano	Aluno 1- (F90) Transtornos hipercinéticos conhecido como TDAH e (F31) Transtorno afetivo bipolar. Aluna 2- (Q05) Espinha bífida e (N43) Hidrocele e espermatocelo. Aluno 3- ( F84) Transtornos globais do desenvolvimento
2024	3	1°, 3° e 3° ano	Aluna 1- (Q05) Espinha bífida e (N43) Hidrocele e espermatocelo. Aluno 2- ( F84) Transtornos globais do desenvolvimento. Aluno 3- ( F84) Transtornos globais do desenvolvimento e (F90) Transtornos hipercinéticos conhecido como TDAH.

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Um desafio enfrentado pela escola na inclusão desses alunos refere-se à sua estrutura física. Embora seja receptiva e espaçosa, a escola não está adequada para a inclusão dos alunos, visto que possui portas estreitas e não dispõe de rampa para acesso ao andar superior, restringindo os alunos ao térreo.

Quanto ao segmento dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que é o foco desta pesquisa, não há dados de reprovação nessa escola e isso tem relação com a implementação do regime de progressão continuada a partir de 1998 no Estado de Minas Gerais, consolidado de acordo com a Resolução nº 151/2001 (Minas Gerais, 2001). Este regime, que veda a retenção de alunos, foi adotado pelo Sistema Estadual de Ensino em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). A partir de 2004, foi implantado o Ensino Fundamental com nove anos de duração na Rede Estadual Mineira, organizado em ciclos: os Anos Iniciais, da 1ª a 5ª série; e os Anos Finais, da 6ª à 9ª série. Em contraste com a progressão continuada nos Anos Iniciais, que aprova o aluno independentemente do número de disciplinas em que tenha dificuldades, a progressão parcial nos Anos Finais estabelece um critério no qual o estudante não pode apresentar deficiências em três disciplinas, pois será retido no ano letivo vigente.

Portanto, analisando o contexto educacional mais recente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Estadual e da escola, é preciso antes compreender os impactos da pandemia da Covid-19 durante o período circunscrito entre os anos de 2021 e 2023. Este período atípico, marcado pelas aulas remotas, alterou profundamente a rotina dos estudantes e o cenário educativo como um todo. Essa mudança trouxe consequências significativas para a aprendizagem, evidentes ao compararmos os resultados obtidos em termos de rendimento escolar, além das percepções de educadores e famílias.

Assim, diante da Covid-19, a SEE/MG trouxe normativas para a suspensão das aulas presenciais por meio da Deliberação do Comitê Extraordinário Covid-19, nº 46/2020 (Minas Gerais, 2020), que dispôs sobre o regime de teletrabalho no âmbito do Sistema Estadual de Educação durante o estado de calamidade pública, lançando-se, assim, o denominado Regime de Estudo não Presencial.

Durante a pandemia, devido à necessidade de isolamento social, foi implementado o ensino remoto por meio desse Regimento, o qual enfrentou uma série de desafios e obstáculos para alunos, professores e gestores escolares. Essa medida foi adotada como alternativa para dar continuidade ao processo educacional em meio às restrições impostas pela situação de emergência sanitária. Nesse contexto, o Estado de Minas Gerais desenvolveu e disponibilizou algumas ferramentas que foram utilizadas pela escola para que houvesse uma maior eficácia diante das aulas on-line, contribuindo para a manutenção da qualidade do ensino e da aprendizagem. Dentre essas ações para esse ensino remoto, destacam-se as apostilas do Plano de Estudo Tutorado (PET); o aplicativo de celular Conexão Escola; e o programa de TV “Se Liga na Educação” exibido pela Rede Minas.

Os PETs consistiam em apostilas com orientações de estudo e atividades mensais elaboradas por ano de escolaridade, fundamentadas no CRMG e na BNCC.

Esses materiais foram elaborados por especialistas das áreas escolhidos pela própria SEE/MG. A distribuição ocorreu de forma virtual, por meio de acesso individual ao site "Estude em Casa", disponibilizado pela SEE/MG, ou por meio de envio de arquivos por e-mail ou WhatsApp às famílias e alunos pela escola. Para os estudantes que não tinham acesso à internet, o conteúdo era disponibilizado de forma física, impressa na instituição, seguindo os protocolos exigidos para garantir a segurança sanitária.

O programa de TV "Se Liga na Educação" foi exibido pela Rede Minas, de segunda a sexta-feira, com teleaulas que exibiam aulas com conteúdo dos diferentes componentes curriculares, de acordo com as disciplinas e cada ano de escolaridade. Abarcavam apenas as turmas de 4º a 9º ano do Ensino Fundamental, e as três séries do Ensino Médio e tinham como referência o que estava sendo trabalhado nos PETs.

Além disso, foi disponibilizado o aplicativo Conexão Escola, uma ferramenta tecnológica que oferecia acesso aos materiais utilizados nas teleaulas, bem como os conteúdos desenvolvidos nos PET e o programa da TV. Para isso, cada aluno contou com um e-mail institucional para utilizar o aplicativo, sendo custeado pelo Governo de Minas Gerais. No entanto, é importante mencionar que, nesse primeiro ano, essa plataforma não possibilitou a interação entre os alunos e os professores.

A partir disso, diante da falta de contato e interatividade mais intensos em 2020, a própria escola adotou uma estratégia para se comunicar com os alunos, principalmente por meio de grupos de WhatsApp, criado por cada professor de turma. Cada professor ficou responsável por sanar as dúvidas e orientar o estudo pelas apostilas e videoaulas, uma vez que os PETs representavam 100% da participação dos alunos nesse momento, perante orientação da SEE/MG. Nesse ambiente virtual, a cada semana eram fornecidas orientações sobre as atividades da apostila, e as correções eram compartilhadas por meio dos docentes por meio de vídeos caseiros ou documentos, links, áudios e fotos contendo as respostas e explicações dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática priorizados neste momento pelo material disponibilizado.

No início de 2021, para o avanço das aulas on-line, uma nova versão do aplicativo foi lançada, denominada de Conexão Escola 2.0, que trouxe como principal mudança a possibilidade de trocas e melhor desenvolvimento da relação professor-aluno por meio do Google Sala de Aula (*Google Classroom*). Essa

atualização oportunizou um maior planejamento e autonomia na elaboração das atividades pelos docentes, possibilitando que desenvolvessem seus próprios materiais e conduzissem conversas e aulas por meio de videoconferências utilizando ferramentas como o *Google Meet*. Além disso, os discentes puderam ter maior interatividade ao compartilhar fotos, vídeos e documentos das atividades, proporcionando um retorno mais efetivo para a escola.

Nesse novo formato, as atividades complementares passaram a representar 40% da participação dos alunos, enquanto o novo *app* continuou a oferecer a oportunidade de baixar o PET que ainda representava a maior parte, ou seja, 60% da participação do aluno, abarcando agora todos os componentes curriculares. As teleaulas do programa também foram mantidas. Por fim, no Diário Escolar Digital (DED), era registrado se o estudante havia entregado todas as atividades exigidas, com as opções "SIM" ou "NÃO".

Em 22 de outubro de 2021, o Comitê Extraordinário Covid-19 do Estado de Minas Gerais emitiu a Deliberação nº 189/2021 autorizando o retorno completo das atividades presenciais na Rede Estadual de Ensino a partir de 03 de novembro de 2021, conforme endossado pelo Memorando-Circular nº 26/2021/SEE/SB (Minas Gerais, 2021d). Como resultado, todos os níveis de ensino foram obrigados a retomar as atividades escolares presenciais<sup>7</sup> exceto os estudantes com condição de saúde de maior fragilidade ao vírus e comprovada com prescrição médica para permanecer em atividades remotas. Diante dessa determinação, foi observado que menos da metade das turmas retornou à escola, refletindo a preocupação de uma grande maioria de alunos e suas famílias que ainda não se sentiam seguros com o retorno presencial naquele momento.

Então, ao final de 2021, uma iniciativa temporária, estipulada pela escola e imposta pelo Governo de Minas, conforme previsto no documento “Fortalecimento das Aprendizagens 2021” (Minas Gerais, 2021e) que incluía o reforço escolar, sábados letivos e intervenções pedagógicas, foi implementada com o intuito de acolher os alunos no retorno presencial e suas especificidades. Os professores dos Anos Iniciais, juntamente com a supervisora, elaboraram um plano de ação, levando em consideração os resultados das avaliações internas e o desempenho de cada

---

<sup>7</sup> Apesar de em novembro de 2021 ter sido determinado o retorno obrigatório, salvo com atestado médico, os familiares dos alunos da escola, por conta própria, não permitiram o retorno em massa, mesmo com as faltas. Portanto, poucos estudantes estiveram em sala de aula no ano letivo de 2021.

estudante avaliado. Dessa forma, foi instituído o projeto denominado "Ações para o Fortalecimento das Aprendizagens com Intervenção Pedagógica" (Minas Gerais, 2021e).

Essa iniciativa foi estendida para o ano letivo de 2022 e articulava sobre a Intervenção Pedagógica ser uma ação estratégica, integrada como parte da rotina escolar nos vários espaços coletivos da escola, como Reuniões Pedagógicas, Atividades Extraclasse, Conselho de Classe e Colegiado Escolar. A iniciativa contemplou todas as etapas da Educação Básica, modalidades de ensino e seus respectivos componentes curriculares. Essas atividades correspondentes foram planejadas, desenvolvidas e executadas pelos professores dentro de sua carga horária, com o apoio dos especialistas de Educação Básica em cada segmento, em suas salas de aula específicas. No entanto, essas estratégias não foram mantidas em 2023, uma vez que se tratava de uma medida adotada apenas para cumprir as diretrizes estabelecidas por uma normativa da SEE/MG.

Desde o retorno obrigatório das aulas presenciais em 2022 para todos os alunos, sem exceção, seja por laudos médicos ou opção de ensino híbrido, o cenário escolar foi marcado por um contexto de perdas, atrasos e defasagem entre os estudantes, além das dificuldades socioemocionais pós pandemia. Mesmo antes da Covid-19, os alunos que não conseguiam ler e escrever com autonomia já vinham recebendo atenção e cuidados por parte da gestão e dos docentes, porém, tais esforços foram insuficientes para superar essas dificuldades. Com o ensino remoto durante a pandemia, esse problema se acentuou ainda mais. Assim, o corpo docente necessitava de uma atenção prioritária diante da defasagem acumulada, sobretudo considerando os déficits de aprendizagem existentes tanto antes quanto durante a Covid 19.

No início do ano de 2022, na escola investigada, não houve qualquer debate, reunião da equipe ou reflexões conjuntas em vista de um replanejamento com tomadas de decisões coletivas ou ações diferenciadas próprias para que tais alunos fossem atendidos em um trabalho pedagógico realmente efetivo, além do documento "Ações para o Fortalecimento das Aprendizagens com Intervenção Pedagógica" (Minas Gerais, 2021e), criado em 2021. Isso inclui a ausência de medidas adicionais além das já implementadas antes do surgimento da Covid-19, as quais foram mantidas sem alterações como a Intervenção pedagógica com a

professora eventual e o projeto de leitura do Professor para o Ensino do Uso da Biblioteca/Mediador de leitura (Peub).

Contudo, em 2022, o governo Estadual e a SEE/MG implementaram também o Programa de Reforço Escolar para Fortalecimento da Aprendizagem. Essa iniciativa consistiu em aulas extras nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, com objetivo de assistir as turmas de 3º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O projeto perdurou até dezembro, oferecendo para alguns alunos selecionados aulas estendidas de 50 minutos após o horário regular, quatro vezes por semana. Além disso, foram providenciados recursos suplementares na merenda e contratados professores adicionais para conduzir essas atividades, com foco na recuperação do aprendizado não consolidado desses educandos.

Em 2023, o programa foi retomado apenas em agosto, contemplando um número limitado de turmas, atendendo apenas o 3º ano. Tal escolha se justificou pela significativa presença de alunos com defasagem de aprendizagem nessa série escolar. Em 2024 o programa foi descontinuado para os Anos Iniciais.

Dentre as iniciativas permanentes da escola, já anteriormente citadas, destaca-se uma ação contínua voltada para os Anos Iniciais, que consiste no atendimento aos alunos não alfabetizados do 2º ao 5º ano por meio da Intervenção Pedagógica realizada durante o horário escolar, sob a responsabilidade da Professora Eventual. Esta profissional desempenha essa função quando não está em sala de aula substituindo algum professor ausente, conforme previsto em seu cargo, e estabelecido em 11 de novembro de 2022, conforme a resolução da SEE/MG nº 4.789/2022 (Minas Geris, 2022c), devendo colaborar com a supervisão pedagógica nas atividades de suporte educacional com os alunos.

Entretanto, a escola não dispõe de outros profissionais além da professora eventual para implementar estratégias e desenvolver todas as intervenções necessárias. Como resultado, falta um trabalho contínuo e sistemático em prol da alfabetização, sendo realizado de forma esporádica, apenas quando as circunstâncias permitem dentro da organização interna da instituição. A referida docente assume essa responsabilidade quando não está em sala de aula, seja substituindo colegas ausentes ou auxiliando em atividades extras como painéis, eventos, datas comemorativas e projetos. Contudo, o reforço é desenvolvido de acordo com o seu próprio trabalho pedagógico sem que haja uma conciliação

coletiva sobre o que cada aluno precisa consolidar dentre as habilidades necessárias de leitura e escrita.

Outra iniciativa permanente na escola visando melhorar o processo de ensino dos estudantes são as aulas de biblioteca, ministradas pela Peub. Essas aulas são realizadas também de acordo com o planejamento da própria docente por meio de um projeto de leitura, que aborda uma temática, gênero textual ou autor para cada turma. O trabalho pedagógico envolve momentos de leitura individual com a docente - para que possa diagnosticar a fluência -, leituras deleites, em roda e registro escrito ou ilustrações. Cada série dos Anos Iniciais tem frequentemente um horário por semana neste local para este trabalho, incluindo o empréstimo/troca dos livros literários. No entanto, acontece a descontinuação desse trabalho quando essa profissional vai para sala de aula também na função de substituição de docentes ou para tirar xerox.

O tempo destinado às reuniões pedagógicas da escola, conhecido como Módulo II, é gerido pelas especialistas de Educação Básica, pela direção e vice direção e envolve todos os professores dos Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio. Essas reuniões são mais focadas nas questões administrativas, pois abordam mais sobre a manutenção da escola, disciplina dos alunos, organização dos tempos, conversas e combinados de regras, para a coordenação dos eventos e atendimento às demandas das instâncias superiores. No entanto, a ausência de encontro entre os docentes de cada segmento separado no sentido de refletir sobre suas práticas, trocar experiências e ideias com os pares, resulta em um isolamento desses profissionais às suas próprias turmas sem que sejam consideradas alternativas de ensino diferentes das já utilizadas em sala de aula.

Assim, a escola adota abordagens diferenciadas para os alunos com defasagem na aprendizagem dos Anos Iniciais, como a intervenção pedagógica, aulas da biblioteca e outras ações em conformidade com as normativas estabelecidas pelas instâncias superiores, implementando-as dentro das suas possibilidades na tentativa de enfrentar o problema. No entanto, essas estratégias de formas avulsas não têm conseguido êxito em promover melhorias significativas no desempenho em leitura e escrita de certos casos, e as dificuldades educacionais persistem. Assim sendo, torna-se evidente a necessidade de identificar essas lacunas na alfabetização, a fim de permitir que esses alunos que estão ficando para trás possam avançar.

Nessa instituição não há um registro sistemático dos resultados internos da própria escola. Portanto, na próxima seção, são considerados apenas os resultados das avaliações externas para que seja feita uma análise das habilidades em leitura e escrita que não foram adequadamente sanadas, apesar de todo o trabalho desenvolvido pelos professores focado nessas dificuldades dos estudantes. Assim, embora a maioria tenha conquistado seu pleno desenvolvimento, é preocupante que alguns não atinjam os conhecimentos mínimos desejados.

Além disso, é relevante considerar que a Escola Estadual Estrela do Futuro possui um porte reduzido, com turmas únicas e menor número de alunos nos Anos Iniciais. Nesse contexto, também se almeja investigar se essas características exercem influência nos resultados das avaliações externas e, em caso afirmativo, como essa influência se manifesta nesta instituição. O uso pedagógico desses dados consiste na reflexão sobre as práticas adotadas e na busca pelo aprimoramento do ensino e da aprendizagem.

É fundamental salientar que, neste trabalho, consultar os resultados de tais avaliações não deve ensejar uma preparação voltada exclusivamente para o aprimoramento dos índices obtidos nelas. Além disso, este estudo tampouco se limita às avaliações externas como parâmetro. As notas das avaliações externas são consideradas como um dos indicativos do panorama geral, embora não englobem todos os aspectos presentes na realidade escolar. Portanto, o foco principal do trabalho pedagógico não é o aperfeiçoamento dessas notas, mas sim o processo de alfabetização dos alunos.

Assim, a seguir, serão apresentados os resultados das avaliações externas da EE Estrela do Futuro, com ênfase nos descritores que obtiveram os menores percentuais de acerto entre os alunos avaliados, tanto do 2º quanto do 5º ano.

### **2.2.1 Analisando os Resultados das Avaliações Externas da Escola Pesquisada**

Esta subseção apresenta os resultados das avaliações externas da EE Estrela do Futuro referentes ao recorte geral dos anos de 2018 a 2023, abarcando o Proalfa (2º ano) e o Proeb (5º ano) do Ensino Fundamental. Geralmente realizadas em novembro, ao término do ano letivo, essas avaliações são contextualizadas nas etapas analisadas, com destaque para os descritores que apresentaram os menores percentuais de acerto entre os alunos nos anos de 2021 a 2023, correspondentes às

últimas avaliações de Língua Portuguesa, realizadas após o período de isolamento social. Os dados de 2020 não são apresentados, uma vez que não houve aplicação das provas devido à pandemia. Os resultados educacionais são interpretados a fim de identificar as principais dificuldades encontradas nesses testes. Embora se saiba que tais descritores não englobam todas as habilidades esperadas para o desenvolvimento do estudante, indicam algumas bem relevantes.

Ademais, são verificados os resultados de uma das Avaliações Sistêmicas da Aprendizagem, uma ferramenta recentemente implementada pelo governo, referentes aos anos de 2022 e 2023, excluindo-se aquela aplicada e alimentada no *site* do Simave no início de 2021 (realizada *on-line* e amparada pelos responsáveis). Uma vez que essa primeira avaliação foi conduzida com a participação da família e não reflete necessariamente a realidade observada, apresentando uma taxa de acerto em torno de 100%. Optou-se pela Avaliação Diagnóstica, entre as alternativas disponíveis realizadas ao longo do ano letivo, a qual geralmente é aplicada em fevereiro ou março, no início do ano letivo. O intuito é não focar exclusivamente em resultados finais, fornecendo uma visão mais completa do progresso dos alunos.

A defasagem da aprendizagem nos Anos Iniciais, conforme identificada pelas avaliações externas na escola, está relacionada aos resultados dos estudantes que alcançam o final do 2º ano do Ensino Fundamental, marcando o término do ciclo inicial de alfabetização ao passar pelo 1º e 2º ano. Já no 5º ano do Ensino Fundamental, ao concluir o ciclo complementar da alfabetização, observa-se um período que compreende as expectativas ao longo do 3º ao 5º ano. Nesse sentido, é fundamental analisar os descritores e habilidades da BNCC que não estão sendo trabalhadas de forma eficaz, evidenciando déficits tanto no início quanto no término do ano letivo.

Para uma análise mais aprofundada da problemática da defasagem de aprendizagem entre alguns alunos, nesta seção do capítulo são considerados os padrões de desempenho, bem como os descritores/habilidades com menor taxa de acerto nessas turmas mencionadas anteriormente. Adicionalmente, é estabelecida uma relação entre os testes realizados ao final do ano letivo (Proalfa e Proeb) e a realização de avaliações formativas no início do ano letivo (Avaliação Diagnóstica).

Essa comparação do desempenho dos alunos nas avaliações externas, realizadas de um período para outro, dentro das turmas avaliadas do 2º e 5º ano do Ensino Fundamental, é relevante para destacar o percentual de alunos que não

adquiriram as habilidades iniciais e recomendadas de leitura e escrita para suas faixas etárias ao longo de toda a etapa dos Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano). Isso possibilita identificar os conhecimentos que os alunos não possuem ao ingressar em determinada série/ano e os que não consolidam ao concluí-la. Ocorre que estão avançando para o próximo ciclo sem possuírem os conhecimentos necessários para seu pleno desenvolvimento, ou seja, sem a totalidade dos pré-requisitos básicos para sua alfabetização.

Por meio da observação dos resultados dessas avaliações externas, é possível aproveitar esse olhar de fora para refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem, desde anos anteriores à pandemia até os dias atuais. Isso proporciona esclarecimentos sobre o cotidiano escolar, o progresso dos alunos em relação aos conhecimentos adquiridos e as dificuldades enfrentadas por uma determinada turma. Identificar as habilidades que um grupo de estudantes ainda não adquiriu ou que estão em processo de desenvolvimento permite refletir sobre esses déficits educacionais, além de poder inspirar sugestões para melhorar o ensino. Tal abordagem demanda um trabalho coletivo de tomada de decisões que não podem ser individualistas ou imediatistas. Os padrões de desempenho estudantil estabelecidos para o Proeb e o Proalfa do Simave são os seguintes:

Quadro 7- Padrões de desempenho do Proeb e Proalfa

Baixo	Este padrão reúne estudantes com carência de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas requeridas para a conclusão da etapa de escolaridade em que se encontram. São estudantes que necessitam de ações pedagógicas de recuperação.
Intermediário	Este padrão agrupa estudantes que ainda não demonstram ter desenvolvido adequadamente as habilidades e competências essenciais para a sua etapa de escolaridade. Demandam atividades de reforço na aprendizagem.
Recomendado	Este padrão reúne estudantes que consolidaram o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para a etapa de escolaridade. Entretanto, ainda requerem ações para aprofundar a aprendizagem.
Avançado	Este padrão agrupa estudantes com desenvolvimento além do esperado para a sua etapa de escolaridade, os quais precisam de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.

Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2024a]).

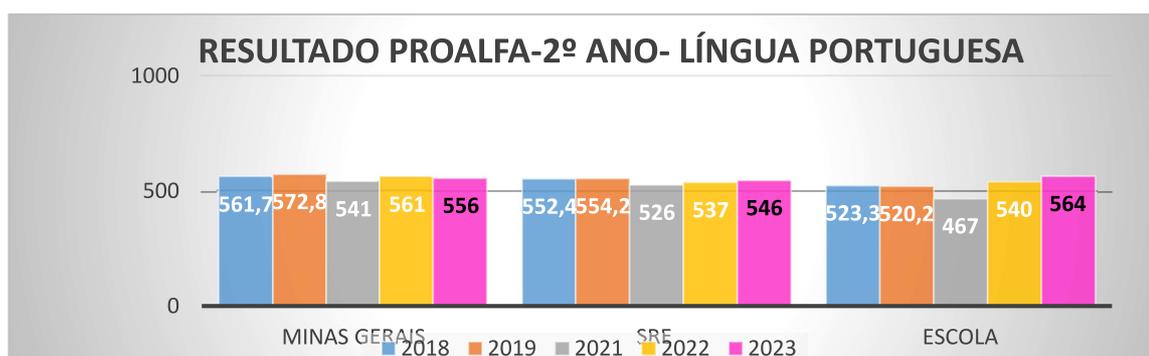
Contudo, é fundamental observar que, embora a média de proficiência da escola possa indicar um determinado padrão de desempenho, isso não implica que

todos os alunos tenham atingido esse mesmo padrão. É preciso também observar a distribuição dos alunos pelos diferentes padrões de desempenho.

Com o intuito de obter um quadro mais completo dos Anos Iniciais e suas lacunas de aprendizagem na escola em questão, são consideradas aqui as séries escolares que passam por mais de uma avaliação externa, que são apenas o 2º e o 5º ano do Ensino Fundamental. Isso, visto que não há ao longo de um bom período de tempo testes padronizados ao longo dos anos para as outras séries (1º, 3º e 4º) que permitam identificar suas deficiências de ensino por um período significativo.

Prosseguindo com a investigação, primeiramente são apresentados os resultados da turma de 2º ano da escola nos últimos anos, em relação às avaliações externas aplicadas na instituição, em Língua Portuguesa. O Gráfico 1 evidencia a proficiência média, revelando a tendência de aprendizagem da escola em comparação com a tendência da Regional e da Rede Estadual, que avalia o desempenho dos estudantes nessa etapa do Ensino Fundamental. Dessa forma, são apresentadas as faixas de desempenho dos alunos do 2º ano por escala de proficiência, nos anos de 2018 a 2023.

Gráfico 1 - Proficiência média em Língua Portuguesa - Proalfa - 2º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2024a]).

É possível inferir que um aluno cuja proficiência se encontra em determinado ponto da escala consolidou certas habilidades, mas deixou de aprender outras de uma escala acima. Assim, os padrões de desempenho estudantil em Língua Portuguesa no Proalfa são categorizados em *Baixo* (até 350 pontos), *Intermediário* (350 a 450 pontos), *Recomendado* (450 a 600 pontos) e *Avançado* (acima de 600 pontos).

A proficiência média da escola, ao longo desses anos, permaneceu dentro do nível *Recomendado*, ou seja, entre 450 e 600 pontos para as turmas de 2º ano, apresentando pequenas ou maiores oscilações. Em 2018, a proficiência média foi de 523, 3, enquanto houve uma oscilação para 520, 2 pontos em 2019, ou seja, acréscimo de apenas 3, 1 pontos. Em contrapartida, a Regional e a Rede apontaram melhoria nos resultados em Língua Portuguesa até 2019, decaindo, também, em 2021, mas em menor escala.

Em 2021, registrou-se uma queda significativa nos resultados dessa instituição, com um percentual menor do que nos anos anteriores, alcançando 467 pontos e mudando para um nível inferior, o *Intermediário*. Houve um decréscimo de 53, 2 pontos em Língua Portuguesa em relação a 2019. No entanto, os dados da escola já se encontravam abaixo dos da Regional e da Rede nos anos anteriores, sendo essa disparidade mais evidente nesse ano específico de pandemia.

Em 2022 e 2023, a escola alcançou seu melhor desempenho, com uma proficiência de 540 e 564, conservando-se no mesmo padrão ou nível superior observado antes da pandemia, ou seja, *Recomendado*. Isso demonstra que, de maneira geral, os resultados dessas turmas de 2º ano, ao longo do tempo, são positivos. No entanto, é importante notar que podem existir diferentes alunos em cada um desses padrões, inclusive aqueles que demandam intervenção em leitura e escrita, apresentando poucos acertos nos testes e características específicas de aprendizagem que precisam ser trabalhadas pela escola. Assim, embora a maioria esteja no nível *Recomendado*, nem todos os estudantes se encontram nesse patamar, pois se trata de uma média geral.

A Tabela 7 apresenta, de forma detalhada, os percentuais de estudantes classificados por nível de proficiência em Língua Portuguesa no 2º ano do Ensino Fundamental entre os anos de 2018 a 2023. Os dados refletem os padrões de desempenho dos alunos e fornecem uma visão abrangente sobre a evolução da alfabetização nas escolas ao longo desses anos. A Tabela inclui a distribuição dos alunos em quatro níveis de proficiência: *Baixo*, *Intermediário*, *Recomendado* e *Avançado*, e na taxa de participação de cada turma por ano. A análise dessas informações contribui para a avaliação do progresso no processo de alfabetização.

Tabela 4 - Resultados do Proalfa - Percentual de Estudantes do 2º ano por Nível de Proficiência e Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa

Ano	Turma	Nível	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado	Participação (Conclusão)
2018	2º ano	MG	0,9%	7,4%	59,2%	32,4%	91,7%
		SRE	1,0%	10,0%	60,5%	28,5%	85,1%
		ESC	0,0%	9,1%	81,8%	9,1%	62,9%
2019	2º ano	MG	0,7%	5,8%	55,6%	37,9%	93,8%
		SRE	0,6%	8,6%	61,6%	29,3%	91,3%
		ESC	0,0%	4,5%	86,4%	9,1%	73,3%
2021	2º ano	MG	2%	15%	55%	27%	80%
		SRE	4%	19%	55%	22%	56%
		ESC	11%	33%	56%	0%	53%
2022	2º ano	MG	1%	9%	57%	33%	94%
		SRE	2%	15%	60%	24%	91%
		ESC	0%	5%	65%	30%	80%
2023	2º ano	MG	1%	8%	63%	28%	92%
		SRE	2%	10%	63%	26%	88%
		ESC	0%	5%	58%	37%	86%

Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2024a]).

No que diz respeito às avaliações externas, é importante observar um ponto relevante na escola, que é a participação dos alunos nas provas, visto que o percentual é comparativamente mais baixo em relação ao estado e à SRE em todos os anos mencionados anteriormente. Levanta-se a hipótese de que a baixa participação possa ter contribuído para elevar o nível de aprendizagem dos alunos dessa turma, pois geralmente os estudantes mais assíduos tendem a ter um desempenho escolar melhor. Assim, nota-se que o percentual de proficiência dos estudantes do 2º ano com *Baixo* e *Intermediário* desempenho foi menor neste período observado de 2018 a 2023, com a maioria dos alunos no padrão *Recomendado* e, em seguida, no *Avançado*.

Em 2021, houve uma participação ainda menor nessa análise de desempenho, em meio à pandemia, com cerca de 53%. Portanto, não se pode generalizar sobre estes resultados referentes a queda vultosa dos alunos entre o *Recomendado* e *Avançado* para o *Intermediário* e *Baixo*. Esse cenário difere do observado anteriormente, além de não apresentar nenhum percentual no nível *Avançado*, ficando significativamente abaixo em relação à Regional e à Rede.

Para tanto, neste ano particular houve uma queda no padrão *Recomendado* e um aumento no padrão *Intermediário*. Dessa maneira, o número de estudantes no nível *Baixo* e *Intermediário* indica aqueles que precisam de atenção especial, exigindo uma ação intensiva por parte da instituição escolar. Essa realidade aumentou consideravelmente para mais de 40% do total. Além disso, apresentou um

pior desempenho em relação à Regional e à Rede, que tiveram aumento para o padrão inferior, mas dentro de aproximadamente 20%.

Em 2022, os resultados apresentam uma melhoria expressiva, como demonstrado em anos anteriores, com a maioria dos alunos nos padrões *Recomendado* e *Avançado*, além de uma maior participação na realização das provas, atingindo 80%. Houve essa diferenciação na participação ao longo dos anos, que era em torno de 60% a 70% em 2018 e 2019, e um percentual muito menor em 2021, cerca de 50%, claro que justificado pelo contexto de saúde pública.

O ano de 2023 permanece com a maioria dos alunos no padrão *Recomendado* e no *Avançado*, 95% da turma. Contudo, considerando essas informações, percebe-se que, apesar dos bons resultados das turmas de 2º ano, ainda existem alunos dentro do padrão *Baixo* e *Intermediário*, embora em números pouco expressivos em comparação com o percentual no padrão *Recomendado* e *Avançado* ao longo dos anos. Isso aponta que uma parcela mínima de estudantes precisa receber atenção e olhar especial por parte da escola para uma investigação e um trabalho mais aprimorado na aprendizagem, já que esses poucos aprendentes possuem ainda domínio insuficiente dos conteúdos, indicado pelo *Baixo*, ou apenas domínio mínimo dos conteúdos, indicado pelo *Intermediário*.

No Quadro 8, são destacados os descritores do Proalfa que tiveram menor índice de sucesso geral entre os alunos que realizaram a prova nesses dois últimos anos avaliados. O Quadro expõe esses descritores de 2021, 2022 e 2023 relativos à Língua Portuguesa, evidenciando aqueles com baixa porcentagem de acerto e, conseqüentemente, demandando um plano de ação por parte da escola, alinhados a essas lacunas educacionais:

Quadro 8 - Descritores com menores acertos- Proalfa- Língua Portuguesa- 2º ano do Ensino Fundamental

HABILIDADE	DESCRITOR AVALIADO 2021	ESC
H 04 (HLP004)	Ler frases.	56%
H 05 (HLP005)	Localizar informações explícitas em um texto.	22%
H 06 (HLP006)	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.	33%
H 08 (HLP008)	Reconhecer o assunto de um texto lido.	33%
H 09 (HLP009)	Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcados por advérbios e adjuntos adverbiais, etc.	22%
H 11 (HLP011)	Reconhecer o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética.	33%

H 12 (HLP012)	Reconhecer o gênero discursivo.	17%
H 13 (HLP013)	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	33%
H 15 (HLP015)	Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.	22%
H 17 (HLP017)	Identificar variações de sons de grafemas.	22%
HABILIDADE	DESCRITOR AVALIADO 2022	ESC
H 18 (D10)	Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcados por advérbios e adjuntos adverbiais, etc.	30%
H 04 (D22)	Identificar o número de sílabas de uma palavra.	55%
H 09 (D15)	Reconhecer o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética.	55%
H 15 (D07)	Inferir informações em textos.	57%
HABILIDADE	DESCRITOR AVALIADO 2023	ESC
H 06 (D07)	Inferir informações em textos verbais.	42%
H 07 (D06)	Inferir o assunto de um texto.	53%
H 08 (D08)	Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal	54%

Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2024a]).

Conforme o exposto, são ressaltados os principais desafios a serem superados para essa etapa que representa o encerramento do ciclo inicial de Alfabetização, correspondente ao 2º ano do Ensino Fundamental, e sua correlação com as novas diretrizes para a Educação Básica apresentadas pela BNCC. É possível observar que o percentual de acerto da turma diante dessas habilidades avaliadas e selecionadas ao final dos anos é menor que 60% na escola, ou seja 40% ou mais de alunos não consolidaram tais expectativas.

Além disso, é possível observar que habilidades esperadas apresentam um baixo índice de acertos entre os alunos participantes, sendo essas prioridades para a fase introdutória da alfabetização. Dentre esses conhecimentos importantes, destacam-se a capacidade de reconhecer: as informações explícitas no texto, o assunto lido, a ordem alfabética, as sílabas, a finalidade de diferentes gêneros, espaçamento entre palavras, sons dos grafemas, relações lógico-discursivas, inferir informações no texto.

Para tanto, houve pontos convergentes nas habilidades de um ano para o outro, que estão destacadas da mesma cor no Quadro, e continuam sem consolidação, como: “Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcados por advérbios e adjuntos adverbiais, etc.”, “Reconhecer o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética”, “Inferir informações em textos” e “Inferir o assunto de um texto”. O que demonstra que são

aprendizagens que não estão tendo a devida atenção por parte do trabalho pedagógico coletivo, resultando em pouco acerto por parte dos alunos.

Como se pode observar, tem-se alguns descritores que apresentaram resultados abaixo do esperado e têm estreita relação com os objetos de conhecimentos esperado pela BNCC. São, portanto, aprendizagens que precisam ser trabalhadas, consolidadas e que progridem ao longo dos anos escolares. Apesar de a maioria do 2º ano do Ensino Fundamental estar no nível Recomendado e Avançado, nem todos alcançaram um percentual de acertos desejados ao final desses anos letivos.

No Quadro 9, são apresentados os descritores comuns nos anos de 2021, 2022 e 2023 que obtiveram menor sucesso, os quais estão alinhados com uma das habilidades estabelecidas pela BNCC para o Ensino Fundamental na disciplina de Língua Portuguesa.

Quadro 9 - Descritor em comum dos anos de 2021, 2022 e 2023 com menor acerto do Proalfa em relação a habilidade da BNCC para o 2º ano do Ensino Fundamental

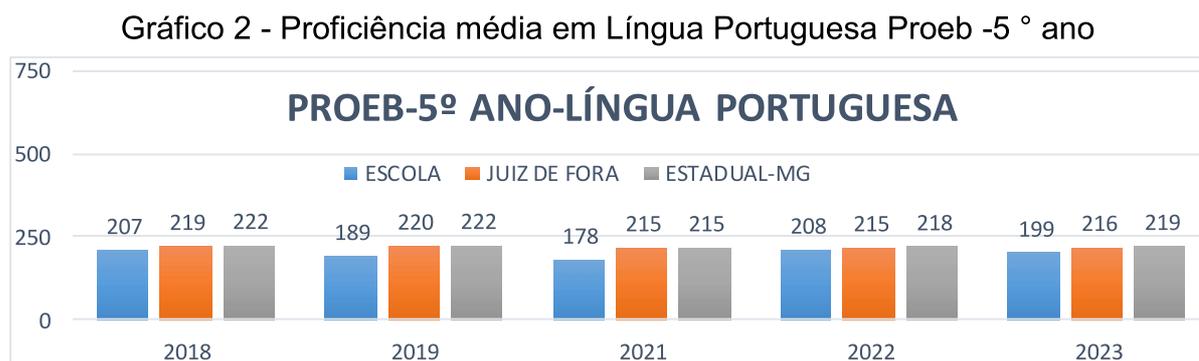
Descritor do Proalfa	Habilidade da BNCC
D10-Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcados por advérbios e adjuntos adverbiais, etc.,	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências.
D15-Reconhecer o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética	(EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.
D07-Inferir informações em textos verbais.	(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.
D06-Inferir o assunto de um texto.	(EF12LP10) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cartazes, avisos, folhetos, regras e regulamentos que organizam a vida na comunidade escolar, dentre outros gêneros do campo da atuação cidadã, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Essas habilidades mencionadas, além de terem menor percentual de acerto entre os alunos, também se mostraram recorrentes de um ano para o outro. Isso

mostra como essas dificuldades específicas da Língua Portuguesa não foram completamente desenvolvidas ou consolidadas ao longo de mais de um período letivo.

A partir desse momento, são analisados os resultados do 5º ano do Ensino Fundamental da escola nas avaliações externas do Proeb. O Gráfico 2 apresenta a proficiência média em Língua Portuguesa:



Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2024a]).

Os padrões de desempenho estudantil para esta série são estabelecidos em quatro categorias: *Baixo* (até 150 pontos), *Intermediário* (150 a 200 pontos), *Recomendado* (200 a 250 pontos) e *Avançado* (acima de 250 pontos).

Em 2019, ocorreu uma queda de 18 pontos em relação a 2018, reduzindo a proficiência de 207 pontos para 189 pontos, passando do nível *Recomendado* para o nível *Intermediário*. Ressalta-se que, em 2021, a proficiência da escola foi de 178 pontos, representando uma queda de 11 pontos em relação a 2019, mas ainda permanecendo no nível *Intermediário*. Essa redução na proficiência sugere considerável perda nos conteúdos básicos de Língua Portuguesa em relação ao da Regional e da Rede.

No entanto, em 2022, houve uma recuperação nesses resultados de modo que a escola teve nesse ano seu melhor índice de proficiência média, voltando ao nível *Recomendado*, com 208 pontos, acréscimo de 30 pontos. Uma possível hipótese para isso pode ser o Reforço escolar da SEE/MG, que foi a única ação diferenciada nesse ano. Entretanto, a maioria da turma estar no nível *Recomendado* não significa que todos os alunos consolidaram o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para a etapa de escolaridade. É necessário analisar mais de perto essas avaliações externas e seus resultados com mais profundidade.

Em 2023, verificou-se uma nova queda, alcançando para um desempenho de 199 pontos, situando-se novamente no nível *Intermediário*, conforme observado em anos anteriores. Não houve mais o Reforço Escolar a partir desse ano. Esse resultado ressalta a necessidade de uma atenção redobrada por parte da instituição escolar, especialmente por representar o término de uma etapa da Educação Básica, ou seja, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse viés, ao ponderar sobre o padrão de desempenho dos alunos do 5º ano da escola, a partir da avaliação externa do Simave/ Proeb, percebe-se que esta turma tem um nível um pouco mais elementar em comparação aos alunos do 2º ano, a partir da avaliação externa do Simave/Proalfa. Enquanto na última, a maioria dos alunos estão no nível *Recomendado*, com pouca variação, nesta há uma significativa oscilação para o nível *Intermediário*. Isso indica que os alunos não demonstram ter desenvolvido adequadamente as habilidades e competências essenciais para a sua etapa de escolaridade.

Analisando os resultados da única turma do 5º ano na escola nos últimos cinco anos quanto às avaliações externas, é possível fazer uma interpretação pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos alunos e compreender os níveis de desempenho encontrados nesse ano específico. Essa análise detalhada oferece subsídios para compreender o panorama da alfabetização na escola, destacando avanços, desafios e tendências no desempenho dos estudantes. Além disso, possibilita identificar padrões de desempenho em diferentes contextos, evidenciando as necessidades específicas da turma e apontando possíveis lacunas pedagógicas. Essas informações são fundamentais para subsidiar o planejamento de intervenções educacionais mais assertivas, alinhadas às demandas dos estudantes e ao fortalecimento das práticas de ensino na escola. A Tabela 8 apresenta uma relação entre os percentuais por níveis de proficiência dos estudantes:

Tabela 5 - Resultados Proeb - Percentual de Estudantes do 5º ano por Nível de Proficiência e Padrão de Desempenho em Língua Portuguesa

Ano	Nível	Baixo	Intermediário	Recomendado	Avançado	Participação
2018	MG	8, 8%	25, 3%	35, 0%	30, 9%	92, 4%
	SRE	9, 8%	25, 7%	35, 3%	29, 2%	90, 2%
	ESC	16, 7%	29, 2%	33, 3%	20, 8%	75, 0%
2019	MG	10, 4%	23, 4%	33, 6%	32, 6%	93, 8%
	SRE	11, 5%	24, 3%	32, 2%	32, 0%	92, 5%
	ESC	19, 2%	42, 3%	23, 1%	15, 4%	81, 3%

2021	MG	12%	27%	35%	25%	82%
	SRE	12%	27%	34%	27%	63%
	ESC	33%	33%	24%	10%	81%
2022	MG	10%	35%	24%	27%	94%
	SRE	12%	28%	34%	26%	93%
	ESC	8%	29%	50%	13%	100%
2023	MG	9%	26%	37%	28%	94%
	SRE	10%	29%	36%	26%	90%
	ESC	23%	18%	41%	18%	92%

Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2024a]).

Nota-se que, ao longo dos anos, há um considerável percentual de alunos nos níveis *Baixo* e *Intermediário* que não estão consolidando as habilidades conforme o esperado. Em 2018, 2019, 2021, 2022 e 2023 observa-se que 62,5%, 61,5%, 66%, 37% e 41% dos alunos se encontram somados nesses níveis, respectivamente. Esses resultados apresentam diferenças marcantes nas turmas de 5º ano bem diferentes do apresentado nas turmas de 2º ano, que exibem desempenhos superiores, independentemente do ano pandêmico.

Quanto à participação nas provas, apesar de, no geral, a escola ter percentual menor do que a da Regional e da Rede Estadual, em comparação com a turma do 2º ano, mais alunos do 5º ano realizaram as provas, com uma taxa de participação entre 70% e 100%. No entanto, o percentual de proficiência dos estudantes nos níveis *Recomendado* e *Avançado* no ano de 2021, em decorrência da pandemia, caiu ainda mais em relação aos anos anteriores, ficando substancialmente abaixo da Rede e da Regional. Apenas 34% da turma alcançou esses níveis, o que representa uma redução significativa na faixa desejável.

Por outro lado, o ano 2022 mostrou uma melhoria nos índices, ao contrário dos anos anteriores, com a maioria dos alunos atingindo os *Recomendado* e *Avançado*, totalizando 63% do grupo. Esses resultados estão dentro das expectativas ou além das esperadas para etapa. Já que o *Recomendado* indica que os alunos têm um desempenho adequado para a etapa e área do conhecimento avaliadas, enquanto *Avançado* indica que os estudantes têm um desempenho desejável e além do esperado para o ano de escolaridade em questão. Como já mencionado anteriormente, uma das possíveis razões para essa melhoria pode ser a ação inovadora de reforço escolar pela SEE/MG, realizado exclusivamente nesse ano letivo.

Em 2023, persiste uma parte considerável dos alunos nos níveis *Baixo* e *Intermediário*, 41%, apesar da maioria, 59%, estar nos níveis *Recomendado* e *Avançado*. Assim, ao longo desses anos, permanece um grupo de alunos que não aprende o que é esperado para a etapa, não estão consolidando as habilidades conforme desejado e que precisam desenvolver as competências básicas de leitura e escrita. Isso deve acontecer, portanto, antes da passagem para outro ciclo de aprendizagem, que é dos Anos Finais do Ensino Fundamental, deixando de estar nos níveis *Baixo* e *Intermediário*. Os dados do Quadro 10 apontam os acertos por habilidade em 2021/2022/2023 do Proeb e os descritores que tiveram acerto menor que 60% em Língua Portuguesa:

Quadro 10 - Descritores com menores acertos- Proeb - Língua Portuguesa - 5º ano do Ensino Fundamental

HABILIDADE	DESCRITOR AVALIADO 2021	ESC
H 01 (HLP005)	Localizar informações explícitas em um texto.	40%
H 02 (HLP007)	Inferir informações em um texto	38%
H 03 (HLP019)	Identificar o tema ou o sentido global de um texto.	53%
H 05 (HLP021)	Distinguir um fato de uma opinião em um texto.	39%
H 06 (HLP022)	Identificar o gênero de um texto.	55%
H 07 (HLP023)	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.	39%
H 09 (HLP025)	Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.	39%
H 10 (HLP026)	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto.	53%
H 11 (HLP027)	Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.	25%
H 12 (HLP028)	Estabelecer relações entre partes de um texto, as quais contribuem para sua continuidade.	29%
H 13 (HLP029)	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.	39%
H 14 (HLP030)	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	43%
H 15 (HLP031)	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	43%
H 16 (HLP032)	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	44%
HABILIDADE	DESCRITOR AVALIADO 2022 <sup>8</sup>	ESC
H 01 (D07)	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.	38%
H 03 (D09)	Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.	55%
H 06 (D03)	Inferir informações em um texto.	58%
H 08 (D20)	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	44%
H 11 (D13)	Estabelecer relações entre partes de um texto, as quais contribuem para sua continuidade.	45%

<sup>8</sup> No site do Simave não constavam, na ocasião da pesquisa, dados de 2022 e 2023 referente à instância da SRE, somente da escola.

H 12 (D05)	Distinguir um fato de uma opinião em um texto.	34%
H 13 (D11)	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto.	50%
H 16 (D12)	Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.	41%
HABILIDADE	DESCRITOR AVALIADO 2023	ESC
H 01 (D07)	Identificar a função de textos de diferentes gêneros.	48%
H 02 (D06)	Identificar o gênero de um texto.	55%
H 03 (D09)	Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.	47%
H 06 (D03)	Inferir informações em um texto	56%
H 07 (D19)	Identificar efeitos de humor em textos variados.	48%
H 08 (D20)	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	59%
H 09 (D01)	Identificar o tema ou o sentido global de um texto.	42%
H 10 (D14)	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.	58%
H 11 (D13)	Estabelecer relações entre partes de um texto, as quais contribuem para sua continuidade.	38%
H 12 (D05)	Distinguir um fato de uma opinião em um texto.	52%
H 13 (D11)	Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto.	49%
H 14 (D24)	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	56%
H 15 (D08)	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.	59%
H 16 (D12)	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.	45%

Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2024a]).

No contexto atual, apresentado no Quadro 10, torna-se evidente que uma parcela considerável dos alunos, situada entre 40% e 60%, transita ao longo dos cinco anos iniciais de alfabetização nesta instituição de ensino, porém, avançam para os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ano) sem que algumas competências básicas de leitura e escrita estejam plenamente desenvolvidas. Tal constatação decorre ao pensar que a realização dessa avaliação externa é conduzida em novembro, ao término do ano letivo, momento em que se espera que todas as habilidades estejam já consolidadas.

Assim, ao mapear as defasagens dos alunos oriundos do 5º ano do Ensino Fundamental que irão para um próximo ciclo com essas lacunas, que estão destacadas da mesma cor no Quadro, é possível observar que elas se repetem de um ano a outro, tornando possível inferir sobre a necessidade de aprimoramento em diversas áreas. Destacam-se, entre essas lacunas, a capacidade de “inferir informações”, “identificar tema ou sentido global”, “gênero” e “distinguir fato de uma opinião” em um no texto. Também tem de “reconhecer diferentes formas de abordar ao comparar textos que tratam do mesmo assunto”, “compreender a função de textos de diferentes gêneros”, “reconhecer relações lógico-discursivas presentes no

texto”, “estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto”, “estabelecer relações entre partes de um texto as quais contribuem para sua continuidade”, “identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados”, “identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa”, “reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações” e “identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto”.

Observa-se a presença de componentes curriculares semelhantes nas duas avaliações, mesmo em anos distintos, os quais revelaram um índice reduzido de acerto, sendo essencial considerar sua correlação com o componente de Língua Portuguesa da BNCC em seu conjunto de habilidades. Em consonância com essa constatação, é apresentado o Quadro 11:

Quadro 11 - Descritor em comum dos anos de 2021, 2022 e 2023 com menor acerto do Proeb em relação a habilidade da BNCC para o 5º ano do Ensino Fundamental

Descritor do Proeb	Habilidade da BNCC
Identificar a função de textos de diferentes gêneros	(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores, (EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam (EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).
Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.	(EF05LP16) Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.
Inferir informações em um texto	(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.
Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	(EF03LP07) Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão. (EF04LP05) Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de apostro.
Estabelecer relações entre partes de um	(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por

texto, as quais contribuem para sua continuidade.	sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos - pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto (EF35LP14) identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.
Distinguir um fato de uma opinião	(EF04LP15) Distinguir fatos de opiniões/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc. ). (EF04LP14) Identificar, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado.
Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto	(EF05LP07) Identificar, em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade (EF05LP02) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.
Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto	(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.
Identificar o tema ou o sentido global de um texto.	(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global
Identificar o gênero de um texto.	(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.	(EF35LP29) Identificar, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	EF05LP10) Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	(EF04LP27) Identificar, em textos dramáticos, marcadores das falas das personagens e de cena.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Trata-se aqui de um dado significativo sobre as habilidades não consolidadas nessas avaliações externas por uma grande parte dos alunos do 5º ano, as quais também estão contempladas na BNCC. De um ano a outro persistem os mesmos problemas nessa fase final da escolaridade na escola. Dessa forma, não é aceitável

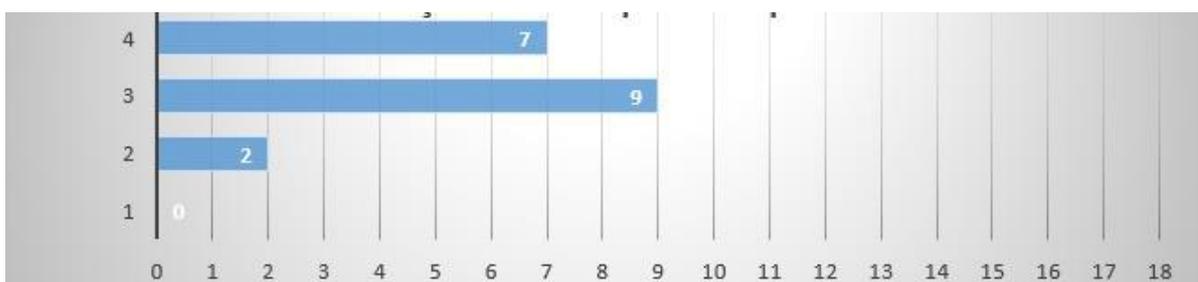
que apenas um grupo de estudantes consiga dominar satisfatoriamente o que é ensinado, e outra parcela não tem seus direitos de aprendizagem devidamente atendidos.

Prosseguindo com a análise, também são apresentados os dados provenientes da Avaliação Sistemática da Aprendizagem Diagnóstica da SEE/MG, realizada em março de 2022/2023. Essas informações revestem-se de relevância para a escola, fornecendo evidências das avaliações externas diretamente aplicáveis à sala de aula, especialmente no que concerne às necessidades individuais dos alunos e aos descritores que não alcançaram um bom índice de aproveitamento.

Por meio da Avaliação Sistemática da Aprendizagem Diagnóstica, são obtidos os resultados mais recentes das turmas de 2º e 5º anos do Ensino Fundamental. Essas avaliações, implementadas pela SEE/MG durante a pandemia, representam uma ferramenta estratégica interna ao Governo. Elas são aplicadas e transcritas pelos professores da escola e, em seguida, disponibilizadas on-line por meio do Sistema de Monitoramento da Aprendizagem no site Simave, sendo apresentadas em relatórios e gráficos de resultados. Diferentemente do Proeb e do Proalfa, que são aplicados por aplicadores externos, as avaliações da Avaliação Sistemática Diagnóstica são conduzidas pela instituição.

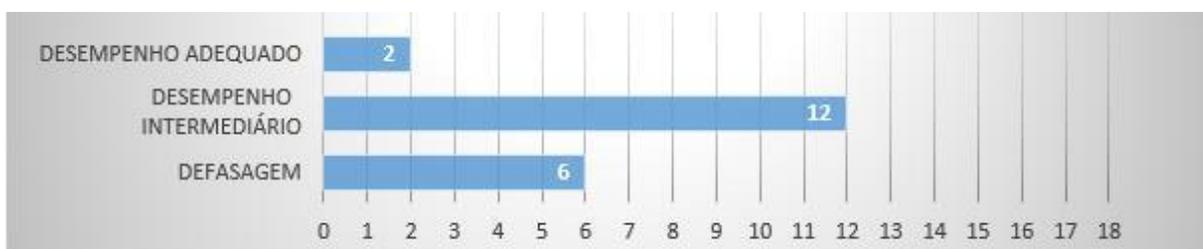
Os resultados da Avaliação Formativa Diagnóstica realizados nos anos de 2022 e 2023 em Língua Portuguesa para o 2º ano do Ensino Fundamental estão ilustrados nos Gráficos 5 e 6. Esses proporcionam uma visão detalhada do desempenho dos alunos nesses anos, permitindo a análise das habilidades em Língua Portuguesa e a identificação de tendências na evolução do aprendizado. A seguir, apresenta-se a distribuição dos resultados para cada ano:

Gráfico 3 - Resultado da Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa 2022- 2º ano do Ensino Fundamental



Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2023g]).

Gráfico 4 - Resultado da Avaliação Diagnóstica de Língua Portuguesa 2023-2º Ano do Ensino Fundamental



Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2023]).

De acordo com o percentual de acertos desse teste, em 2022, o desempenho dos alunos pode ser classificado em quatro categorias: *Muito baixo* (até 25% de acerto), *Baixo* (26% a 50% de acerto), *Médio* (51% a 75% de acerto), e *alto* (acima de 75% de acerto). Já em 2023, a classificação ocorreu de forma distinta, dividindo-se em três categorias: *Defasagem*: estudantes que obtiverem proficiência de 0 a 30 pontos; *Desempenho intermediário*: estudantes com proficiência de 31 a 70 pontos; *Desempenho adequado*: estudantes com proficiência de 71 a 100 pontos.

No ano de 2022, a turma única do 2º ano demonstrou os seguintes resultados em Língua Portuguesa na avaliação diagnóstica do Simave: entre os 18 alunos presentes, dos 22 previstos para a turma, nenhum aluno ficou no nível *Muito baixo*, dois alunos alcançaram o nível *Baixo*, nove obtiveram desempenho *Médio* e sete atingiram o nível *Alto*. Essa avaliação contou com a participação de 82% dos alunos matriculados, representando um bom índice de participação estadual. Embora uma quantidade diminuta de estudantes tenha ficado no nível *Baixo*, é essencial que a escola direcione sua atenção para garantir a aprendizagem efetiva desses poucos, mas existentes educandos.

Já em 2023, teve uma taxa de participação de 80%, com 20 alunos avaliados dos 25 previstos para a turma. Neste ano, seis estudantes foram classificados no Nível de aprendizagem em *Defasagem*, 12 estudantes no nível *Desempenho Intermediário* e dois estudantes no nível *Desempenho Adequado*. Houve um aumento significativo na quantidade de alunos com desempenho abaixo do esperado, totalizando 30% da turma.

Em um comparativo entre os anos de 2022 e 2023, quanto ao conteúdo de Língua Portuguesa, as turmas tiveram um bom desempenho geral satisfatório por

parte das turmas. Contudo, é importante destacar para análise os descritores nos quais o percentual de acerto foi inferior a 60% na avaliação diagnóstica. Esses descritores representam habilidades que exigem mais atenção ao longo de todo ano para sua consolidação, pois mais à frente sua não assimilação pode impactar negativamente na progressão dos estudos desses alunos. Portanto, é essencial que essas áreas sejam identificadas e abordadas de maneira eficaz para garantir sua plena alfabetização.

Segue, abaixo, o Quadro 12 com os dados indicados anteriormente:

Quadro 12 - Percentual de acertos por habilidade do 2º ano do Ensino Fundamental nas Avaliações Diagnósticas de 2022 e 2023

HABILIDADE	DESCRIPTOR AVALIADO NA AVALIAÇÃO DIAGNOSTICA 2022	ESCOLA
H 04 (HLP005)	Identificar a unidade palavra em frases.	47%
H 05 (HLP006)	Identificar rimas.	39%
H 10 (HLP012)	Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição.	56%
H 13 (HLP016)	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	53%
HABILIDADE	DESCRIPTOR AVALIADO NA AVALIAÇÃO DIAGNOSTICA 2023	ESCOLA
H 04 (D07_P)	Identificar o número de sílabas de uma palavra.	56%
H 05 (D08_P)	Identificar sílabas de uma palavra.	53%
H 08 (D13_P)	Reconhecer o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética.	22%
H 11 (D16_P)	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	53%
H 12 (D17_P)	Reconhecer o gênero de um texto.	37%
H 14 (D28_P)	Reconhecer o assunto de um texto lido.	56%
H 16 (D57_P)	Interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais	41%

Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2023]).

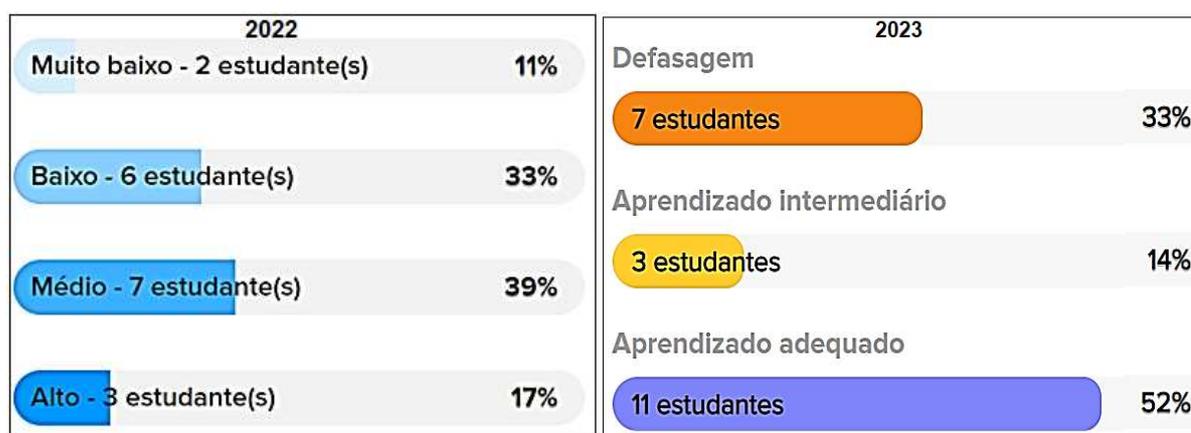
Esses dados demonstram que, apesar de a maioria dos alunos estarem no nível *Alto* e *Médio*, e em *Aprendizado intermediário* e *Adequado*, boa parte não alcançou, ainda, algumas habilidades mínimas.

Os descritores mais críticos, nos quais a turma teve menos de 60% de acerto e desempenho inferior em comparação com a Rede, estão relacionados às competências fundamentais para uma completa alfabetização. Por exemplo: identificar o número de sílabas, as rimas, a unidade palavra em frases, a ordem alfabética, a finalidade de textos de diferentes gêneros, o assunto e o efeito de sentido.

Esses dados das avaliações diagnósticas se aproximam dos do Proalfa, indicando defasagem tanto no início quanto no final do ano, demonstrando que os alunos não alcançaram certas habilidades presentes em ambas as avaliações externas como as referentes a: identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição; identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros; identificar o número de sílabas de uma palavra; identificar sílabas de uma palavra; reconhecer o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética e reconhecer o assunto de um texto lido.

Foram considerados também os resultados das Avaliações Diagnósticas do Simave em Língua Portuguesa da turma do 5º ano. O Gráfico 5 ilustra os dados dessa avaliação realizada no início dos anos de 2022 e 2023:

Gráfico 5 - Estudantes por níveis de aprendizagem no 5º ano - Avaliação Diagnóstica 2022 e 2023



Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2023]).

A Avaliação Diagnóstica de 2022 registrou uma taxa de participação de 69%, com 18 dos 26 estudantes previstos avaliados. Uma parcela significativa dessa turma encontrava-se nos níveis *Muito baixo* e *Baixo*, totalizando 44% do 5º ano. Já na Avaliação Diagnóstica de 2023, a taxa de participação foi de 88%, com 21 dos 24 estudantes previstos avaliados. Dessa forma, ainda continua uma proporção considerável de alunos com lacunas educacionais, representando 47% dos alunos nos níveis de *Defasagem* e *Intermediário*.

Ao chegar no 5º ano, observa-se que alguns alunos não adquiriram as habilidades esperadas de leitura e escrita nos anos anteriores. No entanto, é importante considerar que essas turmas do 4º e 5º anos, por terem passado apenas

pelo 1º ou 2º ano presencial, não consolidaram essas aprendizagens de forma efetiva no ensino remoto, e isso pode ter levado a apresentarem um desempenho pior nesse início de 2022 e 2023 em Língua Portuguesa. Não foi adquirido, para alguns educandos, objetos dos conhecimentos importantes na alfabetização como o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ortografia e compreensão de textos em diferentes gêneros ao modo que os conhecimentos vão avançando em cada ano para cada habilidade.

O Quadro 13 fornece informações mais detalhadas sobre alguns descritores em Língua Portuguesa não plenamente dominados por essas turmas, com acerto inferior a 60%, indicando deficiências na aprendizagem desses conteúdos:

Quadro 13 - Percentual de acertos por habilidade do 5º ano do ensino Fundamental nas Avaliações Diagnósticas de 2022 e 2023

HABILIDADE	DESCRIPTOR AVALIADO NA AVALIAÇÃO DIAGNOSTICA 2022	ESCOLA
H04	Reconhecer o gênero de um texto.	50%
H05	Localizar informação explícita.	55%
H06	Inferir informações em textos.	56%
H07	Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.	57%
H09	Reconhecer o assunto de um texto lido.	58%
H16	Distinguir um fato da opinião.	23%
HABILIDADE	DESCRIPTOR AVALIADO NA AVALIAÇÃO DIAGNOSTICA 2023	ESCOLA
H01	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.	43%
H05	Inferir o sentido de palavra ou expressão a partir do contexto.	48%
H11	Reconhecer recursos estilísticos utilizados na construção de textos.	45%
H12	Identificar marcas linguísticas em um texto.	43%

Fonte: Adaptado de Minas Gerais ([2023]).

Com base nas informações apresentadas, é possível perceber, na Avaliação Diagnóstica do 5º ano, algumas habilidades não contempladas e que também estão presentes no 2º ano, apresentadas anteriormente nesta seção. É preciso compreender, no entanto, que há uma progressão entre elas e que contam com uma maior complexidade ao longo das séries. Mas, mesmo assim, seria esperado que essas habilidades já estivessem em processo de consolidação, tais como: reconhecer o gênero de um texto, localizar informação explícita, inferir informações em textos, reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito

gerador, reconhecer o assunto de um texto lido e identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Existem, também, outras habilidades, anteriormente descritas nesta seção, presentes no Proeb, aplicado ao final do ano, em contraposição a esta Diagnóstica realizada no início do período letivo. Portanto, mostrando que os alunos ingressam e saem dessa etapa dos Anos Iniciais apresentando defasagens em habilidades comuns, tais como: distinguir um fato da opinião, localizar informação explícita, inferir informações em textos e reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.

Assim percebe-se também que as turmas do ciclo de alfabetização do 2º ano demonstram um desempenho relativamente superior em comparação com o 5º ano. Isso posto, não acontece só na avaliação do Proalfa e Proeb, mas, também, se reflete nesta outra avaliação externa, a Diagnóstica, em relação ao maior percentual de alunos que não conseguem consolidar habilidades importantes ao término do ciclo de alfabetização. Uma das hipóteses para esse fenômeno pode ser atribuída à crescente complexidade dos conteúdos, que se ampliam e aprofundam ao longo dos anos. À medida que o tempo passa, as defasagens se acumulam, intensificando as lacunas de aprendizagem.

A análise dos resultados é muito importante para os Anos Iniciais e, principalmente, para o 5º ano, pelo motivo de representar o fim de um ciclo de aprendizagem, marcando a conclusão de uma etapa educacional e oferecendo uma oportunidade crucial para avaliar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. O término dessa série é um momento de transição, para os Anos Finais (6º ao 9º) e, ao reconhecer a importância desse momento como o encerramento de um ciclo, a escola pode criar estratégias mais diligentes para preparar os estudantes para os desafios acadêmicos subsequentes. Assim sendo, é preciso ponderar que as habilidades não se limitam a um único ano escolar, mas refletem um percurso contínuo de desenvolvimento ano a ano, permitindo que os alunos avancem para a próxima fase já dominando as competências exigidas nas etapas anteriores, fundamentais para a progressão dos conhecimentos.

Essas habilidades específicas, que não estão sendo consolidadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental, afetam a aprendizagem de novas habilidades que virão nas etapas seguintes e finais do Ensino Fundamental, uma vez que as competências exigidas se tornam progressivamente mais complexas,

evoluem e se tornam interdependentes com o andamento dos anos escolares. Dessa forma, se faz necessário pensar em como resolver tais defasagens. Isso pode ser alcançado por meio da melhoria das práticas escolares, da continuidade na formação dos docentes e da oferta de apoio aos alunos com dificuldades.

O papel do professor nessa fase inicial da aprendizagem da leitura e escrita é de suma importância. Para desempenhar eficazmente essa função, é necessário que tenha formação adequada, que o capacite a compreender as complexidades do processo de alfabetização e para estar atento aos erros mais frequentes. Além disso, é necessário que desenvolva sensibilidade para identificar padrões, de aperfeiçoar a maneira de ensinar e oportunizar o reensino das habilidades não dominadas por seus alunos para, assim, cumprir efetivamente sua função de mediador na qualidade de alfabetizador.

Isso posto, toda comunidade escolar precisa encontrar formas adequadas de propiciar a aprendizagem para todos, identificar o que não vai bem e agir, detalhando essas informações, montando abordagens pedagógicas para se trabalhar os conteúdos que não foram plenamente assimilados e desenvolvendo ações concretas para resolver os problemas apontados para, assim, auxiliar o processo de alfabetização na instituição. Além disso, é essencial que tais iniciativas estejam alinhadas às diretrizes da BNCC, garantindo que todos os aspectos essenciais sejam abordados de forma abrangente e inclusiva

As avaliações externas, conforme seus documentos orientadores, são pertinentes no direcionamento do trabalho pedagógico da escola. Por isso, é essencial que seus resultados sejam analisados e discutidos nas reuniões, servindo como base para reflexões sobre as informações disponibilizadas. Isso inclui a interpretação do boletim de resultados, o debate sobre os dados obtidos e a avaliação do desempenho das turmas. A partir dessa análise, seria importante preparar um plano estratégico para transformar isso em trabalho efetivo. Além disso, a identificação de lacunas de conhecimento e dificuldades nos Anos Iniciais permite a implementação de abordagens mais adequadas e em ações concretas dentro da instituição.

Na escola analisada, observa-se uma oportunidade de ampliar o debate sobre os resultados das avaliações externas nos espaços de discussão, já que não há registros explícitos em documentos como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e nas atas da escola. Atualmente, as avaliações consideradas nos conselhos de classe e

reuniões são, predominantemente, as internas, utilizadas como instrumento de diagnóstico da realidade escolar. Dessa forma, as discussões, sugestões de melhoria e metas educacionais estabelecidas baseiam-se, em grande parte, nesses dados. Isso evidencia a necessidade de incorporar reflexões mais aprofundadas sobre o desempenho acadêmico dos estudantes nas discussões coletivas, fortalecendo o planejamento pedagógico.

A análise das atas de reuniões coletivas do Módulo II, referentes aos anos de 2021 e 2022, apresentadas no Apêndice A, sugere a possibilidade de um maior alinhamento entre as avaliações internas e externas na escola. Observou-se que, embora temas administrativos, logísticos e alguns projetos sejam amplamente discutidos, as questões pedagógicas específicas, como os desafios de aprendizagem dos alunos, poderiam receber uma atenção ainda mais central. Durante esse período, foram identificadas algumas iniciativas voltadas à alfabetização, mas há espaço para a ampliação de novos projetos nessa área. Além disso, nos registros analisados, não foram encontradas menções ou falas dos professores sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos dos Anos Iniciais, o que aponta para a oportunidade de fortalecer a colaboração entre os profissionais, promovendo um olhar mais integrado para o desempenho dos estudantes.

Na escola, existem algumas iniciativas voltadas para a aprendizagem, como o reforço escolar dentro do turno ministrado pela professora eventual, a mediação de leitura realizada pela professora da biblioteca e os projetos estabelecidos pela SEE/MG. No entanto, essas ações não têm surtido o efeito desejado para todos os educandos. À vista disso, torna-se necessário investigar estratégias mais eficazes para garantir a aprendizagem de forma inclusiva. Embora essas iniciativas estejam em andamento, a ausência de diálogos coletivos e de replanejamentos, conforme observado nas atas, compromete a obtenção dos resultados desejados. Além disso, nota-se a necessidade de uma maior apropriação dos resultados e dados das avaliações externas, bem como de um melhor alinhamento entre essas avaliações e as internas, o que pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Com base nas discussões anteriores, o próximo capítulo se dedica à análise da defasagem na leitura e escrita dos alunos, trazendo à tona as contribuições de diferentes autores sobre o tema. O objetivo é compreender a situação atual a partir de diversas perspectivas, fundamentadas nos eixos teóricos 'Diversidade e Equidade', 'Alfabetização e Letramento' e 'Gestão Pedagógica'.

### 3 ANÁLISE DO CASO DE GESTÃO

Este capítulo apresenta uma discussão teórica baseada em autores que abordam a alfabetização e letramento, evidenciando os desafios enfrentados pela escola ao buscar resultados positivos com os alunos que apresentam defasagens significativas na aprendizagem após os primeiros cinco anos de escolarização do Ensino Fundamental. Diante desse cenário, torna-se necessário que seja feita a identificação tanto dos fatores que favorecem quanto aqueles que dificultam a melhoria do ensino, especialmente no desenvolvimento da leitura e escrita, visando a redução das desigualdades educacionais. Nessa perspectiva, a análise busca compreender as razões que levam à não alfabetização na idade esperada e explorar caminhos que possam contribuir para a superação dessas dificuldades.

A interpretação dos dados dessa pesquisa foi feita a partir dos eixos teóricos “*Diversidade e Equidade*”, “*Alfabetização e Letramento*” e “*Gestão pedagógica*”. Eles são abordados em três seções: A diversidade e a equidade no processo de aprendizagem nas escolas; Alfabetização e letramento: práticas sociais de leitura e escrita; Gestão pedagógica: revertendo a não- aprendizagem.

Assim, a seção 3.1 define os eixos agregadores de conceitos a serem utilizados na análise de dados, como o de “*diversidade e equidade*” que são essenciais para as escolas. Estes envolvem o compromisso de acolher e compreender a diversidade dos alunos, assegurando a aprendizagem de todos, independentemente de sua bagagem cultural e histórico de vida. Essa garantia deve ser promovida por meio da equidade, reconhecendo que cada estudante precisa ser tratado em sua singularidade para que as desigualdades sejam superadas. Por meio dos referenciais teóricos e produções de: Ambrosetti (1999), Seabra (2009), Poker (2018), Soares (2005), Peregrino (2010) e Lopez (2005).

Na seção 3.2, são abordados os eixos teóricos “*alfabetização e o letramento*”, que são considerados como duas vias de acesso para a aprendizagem representando processos diferentes, mas inseparáveis. Ou seja, é preciso decodificar e codificar a língua escrita e, também, saber fazer seu uso no contexto social. Pois, para aquelas crianças que não estão alfabetizadas, não compreendem o que leem e nem dominam as habilidades básicas do uso da leitura e escrita, é preciso criar um ambiente de aprendizado que nutra seu desenvolvimento. O estudo é norteado pelo aporte teórico dos autores como: Soares (2020), Lemle (2009),

Smolka (1993), Tfouni (2006), Parisotto e Rinaldi (2016), Mollica *et al.* (2012), Mollica e Leal (2012a; 2012b), Bortoni-Ricardo e Sousa (2006), Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) e Santos (2012).

Na seção 3.3, as discussões teóricas são tecidas a partir do eixo teórico “*Gestão pedagógica*” recorrendo a autores como: Libâneo (1994), Lück (2009), Burgos e Canegal (2011), Brooke e Rezende (2020), acerca da necessidade de atuação da gestão escolar frente às dificuldades de aprendizagem. Eles destacam que a gestão pedagógica deve desempenhar um papel ativo, pautado em ações concretas, reconhecendo o papel essencial que o ambiente educativo exerce na vida do aluno. Essa perspectiva é corroborada por Brooke e Rezende (2020), que apontam que pesquisas sobre eficácia escolar evidenciam o papel fundamental das escolas na aprendizagem dos alunos, independentemente de suas origens sociais.

Adiante, na seção 3. 4, é conduzida e exposta uma pesquisa qualitativa por meio da roda de conversa como instrumento de coleta de dados com as professoras alfabetizadoras da escola investigada e uma entrevista semiestruturada com a supervisora pedagógica, ou seja, Especialista em Educação Básica, além de um protocolo de leitura e escrita com todos os alunos dos Anos Iniciais como uma avaliação diagnóstica da leitura e escrita desses estudantes.

Diante desse cenário, busca-se compreender neste capítulo os motivos pelos quais essa instituição, assim como outras, enfrentam dificuldades em reduzir as lacunas de aprendizagem de alguns de seus alunos. Além disso, discute-se a necessidade de desenvolver um trabalho específico para os estudantes que não progridem nos estudos e que não consolidam as habilidades essenciais para a alfabetização plena. Pois, quando um educando enfrenta dificuldades, cabe à escola mobilizar esforços para encontrar soluções, ajustando-se ao longo do processo educativo de modo a promover a aprendizagem de todos, sem exceção. A proposta deste estudo é apresentar uma análise aprofundada sobre esses pontos e realizar um levantamento teórico com base em autores e seus conceitos, relacionados à realidade investigada.

A seguir, na próxima seção, será abordado o primeiro eixo teórico, que trata da defasagem em leitura e escrita, um desafio que pode ser visto como um reflexo de desigualdades no processo de aprendizagem. Esse tema é importante para entender as disparidades no ensino e será discutido à luz das questões de diversidade e equidade no contexto escolar.

### 3.1 A DIVERSIDADE E A EQUIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS

O acesso universal à educação no Brasil surgiu inicialmente de uma preocupação do poder público em garantir a todos uma instrução elementar e criar as condições necessárias para essa igualdade de oportunidades. Isso resultou em uma concepção que considerava o sucesso ou insucesso escolar, como responsabilidade do próprio aluno e do seu esforço empenhado nos estudos. Dubet (2004) diz que o modelo meritocrático, que vigora em nossas escolas de oferta igual aos alunos, ignora as desigualdades sociais.

Enquanto a massificação do acesso à escola pública se deu em meados dos anos 1960, em boa parte dos países da Europa e nos Estados Unidos, esse processo foi mais tardio no Brasil. No contexto brasileiro, o acesso de grupos antes excluídos, aos poucos consagrou a escola pública como a escola dos pobres. “A chegada maciça de pobres à escola pública se amplia ao longo dos anos de 1980, coincidindo com o processo de redemocratização do país e com o forte clamor popular pelo direito à educação” (Burgos; Canegal, 2011, p. 19). Para além do objetivo educacional de ensino-aprendizagem, a instituição assumiu responsabilidade por certo grau de gestão da pobreza, atuando de forma assistencialista. Para Peregrino (2010), surge então um processo de *desescolarização da escola*:

Esse movimento se realiza através da ação combinada do esvaziamento e aligeiramento dos conteúdos escolares, da precarização dos espaços físicos escolares, e das formas de trabalho que envolvem os processos de escolarização (assim como da formação de seus profissionais) e, finalmente, da penetração maciça e do adensamento das políticas de gestão da pobreza e dos pobres que passam a frequentar a instituição (Peregrino, 2010, p. 102).

Dessa maneira, a ampliação do acesso à escola fez parte de novos processos de inclusão/exclusão, convertendo desigualdades sociais, culturais e econômicas em desigualdades escolares. Essas desigualdades acontecem no interior do próprio sistema de ensino. Por exemplo, na discrepância de qualidade entre as instituições públicas e privadas ou até mesmo dentro de uma mesma escola na diferenciação entre turnos, turmas e alunos por meio de mecanismos seletivos ou

uma oferta educativa homogênea. Com isso, o ambiente escolar passava a gerar novas formas de disparidades, pois se tornava o espaço que reproduzia a sociedade em suas relações e “transformava os diferentes (quanto às experiências culturais, sociais e valorativas) em desiguais” (Peregrino, 2006, p. 53).

Diante dessa perspectiva, passa a ser problematizada a ideia de *igualdade de oportunidades* mediante os efeitos da escolarização, visando a melhoria da performance de seus alunos. Conseqüentemente, a atenção passou a se concentrar não apenas no acesso, mas também nos resultados. De acordo com Seabra (2009), a distinção de resultados entre as classes populares e as socialmente mais favorecidas era evidente, mesmo quando aparentemente sujeitas às mesmas condições de ensino. Com isso, criou-se a “ideia de que para proporcionar igualdade de oportunidades não era suficiente, nem desejável, dar ‘*tudo igual a todos*’, e que essa política tinha como efeito perverso potencializar a desigualdade de oportunidades” (Seabra, 2009, p. 77).

Dessa forma, de acordo com Poker (2018, p. 179):

Não adianta criar uma escola de pobres para pobres. É preciso oferecer condições de vida adequadas para que todos, de fato, tenham as mesmas possibilidades de aprender. Não é desqualificando o ensino que se garante a igualdade de oportunidades. Isso constitui um grande engodo.

Assim, uma das questões desafiadoras associadas à universalização da escolarização é o que se deve esperar do ensino público, cuja reformulação se colocou em curso a partir dos anos 1990 como resposta às demandas por maior qualificação do trabalho escolar e maior atenção à aprendizagem. Nesse sentido, Seabra (2009) enfatiza que a preocupação estava na questão da igualdade de resultados no contexto educacional, destacando a preocupação em proporcionar oportunidades iguais para todos os alunos, sem o propósito de eliminar a hierarquização e a seletividade na escola promovidas pelo sistema educacional. Mas sim “garantir que os alunos de todos os grupos sociais, independentemente das suas condições de partida, tenham a mesma probabilidade de ter sucesso escolar (seguir determinada fileira, entrar no ensino superior...)” (Seabra, 2009, p. 78).

Entretanto, somente o acesso à escola não se mostrava suficiente para alcançar a equidade na educação e solucionar as questões de injustiça. Tornou-se imprescindível promover mudanças para além do campo educacional, abrangendo a

dinâmica da sociedade como um todo. Esse é um ponto que está presente na reflexão de Seabra (2009, p. 88):

[...] a escola da modernidade universalizou-se no acesso, prolongou o tempo de permanência de todos, criou a 'escola única', mas só muito parcialmente se democratizou — adiou-se a exclusão escolar explícita para momentos mais tardios, criaram-se novas modalidades de distinção e hierarquização dos públicos escolares, em suma, as desigualdades escolares sofreram uma translação nos tempos e nos espaços em que ocorrem, sem nunca terem deixado de assumir a intensa marca das diferenças sociais.

Soares (2005) destaca que três estruturas de cunho social exercem forte influência no desempenho cognitivo do aluno: a condição socioeconômica e cultural, a família e a escola frequentada. Para o autor, em qualquer sociedade, e de forma acentuada no Brasil, “a desigualdade socioeconômica é a geradora remota das dificuldades próximas que afetam o desempenho dos alunos” (Soares, 2005, p. 94-95). Assim, as disparidades econômicas, culturais e sociais têm influência significativa e impacto direto nas realizações acadêmicas dos alunos, dificultando a equidade no acesso e no aproveitamento do aprendizado.

De acordo com Soares (2005), “diminuir as diferenças entre a condição socioeconômica e cultural dos alunos de um sistema de ensino, por intermédio de políticas sociais, tem impacto nos resultados cognitivos dos alunos, ainda que não imediatamente” (Soares, 2005, p. 102). Essa percepção é fundamental para entender que as políticas e práticas educacionais e governamentais devem se articular não apenas com o objetivo de melhorar o desempenho acadêmico, mas, também, de mitigar as desigualdades socioeconômicas que podem restringir as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Esse entendimento é corroborado por Parisotto e Rinaldi (2016), que discutem o fracasso escolar e os múltiplos fatores que o influenciam, tanto internos quanto externos. Para os autores:

Com relação aos problemas extrínsecos, salientam-se a fome, a pobreza, a desestrutura familiar, os maus-tratos, a desnutrição, a falta de atenção, o trabalho infantil, dentre outros. Esses problemas contribuem para que a criança apresente um baixo rendimento escolar. No que diz respeito aos problemas intrínsecos, o autor destaca: os conteúdos curriculares; a metodologia utilizada pelo professor; a baixa estima do aluno, além de outros. Assim como a relação família-escola, a ideia de fracasso escolar também faz

emergir discursos acusativos em que se buscam culpados: a criança, a escola, o professor e, geralmente, a família (Parisotto; Rinaldi, 2016, p. 268).

Uma das conclusões de Soares (2005, p. 106) é a de que: “Noutras palavras, a escola dos alunos de pior desempenho é pior que a dos alunos de melhor desempenho”. Então para lidar com os desafios decorrentes da desigualdade socioeconômica no contexto educacional, é importante direcionar recursos e esforços adicionais para os alunos que enfrentam as maiores dificuldades como o acesso a melhores professores e escolas.

Além disso, Soares (2005, p. 106) aponta que a “família compreende o espaço das estratégias educativas que impulsionam o aluno, seja por meio da transmissão do capital cultural, seja do incentivo aos hábitos de estudo ou do estímulo e da manutenção de expectativas educacionais”. A partir disso, destaca o lugar fundamental da família no processo educacional, ao desempenhar um papel significativo na formação das atitudes, valores e comportamentos dos alunos em relação à educação.

Nesse sentido, a escola deve ser capaz de integrar o conhecimento com o contexto social dos estudantes, de forma que o acesso à educação não resulte na ampliação das disparidades educacionais. Apesar disso, lembra o autor, o acesso à escola, embora fundamental, “não é suficiente para nenhum propósito educacional” (Soares, 2005, p. 89). Pois, mesmo com o acesso ao ensino básico amplamente assegurado para a maioria dos brasileiros em idade certa, persiste a presença de elevadas taxas de reprovação, infrequência às aulas, evasão escolar e baixo desempenho dos estudantes. Isso indica que, para muitos, o sistema de educação fundamental não está oferecendo a preparação adequada nem para que os alunos participem criticamente na sociedade moderna, nem para sua integração no mercado de trabalho.

Diante disso, os governos mudam o foco da *igualdade* para a *equidade* indicando que a “distribuição de recursos deve ser diferenciada em função das necessidades também diferenciadas” (Seabra, 2009, p. 77). Assim, quando os alunos entram na escola com diferentes condições de aprender, é indispensável fornecer mais aos que possuem menos recursos iniciais para atender às suas demandas escolares.

Para Lopez (2005), contextos heterogêneos não podem ter uma educação que reforce a homogeneidade, pois abarcam indivíduos diferentes e situações individuais diversificadas. Nem todos têm o mesmo ponto de partida, sendo provenientes de caminhos e conquistas extremamente divergentes que dependem da sua origem social, condições de vida, trajetórias ou pertencas culturais.

Isso ocorre, também, quando se pensa nos alunos ditos com Dificuldades de Aprendizagem. O sistema educacional por muitas vezes falha em atender às necessidades desses alunos que apresentam fracasso escolar, levando à sua marginalização e exclusão. Segundo Poker (2018, p. 170):

A exclusão de crianças e jovens com Dificuldades de Aprendizagem do sistema educacional é uma realidade. A cada ano mais e mais crianças não conseguem atingir nem minimamente os objetivos curriculares esperados para a série em que se encontram e, por isso, passam a compor a categoria dos alunos com Dificuldades de Aprendizagem.

Deve-se refletir se essas dificuldades de aprendizagem estão relacionadas à alguma deficiência, considerando que muitos alunos que apresentam distúrbios de aprendizagem podem sim ter alguma deficiência física, mental, sensorial ou múltipla, tais como a deficiência intelectual, os transtornos da comunicação, o transtorno do espectro autista, o TDAH, os transtornos motores do neurodesenvolvimento, os transtornos específicos da aprendizagem, entre outros. No entanto, essa análise não deve se limitar a esse aspecto de empurrar este educando para os serviços especializados. Pois “ambos os grupos têm necessidades educacionais especiais que exigem recursos educacionais não utilizados na educação escolar regular, para alunos com a mesma faixa etária” (Poker, 2018, p. 173).

Desse modo, isso sugere um desejo de uma mudança de perspectiva na abordagem da educação inclusiva. Em vez de focar exclusivamente no "aluno com deficiência", a atenção é deslocada para a resposta educacional da escola como um todo. Isso não significa negar a condição vivida pelo estudante, mas sim reconhecer que a escola desempenha um papel crucial na criação de um ambiente inclusivo e na oferta de suporte adequado para atender às necessidades de todos, independentemente de suas condições individuais. Assim, para Poker (2018, p. 176):

Dissemina-se a ideia deturpada de que a escola, ao ser acolhedora, deve respeitar o ritmo de cada aluno e sua condição social, cultural e econômica, sem se mobilizar para oferecer, de fato, a possibilidade de uma aprendizagem significativa para esses alunos, de forma a provocar a sua transformação. Os aspectos didáticos - pedagógicos propriamente ditos, ou seja, que se referem a intervenção proporcionada pela escola e pelo professor são, de certa forma, negligenciados. Além disso, não são consideradas as especificidades da aprendizagem de alunos que têm comprometimentos orgânicos e/ou neurológicos.

Em suma, a escola é vista como um agente ativo na promoção da inclusão, proporcionando respostas educativas que considerem as diversidades e necessidades de todos os estudantes. Se a escola tem como função primordial assegurar o acesso educacional a todos os alunos, é preciso que isso aconteça realmente para todos, independentemente de suas particularidades. Isso implica respeitar os diversos sujeitos que nela coabitam e adaptar o ensino para atender às capacidades e demandas de cada educando no alcance do seu potencial cognitivo.

Por isso, os atores educacionais devem garantir que todos educandos possam aprender, independente de fatores neurológicos, sociais, culturais e econômicos ou qualquer outro entrave, sendo função das instituições educacionais reconhecer as características individuais e buscar soluções para que as desigualdades educacionais deixem de existir. Nesse sentido, deve-se atuar com o objetivo de que todos adquiram as competências essenciais para o seu pleno desenvolvimento. Conforme Poker (2018, p. 178):

Uma educação verdadeiramente inclusiva reconhece a diversidade do seu alunado e, por isso mesmo, adapta-se às suas características de aprendizagem. Oferece respostas específicas adequadas e diversificadas, que proporcionam para o aluno condições de superar ou compensar as suas dificuldades de aprendizagem, independentemente das causas que provocaram tal problema em seu processo de escolarização.

Portanto, também, toda a comunidade escolar deve saber lidar com a diversidade dos seus discentes, no sentido de dar atenção, reconhecer os direitos, delinear estratégias de acordo com as especificidades de cada um, removendo os obstáculos, compreendendo as várias formas de ser e estar no mundo que coexistem, respeitando e acolhendo as diferenças. Para Ambrosetti (1999, p. 90), “[...] aprender não é um problema apenas individual, mas coletivo. As informações

sobre as dificuldades e os sucessos de cada aluno são colocadas e conhecidas por todos”. Assim, todos têm um papel a desempenhar e podem se beneficiar das experiências uns com os outros.

Nessa proposição, é importante a reflexão sobre como fazer com que os estudantes entrem e permaneçam na escola, tendo seus direitos de aprendizagem garantidos. Para isso, precisa-se de um novo modelo educacional em que o ambiente escolar é que tem que se adaptar ao aluno, e esse deve se conscientizar sobre o objeto de conhecimento a apreender, ao invés da lógica de que precisam se moldar ao processo educativo. “Com isso, desenvolve-se neles autonomia, proporcionando-lhes instrumentos de aprendizagem que vão além de sua permanência na escola” (Ambrosetti, 1999, p. 99).

A presença de problemas de aprendizagem nas instituições escolares é uma realidade bem complexa, o que requer diagnóstico e ensino diferenciado, para uma educação de qualidade que cumpra seu papel fundamental na formação dos sujeitos. Desta forma, cabe de maneira especial ao professor administrar essa diversidade, necessitando repensar o que ensina e como ensina. Pois, se há diversidade, todas as aulas não podem ser iguais, sendo importante “lidar com a totalidade da classe sem perder de vista a especificidade de cada criança” (Ambrosetti, 1999, p. 101).

Ambrosetti (1999) nos diz sobre a dificuldade de ensinar em turmas heterogêneas diante as diversidades nos níveis de aprendizagem dos alunos e que se não há uma organização para lidar com essa diferença alinhada a princípios democráticos e participativos, as práticas na escola podem se tornar “instrumentos de discriminação, reduzindo ainda mais as efetivas possibilidades de acesso de muitos alunos ao conhecimento elaborado e aos processos de aprendizagem formal” (Ambrosetti, 1999, p. 83).

Isso pode dificultar ainda mais o processo de ensino aprendido, negando o acesso ao saber e minando a participação social desse indivíduo, se não houver esse comprometimento para seu desempenho escolar, transformando a sala de aula como um ambiente onde o conhecimento é construído de forma coletiva. É preciso enxergar esse aluno como pessoa, não só um ser aprendiz, mas como um ser humano em desenvolvimento, com vida dentro e fora da escola. Ambrosetti (1999) afirma que:

Poderíamos considerar, então, que o universo de relações que observamos na sala de aula, através de uma rede de comunicações que envolve professor e alunos em torno de um projeto comum, torna possível o funcionamento de um espaço coletivo de construção do conhecimento. Fundado nas relações de cooperação e no conhecimento mútuos, esse espaço favorece o conhecimento do eu e do outro e, portanto, a construção do conhecimento com o outro (Ambrosetti, 1999, p. 93).

Antes de mais nada, é necessário olhar cada criança em sua individualidade, de forma diferenciada, proporcionando a ajuda do professor de forma ajustada ao nível do que o aluno precisa, considerando as vivências, seus interesses e universos culturais. É essencial aproveitar as diversas formas de saberes presentes na sala de aula, relacionando-os a um contínuo refazer da prática docente frente a um processo de reflexão na ação que permita observar, repensar, readequar formas de trabalho, perceber problemas e possibilidades no dia a dia (Ambrosetti, 1999).

Deve-se ter em mente que é fundamental acreditar no potencial dos estudantes e na adequação da proposta pedagógica. Esse processo “permite perceber cada aluno em sua individualidade, ver o aluno concreto, que está na sala de aula, não um aluno padrão, idealizado e filtrado por preconceitos e estereótipos” (Ambrosetti, 1999 p. 103). Segundo Ambrosetti (1999), também é importante abordar a diversidade no contexto educacional:

Trabalhar com a diversidade não é, portanto, ignorar as diferenças ou impedir o exercício da individualidade, mas favorecer o diálogo, dar espaço para a expressão de cada um e para a participação de todos na construção de um coletivo apoiado no conhecimento mútuo, na cooperação e na solidariedade (Ambrosetti, 1999, p. 103).

Assim, a questão da qualidade e eficácia na educação está intimamente ligada à equidade em que “o intuito é potencializar, de modo generalizado, a aprendizagem de todos os alunos, não gerar mais aprendizagem para aqueles que já sabem mais” (Brooke; Rezende. 2020, p. 231). Isto significa, portanto, que os alunos com maiores limitações na sua capacidade de aprendizado dependem mais dos professores e requerem maior adaptação do ensino às suas necessidades do que os bons alunos. Caso contrário, a sua progressão no conhecimento se torna desafiadora.

Diante disso, fica o questionamento de Peregrino (2010, p. 80): “Se a escola é um direito, como entender a permanente “recusa” de escolarização para a imensa

maioria dos jovens e crianças brasileiros, mesmo que essa recusa passe pela “entrada” na escola?” Dessa forma, esse ambiente educativo é reconhecido como um direito básico para todos os cidadãos, conforme estipulado em legislações. No entanto, apesar dessa garantia legal, muitos jovens e crianças brasileiros enfrentam obstáculos significativos para permanecer nela. Essa realidade de exclusão e de desigualdade persistem no sistema educacional e pode se manifestar de várias maneiras: abandono escolar, repetência, evasão, falta de acesso a uma educação de qualidade, entre outros fatores. Essa realidade levanta questões sobre as falhas em atender às necessidades e demandas singulares dos estudantes, especialmente os mais vulneráveis.

No entanto, a instituição educacional, sozinha e de forma isolada, não consegue assegurar a equidade e mudar o cenário da Educação Básica, uma vez que depende de políticas públicas que precisarão incluir todos os setores da sociedade. Segundo Soares (2005), essa transformação pode ser alcançada “à custa de pequenos ganhos. Mas, assim como o acesso foi obtido, a qualidade pode ser alcançada” (Soares, 2005, p. 108). Portanto, a transformação não é uma responsabilidade exclusiva do espaço escolar, mas exige um esforço conjunto de diferentes atores, incluindo governos, organizações, famílias e comunidade na busca por uma educação cada vez melhor e equitativa. Destaca-se, ainda, a importância de reconhecer esse processo como gradual, mas urgente, demandando ação imediata de todos os envolvidos.

A seguir, serão abordadas as concepções de alfabetização e letramento, destacando como as práticas sociais de leitura e escrita contribuem para a formação integral do indivíduo e, conseqüentemente, para a transformação educacional em curso.

### 3.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA E ESCRITA

A respeito das concepções de alfabetização e letramento, para Soares (2004), a alfabetização e o letramento são conceitos diferentes, mas inseparáveis. Para tanto, é preciso ensinar a ler e escrever em um contexto em que a escrita e a leitura façam sentido e parte da vida do aluno enquanto direitos de aprendizagem de toda criança ou adolescente/adulto iletrado. Mais do que codificar e decodificar, os

estudantes devem compreender o que se lê, identificar os diferentes tipos de textos e conseguir relacioná-los a vida cotidiana.

Em síntese, a alfabetização é adquirir as habilidades da leitura e escrita e o letramento é o seu uso social, mas ambas são essenciais para o desenvolvimento do ser humano. Em vista disso, segundo Soares (2004):

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre 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 desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2004, p. 14).

De acordo com Soares (2020, p. 27), o conceito de alfabetização aborda um processo “de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e da escrita” e o conceito de letramento diz respeito a “capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias” (Soares, 2020, p. 27).

Portanto, reconhecer a importância do letramento para além da escola é relevante para promover uma mudança efetiva na cultura escolar de alfabetização:

Entender a alfabetização em um sentido relacionado tão somente à aquisição do código, dissociada do letramento, impõe uma restrição às questões da leitura e da escrita, relegando os aspectos extraescolares que efetivam a importância do uso adequado da língua, seja em situações de escrita, seja em manifestações orais. Conceber, essencialmente, que as questões do letramento não estão limitadas aos muros escolares é importante para se buscar uma efetiva mudança na cultura escolar de alfabetização (Parisotto; Rinaldi, 2016, p. 263).

Correlacionando esses conceitos, Soares (2020) cria um novo verbo, o “alfalettrar”<sup>9</sup>, buscando mostrar que, assim como uma peça do quebra-cabeça se encaixa na outra, o mesmo se dá com as práticas de alfabetização e letramento. Mas esses conhecimentos precisam ser ensinados de forma síncrona e possuem processos de ensino específicos para cada um. Pois, “embora se complementam, têm formas diferentes” (Soares, 2020, p. 37). O “alfaletramento”, portanto, não é um método de ensino, mas uma orientação para “ensinar com método” numa perspectiva que reconhece a necessidade de integrar o domínio técnico da leitura e escrita ao uso social dessas habilidades.

A condição de ser considerado letrado implica uma série de mecanismos para a leitura e escrita além de sua função social para o indivíduo. Nesse contexto, a leitura é um pilar fundamental para a inclusão em uma sociedade alfabetizada, assim como a escrita, que se estabeleceu com grande relevância, tornando-se um recurso que permeia grande parte das interações sociais (Mollica *et al.*, 2012). Conforme apontam Parisotto e Rinaldi (2016):

Por conseguinte, o ato de ler amplia-se e passa a compreender um conjunto de habilidades que vão da simples decodificação de palavras escritas até a atribuição de sentido, ou sentidos, que as palavras podem assumir, de acordo com as situações de interação verbal (Parisotto; Rinaldi, 2016, p. 263).

Tfouni (2006) também diferencia esses dois conceitos importantes na educação: “Enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (Tfouni, 2006, p. 20). Em resumo, enquanto a alfabetização envolve aprender a ler e escrever em um nível básico, o letramento é sobre entender como a escrita é usada na sociedade, como ela evoluiu ao longo do tempo e como ela afeta a maneira como as pessoas interagem e se comunicam.

No entanto, é preciso ter em mente que a leitura é uma habilidade fundamental que precede e forma a base para a escrita, uma vez que a capacidade

---

<sup>9</sup> O termo “alfalettrar”, conforme conceituado por Magda Soares (2020), foi criado para representar a integração entre alfabetização e letramento, ou seja, o processo de alfabetizar letrando. Nesse contexto, alfabetizar letrando significa ensinar a criança a decodificar e escrever palavras, ao mesmo tempo em que a insere em práticas sociais de leitura e escrita, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado.

de ler surge antes da capacidade de escrever. Nesse sentido, Mollica e Leal (2012a, p. 202) afirmam que “é possível haver a identificação e interpretação de sinais, codificados em letras e números, mesmo por parte dos indivíduos não alfabetizados”. Ler envolve reconhecer e interpretar símbolos visuais (letras, palavras), de transformar em sons e significados o que nossos sentidos enviam de informações ao cérebro, resultando na compreensão do conteúdo textual.

A experiência de ensinar alguém a ler e a escrever frequentemente revela um momento de avanço significativo no progresso do aprendiz. Nesse contexto, Lemle (2009) observa que:

Quem já tentou ensinar alguém a ler e a escrever certamente teve a experiência de testemunhar um salto repentino no progresso do aprendiz. Há um dado momento em que parece ocorrer um verdadeiro estalo, após o que a pessoa faz rápidos progressos. Que estalo será esse? A suposição mais plausível é que o estalo ocorre quando o aprendiz capta a ideia de que cada letra é símbolo de um som e cada som é simbolizado por uma letra. Uma vez agarrada a ideia, o problema reduz-se a lembrar que figura de letra corresponde a que tipo de som da fala (Lemle, 2009, p. 11).

Nesse sentido, o fracasso escolar frequentemente está ligado aos processos de alfabetização e de letramento. Historicamente, houve uma priorização da alfabetização, e agora, por priorizar o letramento, seguida pela ênfase no letramento, em uma tentativa de diferenciá-los. Contudo, é fundamental recuperar a singularidade da alfabetização, tanto em termos metodológicos quanto por meio de ações políticas significativas. Isso não implica que esses saberes devam operar com “independência de um processo em relação ao outro, ou como precedência de um em relação ao outro. Assegurados esses pressupostos, a reinvenção da alfabetização revela-se necessária, sem se tornar perigosa” (Soares, 2004, p. 15).

Além disso, conforme Lemle (2009), para que a alfabetização seja efetiva, é necessário que o trabalho pedagógico do professor inclua cinco momentos específicos de intervenção. Nesse sentido, para que “uma pessoa possa aprender a ler e a escrever, há alguns saberes que ela precisa atingir e algumas percepções que deve realizar conscientemente” (Lemle, 2009, p. 5). Esses momentos são essenciais para garantir a aprendizagem significativa e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

Em um primeiro momento é preciso que o educando apreenda “que os risquinhos pretos no papel são símbolos de sons da fala, é necessário compreender o que é um símbolo” (Lemle, 2009, p. 5) - algo que representa outra coisa. Dessa forma, identificar o alfabeto diante outros signos que não são letras, apesar de essa não caracterizar a “coisa simbolizada”. Isso significa que o aluno deve saber a letra 'A', por exemplo, dentre outros caracteres existentes (1+-e%☀), e também compreender que é um símbolo para um som específico de quando se fala, mas a letra 'A' em si não é esse som.

Um segundo momento importante é fazer o aluno “discriminar as formas das letras. As letras do nosso alfabeto têm formas bastante semelhantes, e por isso a capacidade de distingui-las exige refinamento na percepção” (Lemle, 2009, p. 5). Isso acontece devido às diferenças de sons entre as variadas letras do alfabeto que, contudo, podem ter um traçado semelhante como, por exemplo, o *p/b, b/d, p/q*.

Um terceiro momento diz sobre o alfabetizando construir “a conscientização da percepção auditiva”. Logo, se “as letras simbolizam sons da fala, é preciso saber ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons” (Lemle, 2009, p. 6). Pois as letras podem ter pronúncias parecidas e gerar confusão. Um exemplo seria *tia* e *dia*.

Diante disso, Mollica *et al.* (2012) aborda a importância da consciência fonológica na fase inicial da alfabetização:

A tomada de consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas é relevante na fase incipiente da alfabetização para qualquer aprendiz: a frase é composta por palavras e estas últimas são formadas por sílabas que, por sua vez, se constituem de unidades menores categorizadas como fonemas. A Consciência Fonológica é, portanto, um conjunto de habilidades heterogêneas com uma estrutura hierárquica que se inicia com a consciência de unidades mais globais até a percepção dos segmentos fonêmicos da fala (Mollica *et al.*, 2012, p. 231).

Assim, é relevante destacar as atividades de consciência fonológica que envolvem, primeiramente, a consciência auditiva. Essa habilidade, que consiste em perceber e responder a um estímulo sonoro, pode ser aprimorada se trabalhada por meio de “rimas e aliterações, a consciência sintática, a consciência silábica e a consciência fonêmica” (Mollica *et al.*, 2012, p. 233). Desta forma, qualquer dificuldade nessa área pode resultar em problemas de aprendizado e comunicação.

Um quarto momento diz sobre “captar o conceito de palavra”, pois é nesse momento que o aluno terá que representar sua ideia de modo que ocorra “uma relação entre a forma da unidade palavra e seu sentido ou conceito correspondente e uma relação entre a sequência de sons da fala que compõem a palavra e a sequência de letras que transcrevem a palavra” (Lemle, 2009, p. 7). Ou seja, é um processamento em que o pensamento vira comunicação, essa comunicação se faz por meio de sons e esses sons resultam na escrita de uma palavra.

O quinto momento seria o de “reconhecer sentenças” e as convenções da escrita, pois se escreve da esquerda para a direita, de cima para baixo, respeitando as margens. Esta capacidade envolve uma unidade mais completa que é a frase (Lemle, 2009).

Esse processo da alfabetização passa por outras complicações, pois o “casamento entre sons e letras nem sempre é monogâmico”, isso quer dizer que nem sempre essa relação entre sons e letras na escrita é de um para um. Ou seja, tem aquela correspondência biunívoca “em que um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento de outro conjunto” (Lemle, 2009, p. 11). Um exemplo são as sílabas complexas que contêm mais de uma consoante na mesma sílaba. Por exemplo, em “trabalho”, tem-se a consoante “t” e “r” juntas, em um único som /tra/.

Então, para a autora, ao adquirir as capacidades necessárias para a alfabetização, é importante que o estudante no início tenha contato com esse “entendimento da situação ideal e perfeita de que cada letra tem seu som e cada som tem sua letra, vamos deixá-lo explorar essa hipótese por um curto espaço de tempo” (Lemle, 2009, p. 17). Depois de terem uma compreensão básica desse conceito, eles podem, então, começar a aprender sobre as complexidades e exceções à regra. Mas, inicialmente, explorar essa hipótese pode ser uma maneira eficaz de introduzir os alunos ao sistema de escrita.

Depois, é necessário que haja a “rejeição da hipótese”, já que a relação entre os sons e as letras seria de “poligamia”, não é simples ou direta, tendo vários sons para uma letra e várias letras para um som (Lemle, 2009). Tem-se, ainda, mais uma etapa a ser desenvolvida ao longo da vida, que seria a da “ortografia correta de uma palavra”. Mesmo depois que um indivíduo aprende a ler e escrever, ainda há muitas nuances de como escrever corretamente as palavras que precisam ser aprendidas e

lembradas. Um exemplo seria a dúvida no escrevente se a palavra *rosa* escreve com s ou z (Lemle, 2009).

Uma teoria que contribui para a compreensão de como a criança se apropria da língua escrita é a *Psicogênese da língua escrita*, de Ferreiro e Teberosky (1999). Elas descrevem o modo como as crianças percebem que a escrita representa algo significativo, ou seja, que corresponde ao registro de um “nome”, o que consiste em um marco no processo de aprendizagem desse tipo de registro.

Enquanto a imagem se identifica como sendo “uma bola”, por exemplo, para o texto que a acompanha se reserva somente o nome “bola”. Este é um momento muito importante na evolução da escrita e constitui o que temos denominado de “hipótese do nome”. O texto retém somente um dos aspectos potencialmente representáveis, o nome do objeto (ou objetos) que aparece na imagem, e deixa de lado outros elementos que possam predicar-se dele (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 275).

Com base nos resultados da pesquisa realizada pelas autoras, foram identificados cinco níveis de desenvolvimento da escrita, que se configuram a partir do momento em que o indivíduo começa a entender a função da escrita e seus respectivos usos. Os níveis de escrita propostos por Ferreiro e Teberosky (1999) refletem a evolução da compreensão das crianças e são os seguintes: Pré-silábico, em que a criança utiliza desenhos, rabiscos e letras aleatórias; Silábico, em que se usa uma letra para cada sílaba da palavra; Silábico-alfabético, que combina letras e sílabas para compor palavras; Alfabético, em se escreve do jeito que fala, com reconhecimento das sílabas; e Ortográfico, que envolve a construção das irregularidades da língua. É importante ressaltar que esse processo não ocorre de forma linear, pois as crianças podem transitar entre os níveis, dependendo do contexto e da prática.

Em relação a isso, Mollica *et al.* (2012) criticam a tendência de “como a ortografia deixou de ser um dos centros de atenção do processo de alfabetização para se tornar uma ‘hipótese na cabeça dos alunos’”. Os professores, por sua vez, encontraram-se diante do dilema: é erro ou hipótese?” (Mollica *et al.*, 2012, p. 216). Essa mudança de enfoque ocorre sem uma consideração adequada da parte linguística - especialmente a fonética e a fonológica - do processo de alfabetização. Ao direcionar a aprendizagem para a forma como o estudante constrói o sistema de escrita, os educadores estão negligenciando elementos essenciais que são

fundamentais para um entendimento completo da língua. Assim, desconsidera-se a natureza do objeto de conhecimento em construção, que inclui o estudo dos sons da fala, dos padrões sonoros e suas funções na linguagem, resultando na falta de desenvolvimento de uma compreensão sólida das regras ortográficas e dos mecanismos de escrita por parte dos alunos.

Por fim, “perceber as regularidades ligadas à morfologia das palavras”, isso se refere à compreensão de como as palavras são formadas e como elas podem mudar. Por exemplo, entender como os sufixos e prefixos podem alterar o significado de uma palavra (Lemle, 2009). Por exemplo, a palavra "feliz" pode se tornar "infeliz" com a adição do prefixo "in-", que inverte o significado da palavra. Da mesma forma, "correr" pode se tornar "corredor" com a adição do sufixo "-dor", que transforma o verbo em um substantivo.

Conforme Lemle (2009, p. 29), há “dois métodos possíveis oficialmente reconhecidos para conduzir o trabalho da alfabetização”. O método sintético, que trabalha das partes para o todo (das letras, sons, sílabas, palavras para sentenças e textos) e o método analítico, que trabalha do todo para as partes (do contexto do texto ou sentença para palavras, sílabas e letras/sons). Assim sendo, a escolha dos métodos de alfabetização está intrinsecamente ligada ao papel e à abordagem adotada pelo professor, pois é ele quem conhece os alunos, suas necessidades e seus estilos de aprendizagem.

Alguns exemplos de métodos sintéticos são o Método Fônico (ensina primeiro os sons das letras e, então, sílabas e palavras), o Método Silábico (apresenta primeiro as famílias de sílabas depois palavras) e o Método Alfabético (ou soletração, apresenta primeiro os nomes das letras do alfabeto, depois as combinações silábicas e as palavras). Em contrapartida, pelo método analítico, temos a Palavração (explora primeiro palavras comuns e, dessa, os sons das sílabas e das letras que a compõem), a Sentenciação (inicia-se por frases inteiras que são memorizadas, decompostas em palavras e, por fim, em sílabas) e o Método Global (apresenta primeiro textos ou contos/historietas memorizadas/lidas juntas para depois se dar o reconhecimento de suas sentenças, e palavras dessas sentenças, e de sílabas dessas palavras).

Segundo Mollica *et al.* (2012), os defensores do método sintético acreditam que a leitura e a escrita são atos mecânicos e isolados, nos quais a criança aprende uma técnica para decifrar o texto, de modo que “ler significa decodificar o que está

escrito em som” (Mollica *et al.*, 2012, p. 214) antes de compreendê-lo. Por outro lado, os proponentes do método analítico “entendem a leitura como um ato global: a palavra é reconhecida como um todo”. Essa abordagem, que considera a tarefa de leitura essencialmente visual, contextualizada e significativa, não leva em conta possíveis dificuldades auditivas que a criança possa apresentar, nem a análise das unidades menores que compõem a palavra ou o texto. Assim, fica evidente que o método sintético e o método analítico possuem abordagens distintas para a leitura e a escrita, e é importante ressaltar que cada método tem suas limitações e pode não ser adequado para todas as crianças.

Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), no livro *Formação do professor como agente letrador*, propõem uma reflexão profunda sobre o papel do professor na promoção do letramento, afirmando que "todo professor é, por definição, um agente de letramento; todo professor precisa familiarizar-se com metodologias voltadas para as estratégias facilitadoras da compreensão da leitura" (Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira, 2010, p. 16). Assim, para esses autores, "todo professor deve ser professor de leitura, visto que ler faz parte da aprendizagem, devendo por isso fazer parte de todas as atividades" (Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira, 2010, p. 52). Dessa forma, o professor, independentemente do conteúdo que ministra, deve ser um facilitador que orienta os alunos no processo de se tornarem leitores críticos, capazes de compreender textos de diferentes gêneros e níveis de complexidade. O conceito de "agente de letramento" ressalta a responsabilidade do educador em promover e potencializar, de maneira contínua, o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, auxiliando os alunos a interpretar e compreender o mundo ao seu redor por meio da linguagem.

Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010) trazem o termo "andaimagem", ou andaime pedagógico, derivado da teoria de Vygotsky, para descrever o processo de apoio temporário, que um professor ou mediador oferece ao aluno enquanto ele está aprendendo uma nova habilidade. O andaime "é um conceito metafórico que se refere a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz" (Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira, 2010, p. 26). Esse suporte é progressivamente retirado à medida que o aluno vai se tornando mais independente. No contexto da leitura, a andaimagem permite que o professor oriente o aluno por meio de estratégias e explicações até

que este desenvolva a autonomia necessária para ler de forma independente. Assim:

[...] a relação estabelecida entre educador e educando passará a ser de cooperação, com professor/aluno interagindo na busca da construção do conhecimento. O professor deixará de ser o centro das aulas, assumindo o papel de sujeito mais experiente, levando em conta a bagagem cultural do discente. Podemos ver o professor como um mediador, que age como “andaime” no processo de aprendizagem (Santos, 2012, p. 8).

A andaimagem, portanto, surge como uma estratégia de mediação na leitura, por meio da qual o professor atua como facilitador, ajudando os alunos a compreender e interpretar textos. Nesse processo, “é preciso ressaltar que uma característica básica do processo de andaimes é o estabelecimento de uma atmosfera positiva entre professor e alunos por meio de ações simples, como a de se ouvirem e se ratificarem mutuamente” (Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira, 2010, p. 27). Esse ambiente de colaboração reforça a confiança do aluno, incentivando-o a avançar em sua competência leitora. A mediação realizada durante a leitura ocorre em resposta aos turnos de leitura ou respostas do aluno. Como descrevem Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 28),

[...] a mediação da professora é subsequente aos turnos de leitura ou de respostas do aluno leitor. De fato, a professora pesquisadora interage durante todo o evento com o leitor, desenvolvendo a sequência de intervenções de mediação, que se caracterizam como andaimes.

De acordo com Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 28), o turno de fala do professor “não deve ser apenas um veredito sobre a correção ou incorreção da contribuição dos estudantes. Antes, é uma oportunidade induzi-los a novas formas de pensar, de analisar, de categorizar”. Nesse sentido, o papel do educador vai além de uma mediação puramente corretiva, uma vez que ele se torna um facilitador, guiando os alunos na exploração de novas perspectivas e promovendo o desenvolvimento de habilidades para interpretar e organizar o conhecimento de maneira crítica.

O professor assume, assim, uma função essencial de motivador, estimulando os estudantes a questionarem e refletirem profundamente sobre o conteúdo. Ao agir

dessa forma, o educador não apenas media o aprendizado, mas, também, desafia os alunos a superarem respostas prontas ou automáticas, encorajando-os a adotar uma postura analítica e investigativa diante do processo de aprendizagem. Dessa forma:

[...] os andaimes se efetivam por meio recursos lingüísticos, segmentais e supra-segmentais, que muitas vezes constituem também pistas de contextualização, indicando ainda como a prática da andaimagem contribui para criar uma interação positiva e produtiva entre Professora e alunos constituindo um elemento facilitador de sua mediação pedagógica (Bortoni-Ricardo; Sousa, 2006, p. 179).

Por fim, a leitura tutorial ou leitura compartilhada é apresentada pelos autores como uma estratégia de mediação do professor para fortalecer o processo de leitura dos alunos, permitindo que o professor atue diretamente no desenvolvimento da compreensão e da interpretação, baseadas nas interações construídas durante a atividade de leitura em grupo.

Entende-se como leitura tutorial aquela em que o professor exerce papel de mediador durante o processo de leitura e compreensão; nessa proposta, o professor deve atuar fazendo intervenções didáticas, por meios das quais interage com os alunos, a fim de conduzi-los à compreensão do texto (Bortoni-Ricardo; Machado; Castanheira, 2010, p. 51).

O papel do professor como mediador no processo de leitura e compreensão textual é de extrema importância, especialmente no contexto de alunos iniciantes ou com pouca vivência no universo letrado. Conforme Bortoni-Ricardo *et al.* (2012, p. 51),

em se tratando de leitores noviços com pouca experiência na cultura letrada, seu conhecimento enciclopédico pode estar muito aquém às exigências que a compreensão do texto impõe. É justamente nessas circunstâncias que a mediação do professor pode ser decisiva.

Nesse sentido, relacionar o conteúdo do texto com os conhecimentos prévios do leitor pode ser um desafio para aqueles que possuem pouco contato com a leitura, pois o repertório limitado dificulta a compreensão de textos mais complexos. O professor, portanto, desempenha um papel ativo ao construir pontes entre o aluno

e o texto, ajustando estratégias, suas experiências e vocabulário às necessidades individuais ou do grupo.

Mollica e Leal (2012b) complementam, ao afirmarem que:

A pedagogização da leitura não é, pois, tarefa simples, nem deve ser pensada e praticada por leigos. Tanto seus pressupostos quanto suas técnicas demandam estudos que apontem diretrizes claras, bem definidas e com objetivos distintos para textos diferenciados. Os gêneros e estilos textuais devem ser contemplados na elaboração de uma teoria da leitura, assim como considerado e respeitado o grau de proficiência do leitor que, necessariamente, se encontra em determinado estágio no continuum de letramento (Mollica; Leal, 2012b, p. 202).

Isso implica respeitar e adaptar o ensino às necessidades específicas de cada aluno, de modo que as estratégias didáticas promovam avanços consistentes e significativos. Dessa forma, o papel do professor vai além de ensinar a decodificação, abrangendo também a formação de leitores críticos e autônomos.

Para isso, é fundamental abordar a alfabetização dos alunos de maneira abrangente, indo além das habilidades básicas de reconhecimento das letras do alfabeto e do princípio alfabético, consciência fonêmica dos sons da fala, da consciência fonológica, metalinguagem, decodificação, fluência, compreensão e vocabulário do que está na página e da ortografia do que se escreve. É essencial promover uma aprendizagem significativa que acompanhe o desenvolvimento das crianças, respeitando suas hipóteses iniciais sobre o processo de leitura e escrita, mas sem se limitar a elas, evitando, assim, qualquer limitação ao seu progresso.

Assim, ler e escrever não são apenas habilidades mecânicas de decodificação e codificação; elas envolvem também uma compreensão mais ampla e complexa da língua. Isso inclui o ensino das regras gramaticais, a ampliação do vocabulário, a compreensão de diferentes significados dependentes do contexto e de mensagens implícitas. Envolve conhecimentos de natureza sintática (como as palavras se combinam para formar frases), semântica (o significado das palavras e frases) e pragmático-discursiva (como o contexto e a situação afetam o significado) (Mollica *et al.*, 2012).

Contudo, esse processo não deve ser excessivamente focado em métodos padronizados, mas sim em empregar todas as estratégias possíveis que despertem o interesse do educando. Esse ensino deve ser centrado na maneira como o

aprendiz aprende e não na maneira como o professor deseja ensinar. Caso contrário, "o professor tende a monopolizar o espaço na sala de aula: seu discurso predomina e se impõe" (Smolka, 1993, p. 24).

A leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco tem a ver com a experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estéril e estática porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do status quo funciona como um empecilho, um bloqueio à transformação e a elaboração do conhecimento crítico. A alfabetização, na escola reduz-se a um processo, individualista e solitário, que configura um determinado tipo de sujeito e produz a "ilusão da autonomia" ("autônomo" é aquele que entende o que a professora diz; aquele que realiza, sozinho, as tarefas aquele que não precisa perguntar"; é aquele que "não precisa dos outros revela seu mito da autossuficiência que, além de camuflar a cooperação aponta os "fracos e incompetentes") (Smolka, 1993, p. 48).

Em relação a variação e diferenciação entre a língua falada e a língua escrita, é vigente uma ideologia de que a escrita é incorreta porque não corresponde exatamente à fala. Lemle (2009) argumenta que essa visão é prejudicial para o aluno, constituindo-se como "um equívoco linguístico, um desrespeito humano e um erro político" (Lemle, 2009, p. 14), pois cada indivíduo tem uma maneira única de se expressar verbalmente que é uma "marca de sua identidade" e reflete a maneira como sua comunidade se comunica (Lemle, 2009).

A tentativa de padronizar a linguagem escrita para que ela corresponda exatamente à fala pode desrespeitar essa identidade e diversidade. Assim, é importante compreender a história e a evolução da língua. Isso requer entender por que muitas palavras em português são escritas de uma determinada maneira, as mudanças ao longo das gerações e como foi influenciada pelo latim, resultando em vocábulos escritos com letras de pronúncias diversas. Essas peculiaridades, muitas vezes foram simplesmente herdadas e a língua escrita e a língua falada podem diferir (Lemle, 2009).

Lemle (2009) discorre que independente dos efeitos da alfabetização e dos métodos do alfabetizador:

[...] quanto mais a criança tiver acesso a livros desde bem pequena, ganhando o gosto de ler e adquirindo familiaridade no mundo dos livros, tanto menos importante será a metodologia do ensino das letras, pois a natureza, com a mesma desordem com que faz

acontecer a aprendizagem da fala, cuidará sozinha de quase tudo isso (Lemle, 2009, p. 42).

Portanto, é fundamental que as crianças sejam alfabetizadas na idade certa e que qualquer defasagem identificada seja suprimida ao longo de seu processo de escolarização. As dificuldades de aprendizagem devem ser trabalhadas e superadas pela escola e não ser taxativa em relação ao aluno, rotulando-o sob a ótica do fracasso individual. Esse fracasso é coletivo e também cabe à instituição escolar, que deve saber lidar com a diversidade de seus educandos, propondo novas metodologias de ensino e ações para minimizar os problemas de leitura e escrita.

De acordo com Parisotto e Rinaldi (2016), ser capaz de ler e escrever com proficiência em língua materna é essencial para o desenvolvimento pessoal em uma cultura letrada, pois “o domínio da leitura e da escrita ajuda o sujeito a desenvolver autonomia e a superar barreiras sociais, culturais e econômicas que podem lhe ser impostas ao longo da vida” (Parisotto; Rinaldi, 2016, p. 263).

Contudo, o conceito de letramento ultrapassa o domínio técnico da leitura e escrita. Segundo Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 52), “ser letrado implica fazer uso competente e frequente da leitura e da escrita no dia a dia. Para tornar-se letrado, é preciso envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, fazer o uso dessas habilidades”. Assim, enquanto o indivíduo alfabetizado domina os códigos e a decodificação da língua escrita, o letrado é aquele que “deve não apenas aprender a ler e escrever, mas também apropriar-se da escrita, usar socialmente a leitura e escrita para responder às demandas sociais”. Dessa forma, a escola não só ensina a ler e escrever, mas, também, deve promover práticas que consolidem o uso social da linguagem.

O processo de alfabetamento, que abrange tanto o domínio da leitura e da escrita, das normas ortográficas e de seus usos sociais, é importante para o exercício da cidadania. Isso contribui para a inserção social e cultural no contexto do mundo globalizado contemporâneo. Além disso, contribui para a transformação, a conscientização e a criticidade dos sujeitos de direitos - considerados iguais perante a lei, titulares de direitos e obrigações. Assim, não apenas amplia suas oportunidades de inserção no mercado de trabalho e na vida acadêmica, mas, também, lhes confere maior autonomia e poder de expressão. Ao compreenderem os diferentes usos da linguagem e sua influência na sociedade, os cidadãos tornam-

se capazes de analisar criticamente discursos e práticas sociais, identificando e questionando injustiças, desigualdades e opressões.

Com base nessa perspectiva, a próxima seção abordará como a gestão pedagógica pode atuar estrategicamente para reverter a não-aprendizagem e a não alfabetização, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e a oportunidades reais de crescimento educacional, pessoal e social.

### 3.3 GESTÃO PEDAGÓGICA: REVERTENDO A NÃO- APRENDIZAGEM

A gestão escolar inclui toda a estrutura, o funcionamento e administração da escola e “engloba, de forma associada, o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, considerados participantes da equipe gestora da escola” (Lück, 2009, p. 23). Nesse sentido, a gestão escolar não se limita apenas às atividades administrativas, mas também engloba aspectos pedagógicos, sociais e organizacionais que impactam diretamente o ambiente de aprendizagem.

Dessa forma, a gestão é o instrumento para a garantia do sucesso escolar, que permite a participação de seus membros e atores sociais na resolução de conflitos e em um ensino eficaz por meio do diálogo, colaboração e comprometimento de todos os segmentos da escola para assegurar ao aluno o seu direito de ser educado. Assim, Lück (2009) define que:

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (Lück, 2009, p. 23).

Esse gerenciamento da escola tem que ser feito numa perspectiva democrática: um contexto escolar permeado por ações coletivas e decisões antiautoritárias por meio de gestão compartilhada e participativa. Brooke e Rezende (2020), ao analisarem o papel das lideranças em uma gestão democrática, indicam a importância de distribuir ou compartilhar essa responsabilidade com a comunidade escolar. Quando se falam em comunidade escolar, referem-se não apenas aos

professores, gestores e alunos, mas, também, aos pais, funcionários e, até mesmo, membros locais e organizações do entorno da escola.

À vista disso, a ideia de gestão escolar democrática vincula-se ao conceito de participação, o que requer “a capacidade do diretor de estabelecer as relações humanas necessárias para o envolvimento dos membros da comunidade nos processos decisórios” (Brooke; Rezende, 2020, p. 120). Em vez de uma abordagem centralizada e hierárquica, a gestão democrática valoriza a colaboração, a transparência e a inclusão de diferentes pontos de vista nas decisões que afetam a vida e o funcionamento da escola.

Lück (2009) salienta que, segundo o princípio da gestão democrática e participativa, a condução do processo de gestão incorpora a participação ativa tanto dos professores quanto da comunidade escolar em sua totalidade no processo de tomada de decisões. Essa ação coletiva aumenta a possibilidade para alcançar melhorias e assegurar a qualidade de ensino para todos os alunos. O papel do gestor é central se sua responsabilidade for compartilhada pois ao “diretor compete zelar pela escola como um todo, tendo como foco de sua atuação em todas as ações e em todos os momentos a aprendizagem e formação dos alunos” (Lück, 2009, p. 23).

Dessa forma, uma educação responsável pela aprendizagem de todos preza por uma gestão escolar do ponto de vista democrático. Para isso, deve-se pensar, também, na atuação do profissional responsável por essa função, que é o principal encarregado por criar condições para que todos interajam, participem e compartilhem ideias para melhorar o ambiente educativo:

Os gestores escolares, constituídos em uma equipe de gestão, são os profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, da qual resulta a formação da cultura e ambiente escolar, que devem ser mobilizadores e estimuladores do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania competente (Lück, 2009, p. 22).

De acordo com Burgos e Canegal (2011), cabe ao diretor escolar um papel central na gestão escolar para construção desse espaço democrático. Portanto, tudo passa por esse profissional desde assuntos envolvendo a administração escolar até as necessidades e interesses dos pais, alunos e professores:

É ao diretor que se dirigem às demandas dos professores, politicamente representados por seus sindicatos; é, sobretudo, nele que eclodem os conflitos com os alunos e suas famílias; é também ele que tem de se relacionar com os demais funcionários da escola, cabendo a ele, ainda, zelar pela rotina dos serviços; enfim, por manter a escola funcionando (Burgos; Canegal, 2011, p. 15).

Logo, o trabalho pedagógico deve ser pensado envolvendo todos os atores educacionais, para que, juntos, construam uma escola real e focada, com significativo ensino- aprendizagem. Portanto, de acordo com Brooke e Rezende (2020, p. 120), a gestão democrática vai além de seus componentes institucionais e se beneficia das contribuições da liderança distribuída, sendo construída a partir da competência do diretor em facilitar as interações necessárias. Nesse sentido, a eficácia da escola depende da competência do diretor em envolver a equipe, facilitar a aprendizagem da liderança e promover o espírito democrático entre os membros.

Segundo Lück (2009), a gestão escolar envolve diversas dimensões que são fundamentais para o bom funcionamento e desenvolvimento da instituição de ensino. A organização dessa pode ser dividida em duas áreas principais, de acordo com sua natureza: organização e implementação, totalizando dez dimensões no total. Estas dimensões são a democrática e participativa, de pessoas, pedagógica, administrativa, do clima e cultura escolar, do cotidiano escolar, dos Resultados Educacionais, do planejamento/conhecimento, de avaliação e de parcerias. Essas dimensões interagem e se complementam de forma integrada, buscando sempre o equilíbrio entre as diferentes áreas e necessidades da escola e da comunidade que ela atende.

A partir desse pressuposto, passa-se a abordar a dimensão pedagógica, reconhecida como uma das áreas mais importantes da gestão escolar. Trata-se de um processo de construção e de ação conjunta que envolve a participação dos profissionais que formam o corpo docente, a equipe pedagógica e equipe gestora. Ela envolve as práticas e processos relacionados ao ensino e à aprendizagem, o que inclui o planejamento curricular, a definição de metodologias de ensino, a avaliação do desempenho dos alunos, a formação continuada dos professores e a promoção de um ambiente de aprendizagem estimulante e inclusivo.

A gestão pedagógica abrange, então, o trabalho do diretor juntamente ao coordenador e supervisor escolar, a ação docente, o currículo e tudo que envolve a

aprendizagem dos alunos. Afinal, nas palavras de Lück (2009), o objetivo da escola reside em garantir que os alunos aprendam e tenham a oportunidade de desenvolver plenamente seu potencial, adquirindo as habilidades necessárias e essenciais para participar ativamente nos contextos sociais a que pertencem. Isso implica tanto a utilização do seu anterior acervo sociocultural e produtivo, mas, também, a ampliação desses contextos dos educandos. Ou seja, "Aprendizagem e formação dos alunos são, pois, o foco do trabalho escolar" (Lück, 2009, p. 94).

De acordo com (Lück, 2009), o gestor deve cumprir esse objetivo, levando em conta o processo de ensino-aprendizagem e o estudante. Incluem-se: as práticas pedagógicas atuais e eficientes, os conteúdos contextualizados com a realidade dos alunos, o uso de dispositivos tecnológicos como ferramentas didático-pedagógicas e a articulação dessas dinâmicas ao currículo. Nesse sentido, é ressaltado que a gestão pedagógica assume uma importância primordial dentro da gestão escolar, uma vez que está diretamente relacionada ao principal objetivo da escola, que é promover a aprendizagem e formação dos alunos. Segundo o autor,

Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida (Lück, 2009, p. 95).

A gestão pedagógica, portanto, é responsável por planejar e implementar o currículo de forma eficaz, assegurando que as atividades educacionais sejam direcionadas para o aprendizado de todos os alunos. Nessa perspectiva, o currículo se constitui como a expressão da dimensão pedagógica e faz parte dos instrumentos fundamentais dessa função dos gestores escolares, sendo descrito por Lück (2009, p. 98) como o "conjunto organizado das atividades de ensinar e aprender que se processam na escola". Assim, a gestão pedagógica deve garantir que o currículo esteja alinhado às necessidades dos alunos, promovendo um ensino inclusivo e equitativo.

No entanto, a não-aprendizagem é um desafio enfrentado por muitas instituições de ensino, comprometendo o progresso educacional dos alunos. Nesse contexto, a gestão pedagógica desempenha um papel importante na reversão desse

cenário, oferecendo estratégias e práticas eficazes para promover a aprendizagem significativa dos estudantes.

A gestão pedagógica se destaca por identificar as necessidades individuais de cada educando, oferecendo suporte e acompanhamento personalizado para superar as dificuldades de aquisição do conhecimento. Contudo, é importante ressaltar que a gestão pedagógica, por si só, não é a única responsável por garantir a superação da não-aprendizagem e da não alfabetização. Esse processo depende também de uma fundamentação política e educacional sólida, que envolva investimentos adequados, formulação de políticas públicas eficazes e um compromisso coletivo com a qualidade da educação.

Na próxima seção, será abordada a metodologia e os instrumentos de pesquisa empregados para investigar os desafios relacionados à não alfabetização de alguns alunos na escola analisada.

### 3.4 METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Esta seção descreve o percurso seguido para a condução do presente estudo, detalhando os procedimentos metodológicos e os instrumentos de pesquisa utilizados nesta dissertação. São apresentadas, também, as razões que justificam a utilização da abordagem metodológica qualitativa, assim como o instrumento selecionado para a coleta de dados, que consiste na técnica de roda de conversa com as professoras alfabetizadoras da escola investigada e uma entrevista semiestruturada com a supervisora pedagógica, ou seja, Especialista em Educação Básica. A escolha dessa metodologia é respaldada pela compreensão de que a questão de pesquisa emerge do contexto prático da investigação. Por último, são descritos os procedimentos adotados durante o desenvolvimento da pesquisa.

Essa metodologia permite que este estudo alcance os objetivos específicos e os resultados esperados que se pretende detalhar a partir da pesquisa: (i) Descrever o contexto da Escola Estadual Estrela do Futuro e as estratégias adotadas para lidar com as dificuldades educacionais existentes da não-alfabetização de grupos de alunos no momento adequado; (ii) Analisar os resultados das avaliações dos estudantes da escola Estrela do Futuro no ciclo inicial e complementar da alfabetização. (iii) Propor um plano de ação visando mitigar as possíveis dificuldades de leitura e escrita encontradas. A pesquisa foi delineada em procedimentos

técnicos distintos, tais como pesquisa documental, revisão de literatura, roda de conversa com as professoras regentes de turma, entrevista semiestruturada com a supervisora pedagógica, ou seja, Especialista em Educação Básica, e um protocolo de leitura e escrita aplicado aos estudantes.

A fase inicial da pesquisa envolveu diversas fontes de evidências, incluindo documentação referentes às avaliações externas da educação no Brasil, assim como o sistema de avaliação de Minas Gerais, a BNCC e a caracterização da instituição escolar objeto de estudo neste caso de gestão por meio de dados provenientes de leis, portarias, pareceres, notas técnicas, entre outros. Além disso, foi efetuada uma análise por meio de registros em arquivos da escola investigada como documentos de intervenções, atas e, também, dados sobre seus resultados.

Na segunda etapa, foi realizada uma revisão de literatura, direcionada para o problema central do caso de gestão, que são os desafios enfrentados pelas escolas ao buscarem resultados satisfatórios com alunos que apresentam defasagens significativas na aprendizagem, principalmente relacionadas à alfabetização e ao letramento. Essa revisão foi conduzida por meio de pesquisa bibliográfica, com o intuito de construir um referencial que embasasse as reflexões realizadas neste estudo. Foram levantados artigos científicos, livros e trabalhos acadêmicos já existentes na área e relacionados à temática em questão, visando estabelecer referências sobre a qualidade do ensino oferecido aos estudantes, especialmente no âmbito da leitura e escrita. Além disso, destacou-se a importância da atuação da gestão escolar, principalmente em sua dimensão pedagógica, enfatizando a necessidade de um trabalho eficaz que leve em consideração o planejamento e o currículo escolar.

Na terceira etapa, propôs-se que o instrumento de pesquisa fosse uma roda de conversa com as seis professoras regentes e uma entrevista semiestruturada com a supervisora pedagógica, que atuam diretamente com os alunos que enfrentam dificuldades em leitura e escrita nas turmas de 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano. Dentre elas, a professora eventual, que presta apoio em todas estas séries. A finalidade foi examinar as práticas educativas destinadas aos estudantes com desafios na assimilação de conhecimentos, buscando informações relevantes para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem

Para a quarta etapa, propôs-se a aplicação de um protocolo de leitura e escrita nos Anos Iniciais. Ele se fundamenta em um conjunto de atividades

estruturadas e planejadas com o propósito de avaliar as habilidades de leitura e escrita de todas as crianças nos primeiros anos da escolarização (2º ao 5º ano). Tais atividades são concebidas de modo a possibilitar a compreensão do desenvolvimento dos alunos nessas competências fundamentais e a identificação de áreas de defasagem, visando orientar o planejamento de intervenções pedagógicas adequadas.

Descrevendo em detalhes a proposta metodológica para a pesquisa de campo, parte-se do princípio de que se trata de uma abordagem de natureza qualitativa. De acordo com Godoy (1995), a pesquisa qualitativa é amplamente reconhecida por sua capacidade de investigar os fenômenos relacionados aos seres humanos e suas interações sociais que ocorrem em diferentes contextos.

Algumas características básicas identificam os estudos denominados “qualitativos”. Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (Godoy, 1995, p. 21).

Um dos instrumentos de pesquisa escolhido para este trabalho foi a roda de conversa. Seu propósito é capturar diversas perspectivas sobre o desafio de ensinar alunos com dificuldades em leitura e escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Optou-se por esse método por ser um facilitador de diálogo entre os participantes da pesquisa, suas experiências e sua prática educacional.

A técnica da roda de conversa consiste em reunir um grupo de participantes que compartilham características específicas relacionadas ao tema de estudo, com o intuito de explorar suas percepções, opiniões e experiências de maneira coletiva. Um dos seus principais aspectos é a forma dinâmica e colaborativa durante as discussões. Segundo Moura e Lima (2014) as “Rodas de Conversas consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam, escutam seus pares e si mesmos pelo exercício reflexivo” (Moura; Lima, 2014, p. 5)

Uma roda de conversa;

permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, mediante diálogos internos, e, ainda, no silêncio observador e reflexivo (Moura; Lima, 2014, p. 2).

É uma ferramenta de coleta de dados que permite a interação entre pesquisador e participantes da pesquisa como se fosse uma entrevista em grupo.

Como instrumento de pesquisa, elas ofereceram um ambiente único para a troca de ideias e experiências. A ênfase na criação de um espaço onde todos se sintam à vontade para falar e ouvir é crucial para a relevância e a profundidade das discussões. A dinâmica de interação, onde a escuta ativa é predominante e as falas são construídas a partir das contribuições dos outros, promove uma compreensão mais rica e colaborativa dos temas abordados. Assim, não apenas coletam dados, mas também fomentam a reflexão coletiva e o aprendizado compartilhado. Segundo Moura e Lima (2014, p. 2):

[...] as Rodas de Conversa, quando utilizada como instrumento de pesquisa, uma conversa em um ambiente propício para o diálogo, em que todos possam se sentir à vontade para partilhar e para escutar, de modo que o falado, o conversado seja relevante para o grupo, suscitando, inclusive a atenção na escuta. No contexto da Roda de Conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e fala. E na percepção de que uma roda de conversa agrega vários interlocutores, os momentos de escuta são mais numerosos que os momentos de fala. As colocações de cada participante são construídas a partir da interação com o outro, sejam para complementar, discordar, sejam para concordar com a fala imediatamente anterior (Moura; Lima, 2014, p. 5).

Pinheiro (2020) fala do crescente uso das rodas de conversa em práticas educativas quanto em pesquisas. Segundo o autor, a operacionalização dessas rodas envolve a:

[...] composição de círculos para conversação mediante uma provocação temática. Há também uma ênfase na participação ou mesmo no protagonismo dos integrantes das rodas, visando partilha de saberes e reflexividade sobre experiências individuais ou coletivas (Pinheiro, 2020, p. 3).

Nesse sentido, elas surgem como uma ferramenta poderosa para a construção do conhecimento. Essas práticas proporcionam um espaço inclusivo e

colaborativo em que ideias são debatidas e novos entendimentos são gerados coletivamente.

As rodas de conversa foram conduzidas com base em oito perguntas relacionadas ao tema de ensino-aprendizagem. Assim, inicialmente, realizou-se uma rodada de apresentações pessoais para “quebrar o gelo” e foi discutida a proposta desse diálogo para a pesquisa. Anteriormente, pediu-se aos participantes que pensassem em seus alunos com defasagem de aprendizagem na alfabetização e suas dificuldades no ensino da leitura e da escrita, nas intervenções realizadas pela escola e que, se possível, pudessem trazer os registros de suas adaptações realizadas em sala de aula para esses educandos.

As professoras das turmas de alfabetização foram convidadas a participar da pesquisa por meio de um convite feito pessoalmente pela pesquisadora. Em um segundo momento, foi entregue um termo de consentimento para que conheçam os objetivos da pesquisa, juntamente com uma explicação sobre a confidencialidade das participantes já que seriam identificadas por nomes fictícios, visando preservar suas identidades.

Para o desenvolvimento desta metodologia, a pesquisadora utilizou um dia escolar em que não havia aula para os alunos, garantindo, assim, a ausência de interferências externas e de ruídos, uma vez que esses dias ocorrem durante a semana. Todo o processo foi registrado em áudio, com a devida autorização de todos os participantes. O espaço foi previamente organizado em círculo, com carteiras dispostas em uma sala de aula no segundo andar, permitindo que os participantes escolhessem livremente seus assentos.

A entrevista semiestruturada foi realizada apenas com a especialista responsável pelas turmas de alfabetização e baseou-se em questões previamente definidas. A elaboração de um roteiro com antecedência, baseado no mesmo da roda de conversa, foi essencial para a condução da entrevista. Esse roteiro foi composto por um conjunto de perguntas aplicadas a todos os participantes da pesquisa, o que possibilitou uma coleta de dados consistente. A padronização das perguntas facilitou a comparação das respostas dos entrevistados, aspecto crucial para a análise em estudos que utilizam esse tipo de instrumento. Em relação à entrevista, Manzini (2004) classifica-as em diferentes tipos:

Esses tipos de entrevistas são conhecidos na literatura por entrevista estruturada, semiestruturada, e não estruturada. Apesar de a literatura trazer outras nomenclaturas, temos adotado essa terminologia por achá-la mais adequada. Assim, a entrevista não estruturada é também conhecida como entrevista aberta ou não diretiva, a entrevista estruturada é conhecida como entrevista diretiva ou fechada, e a entrevista semi-estruturada é conhecida com semidiretiva ou semi-aberta (Manzini, 2004, p. 2).

De acordo com Manzini (2004), a entrevista semiestruturada é um método de coleta de dados que combina características de entrevistas estruturadas e não estruturadas. Esse tipo de entrevista se distingue por ter um roteiro com perguntas previamente definidas, mas permite flexibilidade para explorar tópicos adicionais conforme surgem durante a conversa.

Um roteiro bem elaborado não significa que o entrevistador deva tornar-se refém das perguntas elaboradas antecipadamente à coleta, principalmente porque uma das características da entrevista semiestruturada é a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado (Manzini, 2004, p. 6).

A pesquisadora atuou como moderadora e entrevistadora, pois fazia parte do grupo de professores dos Anos Iniciais e possuía vínculos de amizade com a maioria dessas profissionais, o que deu maior liberdade às participantes do que a presença de alguém externo à realidade.

Os sujeitos participantes da pesquisa são um grupo caracterizado pela atuação homogênea no mesmo nível de ensino, ou seja, nos Anos Iniciais, especificamente nas práticas docentes da alfabetização. Embora desempenhassem o mesmo tipo de trabalho, apresentavam diferenças em relação à idade, formação, vínculo e tempo de atuação na escola.

Quadro 14 - Perfil dos servidores que participarão da roda de conversa e entrevista semiestruturada

Servidor	Área de atuação	Formação	Tempo na escola	Idade	Vínculo
Especialista	Supervisora	Licenciatura plena em Pedagogia, Pós-graduação <i>latu sensu</i> em "Gestão Educacional".	3 anos, não consecutivos.	31 anos	contrato

Servidor	Área de atuação	Formação	Tempo na escola	Idade	Vínculo
Professora 1	Regente de turma	Licenciatura plena em Pedagogia, Pós-graduação <i>latu sensu</i> em “Psicopedagogia” e “Educação Especial”	8 anos consecutivos	43 anos	efetivo
Professora 2	Regente de turma	Magistério, Licenciatura plena em Normal Superior, Pós-graduação <i>latu sensu</i> em Educação e diversidade.	3 anos, não consecutivos	63 anos	contrato
Professora 3	Regente de turma	Licenciatura plena em Pedagogia, Pós-graduação <i>latu sensu</i> em “Neuropsicopedagogia”	7 anos consecutivos	42 anos	efetivo
Professora 4	Regente de turma	Licenciatura plena em Normal Superior, Pós-graduação <i>latu sensu</i> em “Supervisão Escolar” e “Alfabetização e Letramento”.	1 mês e 21 dias	54 anos	contrato
Professora 5	Regente de turma	Licenciatura plena em Pedagogia, Pós-graduação <i>latu sensu</i> em “Neuropsicopedagogia”, “Educação Especial” e “ABA- Análise do comportamento aplicada”.	5 anos consecutivos	41 anos	efetivo
Professora 6	Regente de turma	Licenciatura plena em Pedagogia, Pós-graduação <i>latu sensu</i> em “Gestão, supervisão e inspeção; “Letramento e Alfabetização” e “Educação especial”.	11 anos consecutivos	52 anos	efetivo

Fonte: Adaptado de Frade (2019).

O roteiro é uma ferramenta fundamental, pois orienta a discussão e garante que os temas relevantes sejam abordados de maneira sistemática. Ele pode incluir perguntas abertas e direcionadas, além de estímulos para provocar reflexões e *insights* nos participantes. O roteiro também ajuda a manter o foco da discussão e garantir que todos os aspectos importantes sejam explorados.

No caso específico deste estudo, o roteiro elaborado, disponível no Apêndice A, contém uma série de questões, propondo a reflexão sobre os desafios enfrentados no ensino da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os eixos temáticos e o teor das questões que eles abrangem encontram-se sintetizados no Quadro 15:

Quadro 15 - Eixos Temáticos e Questões para Reflexão sobre os Desafios no Ensino da Leitura e Escrita nos Anos Iniciais

Eixo Temático	Questões de Pesquisa
1. Perfil dos alunos	1. 1. Qual (is) é (são) o (s) perfil (is) dos alunos atendidos por esta intervenção pedagógica?
2. Práticas pedagógicas adotadas	2. 1. Como é realizado, na escola, o planejamento das atividades a serem desenvolvidas com os alunos? 2. 2. Quais dificuldades são encontradas pelos professores ao alfabetizarem esses alunos? 2. 3. Como vocês lidam com o desafio de trabalhar com alunos com diferentes dificuldades de aprendizagem? 2. 4. Quais elementos interferem no processo de ensino-aprendizagem desses alunos?
3. Trabalho de alfabetização com esses alunos	3. 1. Faça um breve relato de seu trabalho com esses alunos, considerando as dificuldades em leitura e escrita apresentadas por eles.
4. Avaliação da eficácia das estratégias de intervenção e possíveis melhorias	4. 1. Como você avalia a intervenção pedagógica oferecida pela escola aos alunos que apresentam defasagem em leitura e escrita? 4. 2. Para você, quais conhecimentos os alunos conseguem adquirir ao longo dessa intervenção pedagógica por meio do auxílio da professora eventual e do seu próprio trabalho em sala de aula? 4. 3. O que podemos realizar na escola para contribuir com a redução da defasagem em leitura e escrita dos alunos?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Durante a realização da roda de conversa e da entrevista semiestruturada, a pesquisadora utilizou o roteiro como guia para conduzir a discussão, garantindo que todos os participantes tivessem a oportunidade de expressar suas opiniões e contribuições. No entanto, é importante ressaltar que o roteiro foi flexível o suficiente para permitir ajustes e adaptações conforme a dinâmica da conversa e as questões emergentes levantadas pelos participantes. Todo o processo foi registrado por meio de gravação por áudio e depois feita a transcrição, para ajudar nas análises.

Em suma, a roda de conversa e a entrevista semiestruturada orientadas por um roteiro bem elaborado constitui uma poderosa ferramenta de coleta de dados qualitativos, capaz de proporcionar *insights* valiosos e uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo.

Um outro instrumento de pesquisa empregado para diagnosticar as habilidades de leitura e escrita das crianças no processo de alfabetização foi o protocolo de leitura e escrita. Este protocolo consistiu na leitura de palavras, frases e um texto pelos alunos, com análise da fluência e compreensão, e na escrita de palavras, frases e texto, verificando se estava de acordo com a modalidade formal

de registro, a tipologia e se abordava o tema proposto com coerência e coesão. Segundo Leite, Ferreira e Sá (2020, p. 195):

Protocolo de leitura é um dos termos relacionados à alfabetização, já que consiste, principalmente, em uma avaliação diagnóstica da leitura. De acordo com o Glossário do Ceale, protocolo de leitura designa uma técnica de pesquisa em leitura que objetiva, através de perguntas indiretas, obter dados sobre os processos usados pelo leitor no momento da leitura.

A aplicação desse protocolo foi adaptada para incluir a escrita, visto que ambas as habilidades são o foco deste estudo, especialmente devido à ausência de registros das avaliações internas da escola. Como parte da metodologia, foi realizado um teste cognitivo, conforme descrito no Apêndice B, com o objetivo de diagnosticar a proficiência em leitura e escrita dos alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A turma do 1º ano foi excluída da avaliação devido ao estágio inicial de escolarização desses alunos. No entanto, foi aplicada uma avaliação aos estudantes do 2º ano antes do término do ano letivo, momento em que estão em processo de desenvolvimento da leitura e escrita, conforme exige a legislação, que determina que os alunos devem estar alfabetizados ao final dessa série.

A aplicadora do protocolo de leitura e escrita (a pesquisadora) utilizou um roteiro para registrar as estratégias de leitura e analisar a escrita das crianças. Esse procedimento possibilitou a avaliação do comportamento leitor, a compreensão da leitura, o nível de escrita em que os alunos se encontram, se estavam escrevendo de forma alfabeticamente correta e com autonomia, além de verificar sua capacidade de entender os elementos de um gênero textual.

A primeira etapa do protocolo consistiu na leitura de 20 palavras em caixa alta, levando em consideração aspectos como “o tamanho - número de sílabas -, a tonicidade, a familiaridade, a complexidade” (Leite; Ferreira; Sá, 2020, p. 195). A partir do Glossário Ceale, foi possível entender esse diagnóstico com uma variedade na composição das palavras, considerando diferentes aspectos, como:

[...] variedade de composição de palavras, segundo diversos aspectos: a) número de sílabas (palavras de uma só sílaba - má, é, a - e até mais de cinco - necessariamente, paralelepípedo); b) localização do acento (palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas) e c) constituição silábica (palavras com sílabas CV, V, CCV, CVC, dentre outras) (Carvalho, 2014, recurso online).

Nessa etapa, também ocorreu a leitura de três frases com estruturas canônicas ou não. Estas foram formadas por diferentes padrões, como a ordem mais usual, sujeito-verbo-objeto (SVO), e outras, como sujeito, verbo, objeto direto e indireto, além de voz passiva. As frases foram apresentadas em letras maiúsculas e minúsculas, permitindo a opção por caixa alta caso os alunos tenham dificuldade na leitura com diferentes tipos de letras. Posteriormente, os alunos realizaram a leitura em voz alta de um texto, também apresentado em letras maiúsculas e minúsculas. Antes da leitura, foram incentivados a fazer hipóteses de antecipação do conteúdo da história para então analisar sua compreensão, fluência e reconhecimento do gênero textual.

A segunda parte consistiu na escrita de cinco palavras pertencentes ao mesmo campo semântico, com o objetivo de avaliar o nível de escrita da criança. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), o aprendizado da escrita evolui por cinco níveis distintos até que a criança domine o sistema alfabético de escrita. Em seguida, os alunos elaboraram três frases com base nas palavras previamente ditadas. Por fim, foi realizada a reescrita da fábula.

Essa abordagem se justifica pela mudança de função da pesquisadora em 2024, quando passou a atuar na biblioteca da instituição. Essa alteração proporcionou à pesquisadora uma maior oportunidade de interação com todas as turmas, devido à necessidade de trabalhar com os alunos em relação à sua fluência leitora e habilidades de escrita, como parte de seu trabalho pedagógico naquele momento.

Considerando que a escola possuía, no ano letivo de 2024, apenas cinco turmas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com no máximo 25 alunos por turma, e que, dentro dessas turmas, foram diagnosticadas as turmas dos 2º, 3º, 4º e 5º anos, foi possível realizar a avaliação de todas em um curto período de tempo e investigar as habilidades de leitura e escrita dos alunos. Dessa forma, o protocolo foi utilizado como um conjunto de atividades estruturadas, nas quais os estudantes deveriam executar tarefas com o objetivo de diagnosticar o progresso na aprendizagem.

### 3.4.1 Compreendendo a leitura e a escrita dos estudantes nas turmas dos anos iniciais

Nesta seção, analisa-se a aplicação do protocolo de leitura utilizado neste estudo, cuja fundamentação está vinculada à experiência adquirida durante o mestrado profissional no Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP). Essa abordagem foi aprofundada na disciplina eletiva "Currículo, Avaliação e Planejamento na Educação Básica", ministrada pela professora Hilda Aparecida Linhares da Silva, que apresentou projetos que utilizaram protocolos de leitura como estratégia pedagógica. Dentre esses projetos, o protocolo desenvolvido por sua doutoranda, Luciane Aparecida de Souza, foi adotado como modelo para uso e adaptação. Este protocolo de leitura foi, então, reformulado em um protocolo de leitura e escrita, com o objetivo de diagnosticar a aprendizagem de todos os alunos dos anos iniciais da escola investigada.

O primeiro instrumento de coleta de dados, conforme já mencionado, ocorreu na sala da biblioteca da escola, para onde a pesquisa foi conduzida, durante o horário regular de aula. Esse local foi escolhido para garantir um ambiente silencioso e evitar distrações. Ressalta-se que os alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental foram chamados individualmente pela professora responsável pelo uso da biblioteca para a execução do protocolo de leitura e escrita, sem limitação de tempo, visto que cada estudante possuía um ritmo distinto de leitura e escrita. O protocolo de leitura e escrita foi aplicado nas três primeiras semanas de julho, antes das férias (1º a 19 de julho), e reaplicado na primeira semana de retorno às aulas, em agosto (5 a 9 de agosto), para os alunos ausentes em todas as turmas.

No Quadro 16, é apresentado o quantitativo desses alunos no ano de 2024.

Quadro 16 - Quantitativo de alunos por turmas em julho 2024

2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	Total
17	20	17	22	76

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na primeira etapa do protocolo de leitura e escrita, foi avaliada a leitura de palavras, frases e de um texto do gênero fábula, abrangendo todos os alunos. O objetivo foi diagnosticar a capacidade de identificar e compreender as palavras lidas, além de avaliar a consciência silábica dos estudantes. Também se verificou se os

alunos conseguiam apreender o significado das palavras e estabelecer conexões entre as ideias apresentadas, o que foi evidenciado pela capacidade de associar imagens às frases lidas. Por fim, avaliou-se se eram capazes de recontar a narrativa lida a partir de sua própria compreensão e interpretação.

Desta forma, foi avaliada a fluência de leitura, definida como a capacidade de ler com precisão, velocidade adequada e entonação apropriada, o que envolve o reconhecimento rápido das palavras e favorece a compreensão e interpretação do texto. As leituras foram realizadas em voz alta para a aplicadora do protocolo. Segundo Mollica *et al.* (2012, p. 201),

a leitura é anterior à escrita e pressupõe a decodificação de sinais gráficos que, visualizados, constituem estímulos cerebrais processados de forma a que os seres humanos se apropriem de habilidades tais como a de extrair significado explícito e implícito de um texto escrito em qualquer que seja o suporte virtual ou não virtual.

Assim, no desenvolvimento das habilidades linguísticas, a leitura geralmente precede a escrita, o que significa que os aprendizes costumam ler antes de escrever. Diante disso, o protocolo foi planejado para iniciar diagnosticando o desenvolvimento das habilidades de leitura, incluindo a análise da fluência e a classificação dos alunos como pré-leitores, leitores iniciantes ou leitores fluentes. Analisando sua capacidade de ler corretamente tanto palavras conhecidas quanto desconhecidas, se compreendem a mensagem transmitida e os significados que estão claramente expressos ou subentendidos, independentemente do suporte utilizado.

A leitura é, portanto, um processo integrado, no qual durante o processo de leitura, o leitor utiliza diversas estratégias de forma simultânea, como o reconhecimento de padrões, a decodificação fonética, a compreensão do contexto e a antecipação do que vem a seguir de informação. De acordo com Mollica *et al.* (2012, p. 202), "em todo o tempo da leitura, usamos vários recursos ao mesmo tempo, razão por que a leitura não se processa palavra por palavra, a não ser em fases iniciais, de silabação, estágio considerado de pré-leitura ainda". Assim, quem lê se torna mais proficiente, desenvolve a capacidade de entender o texto de maneira mais fluida e contextualizada, enriquecendo sua experiência e promovendo uma compreensão mais profunda do que é lido.

Assim, no início da aprendizagem, os leitores ainda precisam decodificar cada palavra ou até mesmo sílabas separadamente. Esse estágio é considerado uma fase preparatória para a leitura fluente, em que o foco está em compreender a correspondência entre som e grafia antes de avançar para uma leitura mais automática e fluida. Para Soares (2020, p. 246),

leitura com fluência significa reconhecimento rápido e correto de palavras e de conjunto de palavras, ritmo e entonação adequados, o que depende da compreensão do texto. No ciclo de alfabetização e letramento, assim que as crianças adquiram alguma independência de leitura, é preciso desenvolver atividades específicas para aquisição de fluência oral na leitura, base para a fluência na leitura silenciosa.

Convém observar que, na aplicação desse protocolo, nenhum aluno se recusou a realizar a tarefa, refletindo um nível positivo de engajamento e disposição para participar da atividade proposta. Ademais, nenhum deles solicitou a troca das fichas para a letra maiúscula (palito), seja nas frases, seja no texto. Essa informação é significativa, pois demonstra que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades em leitura e escrita, estavam dispostos a tentar ler e possuíam conhecimento prévio sobre os formatos das letras do alfabeto. Assim, essas respostas não serão contabilizadas nos dados da pesquisa, uma vez que o foco da análise recai sobre a qualidade da execução da tarefa, ou seja, na capacidade dos alunos de ler e compreender as palavras, frases e textos apresentados, e não apenas em sua disposição para participar do reconhecimento dos tipos de letras.

O protocolo de leitura descrito utilizou um total de 20 palavras, todas escritas em caixa alta. De acordo com Souza (2022), as palavras foram cuidadosamente selecionadas para abranger uma variedade de complexidades fonéticas e ortográficas, levando em consideração se pertenciam ou não ao repertório linguístico dos alunos. Nesse sentido, “esse processo estaria subordinado às características da palavra a ser lida: se é conhecida ou não; se é frequente ou não; se possui ortografia regular ou irregular” (Souza, 2022, p. 46). Essa abordagem possibilita avaliar não apenas o reconhecimento e a leitura de palavras conhecidas, mas, também, a capacidade dos alunos de lidar com palavras novas ou menos familiares. As palavras abordadas foram:

Quadro 17 - Lista de palavras utilizadas no protocolo

ROSA-RISO-SALADA-SACOLA-LÁPIS-TÊNIS-BARRIGA-GARRAFA-CHUPETA- CHAMINÉ-JACARÉ-PALETÓ- RELÂMPAGO-MECÂNICO -PERSONAGEM-PERSIANA- PATELA-PANELA-URUBU-CARACOL
--

Fonte: Adaptado de Souza (2022).

Na leitura de palavras, foram analisadas, por turma, as seguintes categorias entre os alunos:

Quadro 18 - Desempenho dos alunos na leitura de palavras

Turmas	Leu globalmente com fluência.	Leu com erros em alguma sílaba ou a tonicidade.	Silabou sem dizer a palavra ao final.	Soletrou letras da palavra.	Não soube ler nada.
2º	3	9	3	0	2
3º	15	3	0	0	2
4º	11	2	2	2	0
5º	15	5	2	0	0

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

É possível notar que a maioria dos alunos (57%, ou seja, 44 alunos) leu as palavras com fluência, concentrando-se principalmente nas três últimas séries. Esses alunos se enquadram no perfil de leitor fluente, considerado desejável para esses anos de escolaridade. Em contrapartida, 25% dos estudantes (19 alunos) apresentaram alguns erros, seja na leitura de sílabas, seja na tonicidade das palavras. Assim, Leite, Ferreira e Sá (2020) destacam que:

[...] os estudantes conseguem ler com mais fluência as palavras de estrutura canônica, mesmo aquelas que não são familiares. Contudo, as palavras acentuadas ou de estrutura não canônica, mesmo que mais familiares, são lidas com dificuldade ou com erro na sílaba tônica. Outro dificultador para a leitura foi o tamanho da palavra (Leite; Ferreira; Sá, 2020, p. 197).

Outros sete alunos silabaram as palavras, e dois soletraram as letras sem conseguir formar a palavra ao final. Por fim, quatro alunos afirmaram não saber ler nenhuma palavra, totalizando 17% dos estudantes dos Anos Iniciais da escola, ou seja, 13 alunos classificados nesse perfil de pré-leitor que: silaba, soletra ou não sabe ler nada.

A análise revela uma tendência de melhora no desenvolvimento das habilidades de leitura com o avanço escolar. O progresso na leitura fluente e na precisão das palavras indica o avanço e a evolução das competências de leitura ao longo do tempo. Alunos dos anos mais avançados (4º e 5º anos) apresentam desempenho superior na leitura global, com fluência e menor frequência de erros, silabação e soletração. Esses resultados ressaltam a importância do processo gradual de aprendizagem da leitura, em que, como afirmam Ávila *et al.* (2009, p. 324),

a presença de inexatidões na leitura de palavras realizada por escolares típicos de ambas as redes de ensino revelou que estes erros são parte do processo de aprendizado da leitura. Os resultados mostraram haver, no desempenho geral, progressiva redução de erros com o aumento da escolaridade indicando que a apropriação das regras de decodificação ortográfica do PB ocorre paulatinamente na leitura, assim como na codificação da escrita. Estes dados corroboram estudos experimentais e revisões da literatura que indicam um progressivo aumento dos valores da acurácia da leitura de palavras com a progressão escolar ao longo do ensino fundamental, como possível efeito da experiência de leitura na automatização das capacidades de decodificação e reconhecimento<sup>10</sup>.

Entretanto, observa-se que, em cada ano, alguns alunos realizaram a leitura silabando. Além disso, no 4º ano, dois alunos soletraram as letras das palavras, o que não está de acordo com o esperado para essa série, uma vez que nenhum deles possui laudo em suas pastas escolares indicando condições atípicas. No 3º ano, há dois alunos que não conseguiram ler nenhuma palavra; um deles possui um laudo, enquanto o outro não. Por sua vez, os estudantes do 2º ano, que também não apresentam condições atípicas, enfrentam desafios mais significativos, evidenciados pelos erros frequentes e pela dificuldade na silabação.

No caso das frases, foram apresentadas três, em letras maiúsculas e minúsculas, juntamente com as imagens relacionadas, em ordem aleatória:

Quadro 19 - Lista de frases utilizadas no Protocolo

O menino joga bola.
As crianças deram flores para a professora.
Os peixes foram vendidos pelos pescadores.

Fonte: Adaptado de Souza (2022).

<sup>10</sup> PB é a sigla para Português Brasileiro.

Nessa fase, na Frase 1, observa-se uma ordenação mais frequente de sujeito-verbo-objeto. Já a Frase 2 segue uma estrutura convencional, com a adição de um objeto indireto. Por outro lado, a Frase 3 não respeita a ordem convencional, pois está na voz passiva, o que altera essa estrutura, fazendo com que o sujeito sofra a ação e o verbo seja executado pelo agente da passiva. Essa variação permite avaliar como os alunos lidam com diferentes construções linguísticas que encontrarão em textos reais. O que requer que o leitor identifique quem realiza a ação e quem a recebe, o que é mais complexo na voz passiva, do que nas frases na voz ativa.

Isso pode ajudar a diagnosticar se o aluno realmente compreende o que lê ou se apenas decodifica palavras sem entender a mensagem completa. Incluir diferentes tipos de frases em um diagnóstico de fluência permite uma avaliação mais abrangente das habilidades de leitura dos alunos, proporcionando uma visão clara de sua capacidade de entender e processar a linguagem em suas diversas formas. Desse modo, conforme destaca Souza (2022, p. 54):

[...] ler é muito mais que decodificar uma escrita, ou mesmo, é mais que descobrir e reconstruir o sistema de representação da linguagem. Ler é produzir sentido. E mesmo na fase inicial da alfabetização, as operações mentais do leitor são organizadas na busca de sentidos do texto. Ler é muito mais que parafrasear.

Assim, a leitura transcende a simples decodificação de palavras, envolvendo um processo mais profundo de compreensão e produção de sentido. O Quadro 20 apresenta uma análise da fluência leitora dos alunos quanto a leitura dessas frases:

Quadro 20 - Desempenho dos alunos na leitura das frases

Turmas	Leu corretamente, globalmente e com fluência a frase.	Leu a frase com erros ao decodificar alguma palavra	Leu a frase escandindo sílabas.	Leu apenas algumas palavras.	Não soube ler nada, inventou uma frase.
2º	3	4	4	1	5
3º	15	3	0	0	2
4º	13	0	2	0	2
5º	18	2	0	0	2

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Observa-se que a maioria dos alunos dos Anos Iniciais (cerca de 64%, ou seja, 49 estudantes) leu todas as palavras da frase com fluência. Esse índice aumentou significativamente em relação às palavras isoladas, o que pode estar relacionado ao fato de que as palavras continham acentuação, mais sílabas e tonicidade, áreas que ainda não estão completamente dominadas e que não foram observadas nas leituras das frases. Além disso, 11% dos estudantes (nove) cometeram erros na decodificação de algumas palavras. Aproximadamente 1% dos alunos (seis) escandiram as palavras, sem realizar uma leitura global, e 15% (11) afirmaram não saber ler nenhuma frase, inventaram ou se recusaram a ler.

Essa análise revela que, embora a maioria dos alunos demonstre fluência na leitura, há um grupo significativo que enfrenta dificuldades na decodificação e na compreensão de frases completas. Como afirma Souza (2022, p. 89), “esse protocolo, ao permitir que o investigador avalie a consciência que o leitor tem de suas próprias estratégias, torna também possível avaliar a correlação entre o comportamento do metacognitivo do leitor e sua compreensão da leitura”. Essa ferramenta possibilita entender como os alunos pensam e refletem sobre suas estratégias de leitura, bem como o controle que exercem sobre seus próprios processos de aprendizagem e pensamento.

Na avaliação da leitura de um texto, foi utilizado o gênero fábula, portanto, apresenta-se, a seguir, a fábula utilizada nesse exercício de leitura:

Figura 3 - Gênero textual fábula

### A GALINHA E OS OVOS DE OURO



Certa manhã um fazendeiro descobriu que sua galinha tinha posto um ovo de ouro. Apanhou o ovo correu para casa, o mostrou para sua mulher, dizendo:

\_\_Veja! Estamos ricos!

Levou o ovo ao mercado e vendeu ele por um bom preço.

Na manhã seguinte, a galinha tinha posto outro ovo de ouro, que o fazendeiro vendeu a melhor preço.

E assim aconteceu durante muitos dias. Mas, quanto mais rico ficava o fazendeiro, mais dinheiro queria.

Até que falou:

\_\_Se esta galinha põe ovos de ouro, dentro dela deve haver um tesouro!

Matou a galinha e ficou admirado pois, por dentro, a galinha era igual a qualquer outra.

**Moral:** Quem tudo quer tudo perde.

**Fábulas de Esopo**

Fonte: Adaptado de Souza (2022).

Essa escolha se deu pelo fato de que esse tipo textual já havia sido trabalhado por todas as turmas durante no primeiro bimestre, cerca de quatro meses antes da aplicação do protocolo, como parte do planejamento da biblioteca. Contudo, como o planejamento é individual, não houve reforço específico em sala de aula com as professoras regentes. O objetivo da escolha foi analisar se os alunos eram capazes de identificar o gênero textual, compreender sua finalidade e formular hipóteses sobre o conteúdo, além de avaliar sua compreensão e interpretação.

Segundo Soares (2020), a leitura competente de um texto envolve os processos de compreensão e interpretação, os quais caminham juntos e não podem ser dissociados. Nesse sentido, “Compreender um texto é entender o que foi escrito: captar o significado das palavras, identificar os fatos e ideias que *estão* no texto. Interpretar um texto é estabelecer conexões entre os fatos e ideias que estão subentendidas no texto” (Soares, 2020, p. 242). Portanto, se faz necessário preparar os alunos para compreender e interpretar textos entre sentidos explícitos e implícitos.

Nesse contexto, a leitura, ajustada às particularidades desse gênero avaliado, permite estimular os alunos a anteciparem o conteúdo, refletindo sobre elementos característicos desse tipo de narrativa, como a presença de animais que representam características humanas e uma moral ao final. Essa antecipação prepara os alunos para o entendimento da narrativa e suas mensagens. Durante a leitura, é verificado se eles estão acompanhando os acontecimentos, compreendendo o significado das ações dos personagens e como essas contribuem para a moral da história. Por fim, após a leitura, os alunos são incentivados a refletir sobre o que aprenderam. Dessa forma:

[...] ensinar a ler textos de diferentes gêneros textuais implica em ensinar estratégias de antecipação (que acontecem antes da leitura), de monitoramento (no momento da leitura) e de avaliação (após a leitura) e que essas estratégias variam de acordo com o gênero (Leite; Ferreira; Sá, 2020, p. 194).

Contudo, a leitura vai além da simples decodificação de palavras; envolve a aplicação de estratégias específicas que possibilitem ao leitor compreender, interpretar e interagir com o texto. Nesse âmbito, o protocolo é “uma técnica de

pesquisa em leitura que objetiva, por meio de perguntas indiretas, obter dados sobre os processos usados pelo leitor no momento da leitura” (Leite; Ferreira; Sá, 2020, p. 195). Isso permite compreender a construção de sentido para o educando.

Para isso, se analisou as três principais etapas do processo de leitura — pré-leitura, leitura e pós-leitura — e como cada uma contribui para uma compreensão mais profunda do texto. A esse respeito, Souza (2022) explica:

Na pré-leitura, é feita uma análise global do texto (do título, dos tópicos e das figuras /gráficos), previsões e também o uso do conhecimento prévio. Durante a leitura, é feita uma seleção das informações relevantes, uma relação entre as informações apresentadas no texto e uma análise das previsões feitas antes da leitura, para confirmá-las ou refutá-las. Depois da leitura, é feita uma análise com o objetivo de rever e refletir sobre o conteúdo lido [...] (Souza, 2022, p. 62).

Inicialmente, buscou-se analisar a capacidade do aluno de antecipar o conteúdo da história sem precisar ler o texto, considerando a habilidade de fazer previsões sobre o desenrolar da narrativa. Essa antecipação é uma estratégia comumente utilizada por leitores proficientes na tentativa de adivinhar o que virá a seguir. De acordo com Souza (2022, p. 118), “é importante o trabalho de leitura que explore o aspecto discursivo do texto e da leitura, pois permite que a criança formule hipóteses sobre o gênero, mesmo sem, ainda saber ler alfabeticamente”. Isso fortalece a capacidade do aluno de lidar com diferentes gêneros textuais e contextos comunicativos, promovendo sua autonomia como leitor e tornando-o mais reflexivo.

Assim, antes da leitura em voz alta, verificou-se se o aluno conseguia prever elementos comuns do mesmo gênero já lido anteriormente, como a estrutura da narrativa, personagens típicos ou desfechos frequentes, com base em pistas contextuais, como o título da história, ilustrações ou informações parciais conhecidas. Caso o aluno que conhecesse a história, poderia utilizar sua memória para recordar o enredo. Além disso, se o aluno tivesse ouvido a história anteriormente, isso indicaria uma boa compreensão auditiva, permitindo-lhe lembrar dos detalhes e do enredo a partir de uma narrativa oral anterior.

Para ilustrar essa análise, o Quadro 21, a seguir, apresenta os dados coletados quanto à capacidade dos alunos de formular hipóteses sobre o gênero do texto antes da leitura:

Quadro 21 - Hipótese sobre o gênero antes da leitura

Turmas	Identificou o gênero fábula.	Indicou outro gênero.	Não tiveram hipótese de gênero.
2º	0	17	0
3º	5	14	1
4º	4	13	0
5º	9	13	0

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ao observar o desempenho dos alunos na identificação do gênero fábula antes da leitura do texto, foi possível comparar as respostas fornecidas por eles. O maior número de acertos foi registrado no 5º ano, com nove alunos identificando corretamente o gênero, seguido pelo 3º ano (cinco alunos), 4º ano (quatro alunos) e 2º ano (nenhum aluno). Esses dados sugerem que a capacidade de identificar o gênero textual fábula aumenta conforme o avanço escolar. No entanto, o número de acertos ainda é inferior ao esperado, considerando que esse tipo de texto já havia sido trabalhado anteriormente com esses alunos.

A maior quantidade de alunos que indicou outro gênero é do 2º ano (17 alunos), seguida pelo 3º ano (14 alunos), 4º ano (13 alunos) e 5º ano (13 alunos). Além disso, no 3º ano, um aluno não teve hipótese de gênero, enquanto, nas outras turmas, todos os alunos deram uma hipótese, mesmo que não tenham identificado corretamente o gênero.

Esse dado reforça a ideia de que a proficiência leitora não se restringe a apenas ler ou à familiaridade com a leitura, mas envolve o desenvolvimento de estratégias adequadas conforme a natureza do texto. Como afirma Souza (2022, p. 67), o "leitor proficiente é aquele capaz de mobilizar diversas estratégias de leitura que atendam a seus objetivos e que sejam adequadas à interação com determinados gêneros e tipos textuais". No caso específico da fábula, a leitura exigiu que os alunos identificassem características como a moral da história e a personificação de animais, elementos essenciais desse gênero textual. Além disso, foi necessário que avaliassem essa fábula em relação a outras previamente lidas, estabelecendo conexões e aprofundamentos com o gênero.

O Quadro 22, a seguir, apresenta as formas pelas quais os alunos identificaram o gênero da fábula:

Quadro 22 - Descoberta do gênero indicado

Turmas	Descobriram o gênero indicado pelo título.	Descobriram o gênero indicado pela imagem.	Descobriram o gênero pela diagramação do texto.	Leram ou referenciaram alguma informação do texto.	Não soube responder.
2º	1	12	0	0	4
3º	8	10	0	0	2
4º	4	7	2	4	0
5º	3	11	7	1	0

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A descoberta do gênero indicado em suas respostas foi mais comum pelo título no 3º ano (oito alunos). A descoberta pelo título diminui nos anos seguintes, com destaque para o 4º ano e 5º ano. O uso da imagem como referência é mais frequente no 2º ano (12 alunos) e no 5º ano (11 alunos). A diagramação do texto é mencionada apenas no 4º (dois alunos) e 5º ano (sete alunos). Somente o 4º ano e o 5º ano mencionaram a leitura ou alguma referência adicional como forma de descobrir o gênero, com um número relativamente baixo de alunos (quatro no 4º ano e um no 5º ano). A quantidade de alunos que não soube responder como descobriram o gênero apontado por eles anteriormente é mais alta no 2º ano (quatro alunos) e menor nos anos seguintes, com apenas dois no 3º ano e nenhum nos 4º e 5º anos.

Há uma tendência de melhoria na identificação correta do gênero fábula com o avanço dos anos escolares, indicando que a experiência e o aprendizado acumulado ao longo dos anos ajudam na identificação mais precisa dos gêneros textuais. Os alunos mais jovens (2º ano) apresentaram maior dificuldade em identificar o gênero fábula e frequentemente recorrem a outros métodos (como a imagem) para tentar determinar o gênero que comumente chamaram seu tipo de “história”, recorrendo a características mais gerais de uma narrativa, sem uma análise mais profunda dos elementos que compõem o gênero fábula. Essa compreensão parece estar mais consolidada nos alunos dos Anos Finais (4º e 5º anos), com maior uso de referências como o título e a diagramação do texto, além de uma menor quantidade de respostas incorretas ou desconhecidas.

Dessa maneira, deve haver uma estrita relação entre o desenvolvimento das estratégias de leitura e a familiaridade dos alunos com os gêneros textuais. Conforme destaca Souza (2022, p. 91):

Cada gênero textual demanda mobilização de estratégias de leituras específicas, que têm a ver com a finalidade do gênero. A leitura, portanto, terá uma complexidade diferente, dependendo do gênero apresentado ao estudante e da linguagem utilizada, além da familiaridade do estudante com o assunto tratado.

Essa análise mostra que a capacidade de identificar gêneros textuais, como o gênero fábula, é diretamente influenciada pelo nível de experiência dos alunos e pelas estratégias de leitura que eles são capazes de mobilizar. Esse desempenho varia conforme o conhecimento prévio dos estudantes sobre o gênero e se foram trabalhados os diferentes tipos textuais ao longo da sua formação educacional. No Quadro 23, a seguir, são apresentados os dados sobre a antecipação do conteúdo da história:

Quadro 23 - Antecipação do que o texto conta

Turmas	Antecipou o conteúdo da história baseado no conhecimento prévio.
2º	9
3º	14
4º	15
5º	22

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A antecipação é especialmente relevante nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois auxilia na construção da compreensão leitora ao permitir que os alunos relacionem novos conhecimentos com o que já foi aprendido. A capacidade de antecipar o conteúdo de uma história com base no conhecimento prévio tende a aumentar à medida que os alunos progredem nos anos escolares. No 2º ano, apenas nove alunos foram capazes de prever o conteúdo, enquanto no 5º ano esse número sobe para 22 alunos. Esses dados sugerem que, conforme avançam nos estudos, os alunos desenvolvem de maneira mais eficaz a habilidade de utilizar conhecimentos anteriores para prever o que será abordado em uma narrativa. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) contempla, no eixo de leitura, a seguinte estratégia e procedimento:

Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando

antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos (Brasil, 2018, p. 72).

Portanto, a habilidade de antecipação desempenha um papel central no desenvolvimento da compreensão leitora, pois permite ao aluno relacionar informações textuais com seu repertório prévio, o que potencializa a interpretação e a apropriação do conteúdo. Nesse contexto, as pressuposições antecipadoras permitem ao leitor basear-se nas pistas oferecidas pelo texto, favorecendo uma compreensão mais ampla e profunda do assunto tratado. Ferreira *et al.* (2016) complementam que,

[...] ao fazer uso de estratégias de leitura para o processo de compreensão, o leitor ativa diversos tipos de conhecimento. Dentre esses tipos, destacamos o conhecimento prévio, aqui entendido também na relação com os conhecimentos extralinguístico e metalinguístico. O leitor procura aquele conhecimento na memória, a partir de elementos dados no texto, informações relevantes ao assunto que está sendo lido (Ferreira *et al.*, 2016, p. 200).

Os alunos dos anos mais avançados (3º, 4º e 5º) demonstram uma maior capacidade de antecipação, o que pode ser atribuído ao aumento da experiência de leitura. Em contrapartida, no 2º ano, observa-se uma menor capacidade de antecipação do conteúdo, indicando que esses alunos ainda estão em processo de desenvolvimento de suas habilidades de leitura e tendem a depender mais do texto para compreender o que está sendo lido. Esse progresso é um indicativo positivo do aprimoramento das competências de leitura e compreensão ao longo do tempo, refletindo a maturação das habilidades linguísticas dos alunos.

A leitura não se limita ao reconhecimento mecânico de palavras. Ela envolve o desenvolvimento de habilidades mais complexas, como a interpretação e a construção de significados. Contudo, o domínio da decodificação é uma porta de entrada para a compreensão textual, sendo indispensável ao sucesso acadêmico:

Decodificar as palavras é o primeiro momento, é a etapa inicial para a compreensão da leitura. Entretanto, compreender um texto vai muito além dessa habilidade, pois inclui a capacidade de fazer inferências, de criticar, de atribuir significados com o apoio do conhecimento de mundo de cada leitor. Para formar um bom leitor, entre tantos outros cuidados, é necessário que a decodificação seja realizada de forma correta e fluente (Freitas *apud* Bortoni-Ricardo *et al.*, 2012, p. 72).

Nesse sentido, Freitas enfatiza que “[...] uma palavra decodificada de forma errônea pode não conduzir o aluno ao objetivo desejado, levando seu raciocínio a lugar nenhum. Compreensão da leitura e aprendizagem são pontos indiscutivelmente indissociáveis” (Freitas *apud* Bortoni-Ricardo *et al.*, 2012, p. 72). Assim, a decodificação correta das palavras se torna um aspecto fundamental para o sucesso na leitura. Quando a decodificação é realizada de forma incorreta, o raciocínio do leitor pode ser direcionado para caminhos que não correspondem ao real significado do texto.

O Quadro 24, a seguir, apresenta uma análise das habilidades de leitura dos alunos ao lerem a fábula, detalhando o nível de fluência e a presença de erros:

Quadro 24 - Leitura da fábula

Turmas	Leu com fluência.	Leu com pouca fluência e/ou cometendo erros.	Leu com erros relativos à pontuação.	Leu algumas palavras.	Simulou está lendo ou não soube ler.
2º	1	8	2	0	6
3º	10	5	3	0	2
4º	8	2	3	0	4
5º	16	2	2	0	2

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

De acordo com a BNCC, a velocidade, entonação e precisão em leitura é uma habilidade fundamental no processo de alfabetização, sendo uma das capacidades de (de)codificação. Ela envolve a capacidade de ler sem grandes dificuldades ou embaraços, com compreensão adequada e global do texto. Assim se desenvolve à medida que o aluno amplia “a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento)” (Brasil, 2018, p. 91). Dessa forma, a leitura com fluência:

[...] significa reconhecimento rápido e correto de palavras e de conjunto de palavras, ritmo e entonação adequados, o que depende da compreensão do texto. No ciclo de alfabetização e letramento, assim que as crianças adquiram alguma independência de leitura, é preciso desenvolver atividades específicas para a aquisição de fluência oral na leitura, base para a fluência na leitura silenciosa (Soares, 2020, p. 246).

O 5º ano é o grupo com o maior número de alunos que leu a fábula com fluência (16 alunos), seguido pelo 3º ano (dez alunos), 4º ano (oito alunos) e 2º ano (um aluno). Isso indica um avanço significativo na habilidade de leitura fluente à medida que os alunos progredem nos anos escolares. Isso se deve ao fato de que “inicialmente, a criança decifra e cifra com foco na palavra; depois, ela lê e escreve palavras com fluência por construir representações ortográficas; finalmente, ela lê e produz textos de forma fluente” (Souza, 2022, p. 45).

O 2º ano tem o maior número de alunos (oito) que leu com pouca fluência e cometeu erros, o que pode refletir dificuldades no desenvolvimento da fluência e precisão na leitura. No 3º ano, cinco alunos apresentaram pouca fluência, mas o número diminuiu consideravelmente no 4º (dois alunos) e no 5º ano (dois alunos). Além disso, o 2º ano revelou o maior número de alunos (seis) que simularam a leitura, não conseguiram ler ou se recusaram a fazê-lo, o que indica uma dificuldade significativa. Nos anos seguintes, o número de alunos nessa situação é menor, com dois alunos apresentando essa dificuldade no 3º e no 5º ano e quatro alunos no 4º ano. Essa situação é compreensível, pois, conforme destacado por Lemle (2009, p. 27):

Se o aprendiz ainda está na fase de dominar as capacidades prévias da alfabetização, as falhas cometidas são leitura lenta, com soletração de cada sílaba, e escrita com falhas na correspondência linear entre as sequências dos sons e as sequências das letras [...].

Espera-se que, à medida que os alunos avancem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, suas habilidades de leitura fluente se aprimorem com uma maior precisão e velocidade na decodificação de textos. Conforme afirmam Ávila *et al.* (2009, p. 324), “com exceção daqueles relacionados à acentuação e à irregularidade ortográfica, os erros de leitura são superados, progressivamente, com a escolaridade e são característicos do aprendizado das regras de decodificação ortográfica”. Assim, é fundamental que o número de alunos com dificuldades de fluência diminua ao longo dos anos, uma vez que isso é decisivo para um processo completo de alfabetização. Tal cenário reforça a ideia de que a prática constante e o ensino de estratégias adequadas são essenciais para a formação de leitores competentes.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os alunos se encontram em um estágio de aprendizagem em que o desenvolvimento da fluência leitora deve ser estimulado e apreendido. Ao ampliar o repertório dos estudantes, é possível que eles compreendam textos mais complexos, desenvolvam vocabulário, aprimorem a compreensão e adquiram um pensamento mais ágil. Além disso, a fluência na leitura está diretamente relacionada ao prazer pela leitura, às boas práticas e ao compartilhamento de interpretações. Esse engajamento pode incentivar os alunos a se tornarem protagonistas de suas aprendizagens, inserindo-os no universo da leitura e, conseqüentemente, melhorando seu desempenho acadêmico.

A falta de fluência na leitura é uma preocupação significativa na escola pesquisada, onde 31 dos 76 alunos, o que representa 40% deles, demonstraram pouca fluência, simularam ou não conseguiram ler. Essa realidade pode acarretar dificuldades futuras, pois alunos que não dominam a leitura tendem a enfrentar obstáculos maiores à medida que os textos e conteúdos se tornam mais complexos.

Como observa Soares (2020), a exposição ao material escrito deve iniciar já na primeira infância, proporcionando às crianças contato frequente com os diversos materiais de leitura:

Antes mesmo de dar os primeiros passos no processo de compreensão do sistema alfabético de escrita, desde a creche as crianças já convivem, ou já devem conviver, com material escrito: livros, gibis, revistas, materiais que começam a reconhecer como objetos, inicialmente agindo sobre eles como agem sobre os brinquedos que as rodeiam, logo começando a manipular esses objetos, copiando o que fazem os adultos ou fazendo o que os adultos as induzem a fazer: passando páginas, observando ilustrações e aos poucos revelando o interesse em ouvir leitura de histórias ou de poemas (Soares, 2020, p. 229).

Portanto, ao ler diferentes tipos de texto, começam a associar a finalidade desses textos. Diante dessa exposição precoce a diferentes materiais de leitura, é fomentado o interesse pelo ato de ler e o desenvolvimento da fluência leitora. A partir dessa convivência, os alunos não apenas se engajam mais na leitura, mas, também, começam a reconhecer e associar a finalidade dos diferentes gêneros de texto, o que se torna um passo essencial no processo de alfabetização.

Para ilustrar as associações que os alunos fazem quanto à finalidade dos textos após a leitura, apresenta-se o Quadro 25:

Quadro 25 - Finalidade do texto após leitura

Turmas	Oferecer um ensinamento ou lição.	Outra função que não tem a ver com o gênero fábula.	Justificativa não plausível.	Não soube ou recusou-se.
2º	1	12	3	1
3º	8	7	2	3
4º	8	6	3	0
5º	10	8	3	1

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Esse panorama ilustra a compreensão dos alunos acerca da finalidade do texto após a leitura de uma fábula, evidenciando que um número considerável de estudantes do 2º ano (15) e do 3º ano (12) forneceu respostas que não correspondem à função desse gênero. Essa quantidade diminui progressivamente até o 5º ano, o que sugere que as turmas mais avançadas têm uma compreensão mais sólida, embora ainda haja um número significativo de educandos com dificuldades: no 4º ano, são nove alunos, e no 5º ano, 12. É interessante notar que, mesmo aqueles que não conseguiram ler apresentaram justificativas, embora não corretas.

Esse Quadro indica uma leve evolução na compreensão das características do gênero fábula ao longo dos anos escolares, mas ressalta a urgência de intervenções pedagógicas específicas. É fundamental assegurar que todos os alunos não apenas compreendam a finalidade desse tipo de texto, mas, também, sejam capazes de justificar suas respostas de forma adequada. Conforme ressaltado por Soares (2020, p. 210):

[...] todo texto é uma comunicação verbal que se caracteriza como um gênero adequado ao contexto, aos objetivos do autor e aos leitores previstos ou desejados. Assim, os textos não são independentes das condições que determinam sua produção. Eles são materializações de situações comunicativas que fazem que sejam o que são. É por isso que se usa a terminologia gênero textual, que não deixa esquecer que texto não é um produto independente, mas é resultado de várias determinações que o levam a ser como é: todo texto é materialização de um gênero.

Dessa maneira, torna-se imprescindível a promoção de atividades que estimulem a reflexão crítica, indo além da simples habilidade de ler e escrever, abrangendo a capacidade de considerar as particularidades do gênero textual e de justificar as respostas com base no contexto comunicativo deste. Para tanto, como

destacam Bortoni-Ricardo *et al.* (2012, p. 39), "aquele que reconta deve atentar para uma estrutura textual já existente, respeitar a sequência de fatos e ser coerente com as informações". A prática de refletir criticamente sobre os elementos textuais e suas características fortalece a compreensão profunda e a capacidade de argumentação dos alunos, tornando-os leitores e escritores mais aptos a interagir de maneira significativa com diferentes textos e contextos.

O Quadro 26, apresentado a seguir, expõe dados acerca da habilidade dos alunos em identificar e narrar o conteúdo do texto, evidenciando diferentes níveis de compreensão e articulação das informações.

Quadro 26 - Identificação do assunto do texto

Turmas	Narrou a história corretamente.	Narrou omitindo detalhes e informações secundárias.	Referiu-se a alguns elementos sem articulá-los.	Não soube ou recusou-se.
2º	3	5	5	4
3º	11	4	4	1
4º	11	2	4	0
5º	12	7	2	1

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Quadro de identificação do assunto do texto revela um progresso notável na capacidade dos alunos de narrar a história juntamente com a interpretação da moral, de forma mais correta à medida que avançam nas séries. No 2º ano, apenas três alunos conseguiram narrar a história corretamente, enquanto cinco omitiram detalhes e outros cinco se referiram a elementos sem articulação; quatro alunos não souberam. No 3º ano, o número de alunos que narrou a história corretamente aumentou para 11, com uma diminuição significativa no número de alunos que não souberam responder (quatro alunos). Nos 4º e 5º anos, 11 e 12 alunos, respectivamente, conseguiram narrar a história corretamente, com um número reduzido de alunos que omitiu detalhes ou não articulou os elementos. Isso sugere uma evolução na habilidade de compreensão e narração, embora ainda exista uma necessidade de reforçar a capacidade de articulação e detalhamento da história entre os estudantes.

Ler permite aos educandos interagir efetivamente com o material que estão consumindo. Cada gênero textual — como fábulas, notícias, cartas, histórias em quadrinhos ou artigos científicos — exige não apenas a decodificação das palavras,

mas também a aplicação de diferentes estratégias de leitura. De acordo com Leite, Ferreira e Sá (2020, p. 195), “as estratégias de leitura são ações tomadas pelo leitor diante dos diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade, dos quais se exige a leitura com compreensão”. Assim vão se tornando capazes de interpretar e contextualizar diversas formas de texto.

Quanto à análise da escrita dos alunos dos Anos Iniciais nesse protocolo, é importante destacar que, na alfabetização, é comum observar uma escrita ainda em formação. Esse processo ocorre em diferentes níveis, baseados nas hipóteses que as crianças formulam sobre a escrita. No nível pré-silábico, que é considerado a primeira fase da escrita, os alunos ainda não estabelecem a relação entre a grafia (letra) e o fonema (som), representando as palavras com desenhos, rabiscos, garatuja e também com letras aleatórias. Nesse estágio inicial, a criança começa a fazer a “distinção entre o modo de representação icônico e não icônico, apreendendo a função simbólica da escrita” (Monteiro; Martins, 2020, p. 3). Um exemplo é a representação "PTCATACSN" para a palavra "centopeia".

Na fase silábica, o aluno utiliza uma letra para cada sílaba, embora essa letra possa não corresponder ao valor sonoro adequado da sílaba pronunciada. Por exemplo, a escrita "EOPA" representa a palavra "centopeia". Nesse estágio,

[...] as crianças, buscando fazer coincidir a escrita ao número de sílabas percebidas na pronúncia das palavras, registram uma letra para cada sílaba da palavra, inicialmente, sem estabelecer correspondência com as propriedades sonoras das sílabas. No momento em que surge a questão sobre quais letras devem ser escritas, elas passam a usar letras com valores sonoros relativamente estáveis para o registro das sílabas (Monteiro; Martins, 2020, p. 3).

Na fase silábica-alfabética, as sílabas das palavras podem ser associadas a uma única letra ou a mais de uma letra, de acordo com seu valor sonoro. Dessa maneira, as crianças percebem que “não é possível registrar o segmento silábico com apenas uma letra, elas buscam estabelecer alguma regularidade na combinação de letras para conseguirem representar a estrutura interna das unidades silábicas da palavra” (Monteiro; Martins, 2020, p. 3). Um exemplo dessa forma de escrita é "SEOPIA" para a palavra "centopeia".

Na fase alfabética, o aluno entende as relações entre fonema e grafema, embora não siga todas as regras de ortografia. Dessa forma, “a criança demonstra

ter compreendido a relação fonema-grafema e centra sua atenção na análise dos fonemas na pronúncia das palavras, quando está produzindo suas escritas” (Monteiro e Martins, 2020, p. 4). Um exemplo dessa forma de escrita é "SETOPEIA" para a palavra "centopeia".

No nível alfabético, a escrita atinge uma etapa avançada de desenvolvimento; no entanto, isso não implica que a criança não enfrentará novos desafios. Nesse contexto, surge o nível ortográfico, no qual as dificuldades se concentram, especialmente, na ortografia. Nessa fase, a criança já compreende as relações entre fonemas e grafemas, começando a obedecer progressivamente às regras ortográficas. Nesse sentido, Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que:

A escrita alfabética constitui o final dessa evolução. Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 219).

Para essa verificação, foi solicitada a escrita espontânea por meio de um ditado de sondagem individual com o objetivo de analisar em qual nível de escrita os alunos se encontram: ortográfico, alfabético, silábico-alfabético, silábico (com ou sem valor sonoro) e pré-silábico. Para isso, foram utilizadas palavras de um único campo semântico relacionado a animais, como "centopeia", "minhoca", "formiga", "lobo" e "cão", variando entre polissílabas, trissílabas, dissílabas e monossílabas, a fim de avaliar o nível de escrita dos estudantes analisando o seu nível de consciência fonológica quanto ao princípio alfabético, já que,

inicialmente, a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, e compreende a diferença entre o significante e o significado- *consciência lexical*. Em seguida, a criança torna-se capaz de segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas, e representa sílabas por conjuntos de letras- *consciência silábica*. Finalmente, ela identifica fonemas nas sílabas e os representa por letras- *consciência fonêmica* (Soares, 2020, p. 78).

Além disso, foram propostas frases sobre esses animais com diferentes estruturas, como: “O lobo uiva para a lua”, “A minhoca cava túneis na terra” e “Uma

picada dolorosa é causada pela centopeia”. Essas frases incentivam as crianças a refletirem sobre a relação entre palavras e significados, além de aprofundarem sua compreensão do uso da linguagem escrita, uma vez que “também é preciso avançar da escrita de palavras para a escrita de frases, preparando-as para a escrita de textos” (Soares, 2020, p. 255). Assim, o avanço da escrita de palavras isoladas para a construção de frases representa um passo fundamental para que os alunos se tornem capazes de produzir textos mais complexos e coesos.

Os Quadros 27 e 28, a seguir, mostram o nível de escrita dos alunos, tanto para palavras quanto para frases, permitindo uma análise detalhada sobre o desenvolvimento das habilidades de escrita em cada turma:

Quadro 27 - Nível de escrita das palavras

Turmas	Ortográfico	Alfabético	Silábico-alfabético	Silábico com valor sonoro	Silábico sem valor sonoro	Pré-silábico
2º	0	8	7	0	0	2
3º	11	7	0	0	0	2
4º	12	1	0	2	0	2
5º	17	3	0	1		1

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quadro 28 - Nível de escrita das frases

Turmas	Ortográfico:	Alfabético:	Silábico-alfabético	Silábico:	Pré-silábico:	Não escreveu
	escreveu corretamente .	escreveu com desvios.	escreveu com muitos desvios.	a escrita é possível de ser desvendada	sem relação com a pauta sonora.	.
2º	0	8	6	1	2	0
3º	11	7	0	0	2	0
4º	12	1	0	2	2	0
5º	17	3	0	1	1	0

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A análise do nível de escrita das palavras e frases por turma revela um progresso claro na proficiência dos alunos à medida que avançam nos anos escolares. No 2º ano, a maioria dos alunos demonstra níveis básicos de escrita, silábico-alfabético, silábico e pré-silábicos, alguns alfabéticos e com nenhum apresentando escrita ortográfica. Com o avanço para o 3º e 4º anos, observa-se um aumento significativo na escrita ortográfica, refletindo uma maior compreensão das regras ortográficas. No 5º ano, a maioria dos alunos alcança um nível ortográfico

que é mais avançado, evidenciando uma evolução contínua nas habilidades de escrita. No entanto, a presença de alguns alunos em níveis básicos em turmas mais avançadas indica a necessidade de intervenções pedagógicas adicionais para apoiar o desenvolvimento completo das habilidades de escrita.

Lemle (2009) destaca que o diagnóstico das falhas ortográficas e de leitura é essencial para avaliar a alfabetização do aluno. As falhas de segunda ordem indicam que o estudante ainda não reconhece todas relações fonema-letra, enquanto as de terceira ordem, consideradas normais, tendem a ser superadas com a prática, sinalizando progresso no sistema alfabético por meio do domínio das regularidades. Segundo a autora, "será considerado alfabetizado aquele em cuja escrita só restarem falhas de terceira ordem, que serão superadas gradativamente, com a prática da leitura e da escrita" (Lemle, 2009, p. 28). Esse diagnóstico permite aos educadores identificar o estágio de aprendizado dos alunos e orientar o trabalho com as irregularidades ortográficas.

O Quadro 29, a seguir, apresenta os resultados da atividade de reescrita da fábula:

Quadro 29 - Reescrita do texto

Turmas	A - O texto demonstra domínio da modalidade escrita formal. Atendeu ao gênero.	B- O texto apresenta desvios pontuais e ausências ao gênero.	C- O texto apresenta uma escrita parcial do trecho com dificuldades na escrita convencional.	D- Apresentou uma escrita em nível silábico e pré-silábico.	E- Não realizou a reescrita do trecho.
2º-17 alunos	0	0	10	6	1
3º-20 alunos	0	13	5	1	1
4º-17 alunos	2	9	2	4	0
5º-22 alunos	0	16	4	2	0

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A reescrita da fábula foi realizada em grupos de alunos de cada turma, que se reuniram na biblioteca. Inicialmente, foram apresentados aos estudantes os objetivos da atividade de escrita, assim como os tipos de atividades que seriam desenvolvidas. Esse gênero textual foi escolhido também para a escrita por ser, em geral, de curta extensão e por envolver uma narrativa com a qual os alunos já têm

familiaridade. Ademais, esse texto permite analisar aspectos como pontuação e paragrafação, entre outras.

No Quadro 29, pode-se observar a avaliação da reescrita de um mesmo texto por turmas de diferentes séries. No 2º ano, a maioria dos alunos (dez) demonstrou um domínio parcial da escrita formal, enfrentando dificuldades com a escrita convencional, com a segmentação e a translineação das palavras, além de erros ortográficos, uso inadequado de letras maiúsculas, paragrafação e pontuação. Além disso, houve inadequações na estruturação do texto, que foi organizado de acordo com uma tipologia diferente da exigida pelo gênero textual. Seis alunos apresentaram muitos desvios, o que dificultou a compreensão do texto produzido sem assistência adicional (leitura do próprio aluno). Um aluno não realizou a reescrita do trecho, evidenciando que sete alunos possuem dificuldades significativas de aprendizagem em relação a determinados conhecimentos linguísticos.

No 3º ano, a situação é relativamente mais homogênea, com 13 dos 20 alunos apresentando desvios pontuais na reescrita do trecho, mas incluindo os principais acontecimentos e sem omitir informações que comprometessem o sentido da história. No entanto, esses alunos cometeram erros ortográficos, utilizaram letras maiúsculas de forma inadequada e apresentaram falhas na paragrafação e pontuação, além de demonstrar ausências na progressão temática e em relação aos conteúdos do texto original e faltaram alguns elementos essenciais do gênero textual. Por outro lado, cinco alunos apresentaram uma escrita parcial e enfrentaram muitas dificuldades em relação à escrita convencional. Um aluno, que produziu uma escrita pré-silábica com letras aleatórias, necessitou ler o texto para a aplicadora a fim de que sua produção fosse compreendida. Outro aluno, que possui um laudo atípico, não conseguiu produzir nenhum texto. A maioria dos alunos se encontra dentro do padrão esperado, mas existem variáveis que precisam ser trabalhadas.

No 4º ano, o Quadro revela uma discrepância significativa nos níveis de desempenho, apresentando maior heterogeneidade. Apenas dois dos 17 alunos demonstraram domínio total da escrita formal, com poucos erros ortográficos, uso de letras maiúsculas, paragrafação, pontuação, segmentação e translineação das palavras, mantendo a progressão temática e os conteúdos do texto original e atendendo a todos os elementos essenciais e complementares do gênero textual. Por outro lado, nove alunos apresentaram desvios pontuais, embora tenham

atendido ao gênero, carecendo de alguns elementos essenciais do gênero e normatividade da língua. Além disso, dois alunos realizaram uma reescrita parcial do trecho, evidenciando consideráveis dificuldades com a escrita convencional. Por fim, quatro alunos encontraram-se nos níveis pré-silábico ou silábico no reconto, indicando uma dificuldade substancial nessa fase.

No 5º ano, observa-se nenhum aluno com domínio total da escrita formal e 16 dos 22 realizaram a reescrita do trecho com desvios pontuais. Apenas quatro alunos apresentaram uma escrita parcial, evidenciando dificuldades mais acentuadas em relação à escrita convencional, com muitos erros e não atendendo à estrutura exigida pelo gênero textual. Ademais, dois alunos encontraram-se em nível pré-silábico ou silábico, o que comprometeu a compreensão do texto produzido.

Nas produções analisadas, é notável que, à medida que os alunos avançam nos anos escolares, há uma melhoria geral na capacidade de atender aos requisitos de textualidade e normatividade. Soares (2020) destaca que, as crianças, ao aprenderem a utilizar a língua escrita, passam por um processo natural de transição entre a oralidade e a escrita:

No ciclo de alfabetização e letramento, quando as crianças estão aprendendo a usar a língua escrita para escrever textos, é natural que escrevam como falam. Nos muitos contatos que têm com textos escritos, ouvindo textos de diferentes gêneros lidos por adultos e, quando já alfabetizadas, lendo textos autonomamente, percebem que textos escritos são uma modalidade diferente da modalidade oral, e até memorizam algumas expressões e mesmo palavras próprias da língua escrita, que eventualmente incluem em seus textos: começa um texto com *Era uma vez...*” (Soares, 2020, p. 266).

Esse contato contínuo com diferentes gêneros textuais permite que as crianças ampliem seu repertório linguístico e compreendam as particularidades da língua escrita, gradualmente incorporando essas características em suas produções textuais e consolidando sua competência linguística e discursiva.

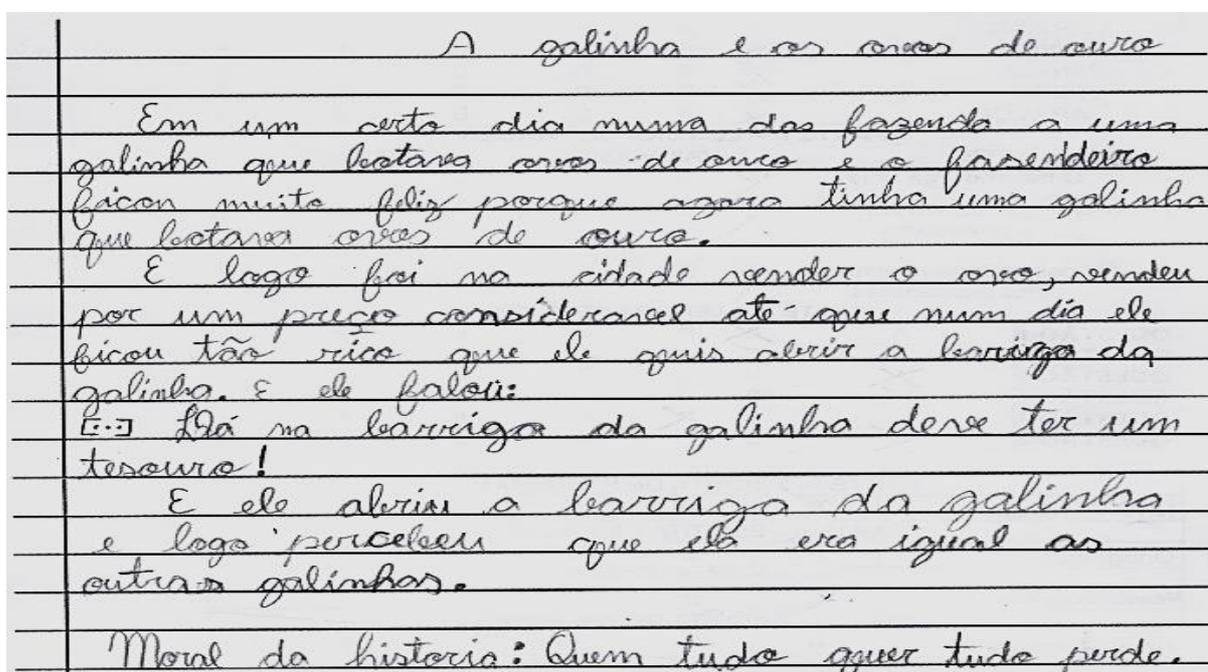
Para exemplificar algumas das dificuldades observadas nas produções dos alunos durante a atividade diagnóstica, a seguir são apresentados textos que refletem as categorias previamente discutidas. É fundamental destacar que os textos exibidos são originais das crianças, sem qualquer alteração.

Primeiramente, traz-se um exemplo da categoria A: o aluno realizou a reescrita do trecho com poucos erros ortográficos, especialmente nas palavras de

uso frequente, fez uso adequado da letra maiúscula, da paragrafação e da pontuação. Além disso, a segmentação e a translineação das palavras foram feitas de forma adequada, mantendo a progressão temática e os conteúdos do texto original. Atendeu ao gênero em todos os seus elementos essenciais e complementares.

A seguir, pode-se observar a reescrita da fábula nesse nível:

Figura 4 - Reescrita total com poucos erros e de acordo com gênero - Aluno Isaac do 4º ano



Fonte: Acervo da autora (2024).

Ao iniciar a leitura da fábula reescrita, observa-se que a narrativa segue uma estrutura padrão, com início, desenvolvimento, desfecho e moral. A organização do texto inclui paragrafação, pontuação, fez adequado uso da letra maiúscula, correta segmentação e a translineação das palavras, mantendo a progressão temática apesar de alguns pequenos erros ortográficos.

O aluno define claramente os diferentes turnos de fala, distinguindo entre a fala do narrador e a dos personagens. No primeiro parágrafo, são apresentados os personagens, cenário e a situação inicial, localizada em uma fazenda, onde um fazendeiro possui uma galinha que bota ovos de ouro. O desenvolvimento da história expõe o conflito, do homem que decide vender os ovos para ficar rico e decide abrir a barriga da galinha. A conclusão aborda o desfecho do conflito, que

resulta na descoberta de que a galinha possui o mesmo interior das outras. Além disso, a moral é apresentada de forma literal e não diferenciada, aparecendo segmentada ao final do texto (pulando uma linha).

Outro exemplo, referente à categoria B, demonstra que o aluno realizou a reescrita do trecho incluindo os principais acontecimentos e sem omitir informações que comprometessem a compreensão da história. Apesar de apresentar erros ortográficos e de uso de letras maiúsculas, além de falhas na paragrafação e na pontuação. Fez a segmentação e a translineação das palavras de forma adequada. Apresenta uma progressão temática e um alinhamento parcial com os conteúdos do texto original. O aluno atendeu ao gênero textual, embora com a ausência de alguns elementos essenciais.

Ao produzir um texto, é essencial que o escritor considere diversas dimensões, o que torna essa atividade mais complexa e desafiadora para a criança. Para Silva e Melo (2007, p. 37):

[...] ele precisará usar informações sobre normas de notação escrita; atentar para as normas gramaticais de concordância; usar recursos coesivos; decidir sobre a estruturação das frases; selecionar vocábulos; usar conhecimentos sobre o gênero de texto a produzir; refletir sobre o conteúdo a ser tratado, entre outras tantas decisões.

Essa multiplicidade de aspectos envolvidos no processo de escrita evidencia a complexidade dessa habilidade, especialmente para crianças que ainda estão desenvolvendo competências fundamentais. A produção textual não se resume à transcrição de palavras, mas exige um domínio integrado de habilidades. Assim, o escritor infantil enfrenta diversos desafios, pois cada escolha demanda reflexão e conhecimento, tornando a escrita uma atividade cognitiva e criativa de alta exigência. A seguir, na Figura 5, apresenta-se mais uma dessas reescritas analisadas sobre aspectos diferentes:

Figura 5 - Reescrita total com maiores erros e ausências quanto ao gênero - Aluno João Lucas, 5º ano

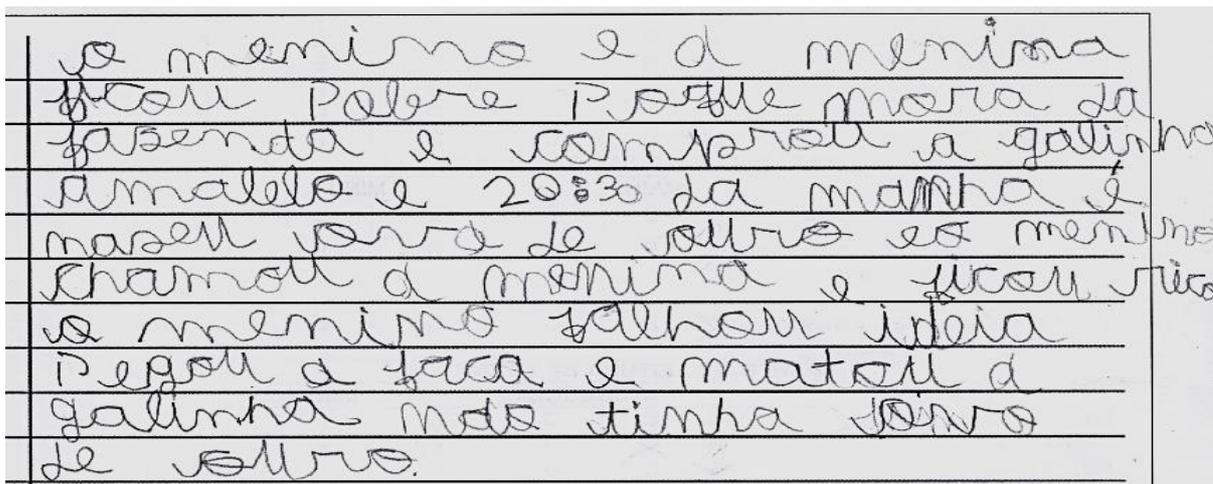
A galinha dos ovos de ouro  
 Era uma vez um fazendeiro que tinha uma  
 galinha que colocou um ovo de ouro e a fazendeiro  
 viu a galinha colocando um ovo de ouro e pegou  
 o ovo de ouro e vendeu o ovo e ganhou um  
 lamp d'ouros e no dia seguinte o fazendeiro  
 ganhou um novo ovo de ouro e pensou  
 - tendo tessa galinha de um tesouro  
 e matou a galinha e não tinha nem  
 tesouro  
 moral: quem quer tudo perde.

Fonte: Acervo da autora (2024).

Ao analisar as estratégias do aluno, observa-se a utilização da expressão “Era uma vez”, que é característica de contos de fadas e, portanto, de outro gênero textual. Em relação ao uso da pontuação, ao uso excessivo da conjunção “e” e à repetição de termos. Estes são os principais problemas, entre diversos outros erros, que comprometem a coesão e a coerência do texto. Além disso, verifica-se que as orações se iniciam sem letra maiúscula e que não há parágrafos, apesar da tentativa de separar os turnos de fala da fábula por meio de travessões para distinguir as vozes do narrador e dos personagens. São notados também diversos erros ortográficos, como “FIU” (viu), “FENDEU” (vendeu), “SIGUINTE” (seguinte), “TENDRO” (dentro), “TESSA” (dessa), “DE” (tem), “TISOURO” (tesouro), “NENHON” (nenhum) e “MORAU” (moral). Contudo, o aluno apresentou uma estrutura com início, meio e fim, o que evidencia um esforço para organizar a história de maneira lógica.

Em relação à categoria C, foi realizada apenas uma reescrita parcial do trecho, o que prejudicou a compreensão da história. Além disso, foram observadas dificuldades com a escrita convencional, incluindo problemas com a segmentação e a translineação das palavras, bem como erros ortográficos, de uso da letra maiúscula, paragrafação e pontuação. O texto também não atendeu ao gênero textual apropriado, apresentando uma estrutura diferente da tipologia exigida. Esses aspectos podem ser comprovados nas duas produções textuais a seguir:

Figura 6 - Exemplo 1 - Reescrita parcial do trecho e com muitos erros - Aluno Bernardo, 3º ano



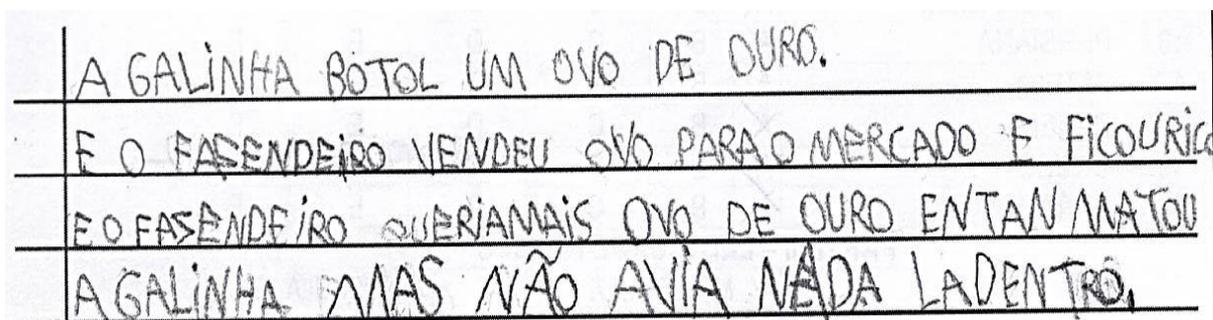
Fonte: Acervo da autora (2024).

Na primeira escrita de um aluno do 3º ano, observam-se inconsistências na grafia das palavras, como "FASENDIA" (fazenda), "POQUE" (porque), "AMALELO" (amarelo), "MANHA" (sem acento), e "NACEU" (nasceu). Tais erros são comuns em crianças que estão aprendendo a associar sons e letras. Além disso, a falta de pontuação adequada, como a ausência de pontos finais e vírgulas, torna a leitura contínua e pode dificultar a compreensão. A estrutura das frases demonstra um entendimento básico da organização de ideias, com um certo grau de simplicidade e repetição. Embora simples, a narrativa segue uma sequência de acontecimentos, apesar de modificações a respeito do conteúdo original. A história menciona "o menino e a menina" e "a galinha amarela".

Em fábulas, é comum que os animais sejam os personagens principais. A sequência de eventos descrita é simples: uma galinha é comprada, a menina e o menino ficam ricos, mas o menino falha ao matar a galinha, pois acaba ficando sem os ovos de ouro. Embora esse enredo tenha começo, meio e fim, falta uma moral clara ou um ensinamento, elementos essenciais nas fábulas.

No exemplo a seguir, apresentado na Figura 7, observa-se a reescrita parcial de um trecho por uma aluna do 2º ano. O texto revela a presença de diversos erros ortográficos, gramaticais e de segmentação de palavras, evidenciando as dificuldades enfrentadas pela estudante no processo de aquisição da escrita convencional. Esses aspectos são característicos do início da alfabetização, quando as crianças ainda estão consolidando o conhecimento sobre as regras da língua escrita.

Figura 7 - Exemplo 2- Reescrita parcial do trecho e com muitos erros - Aluna Diana,  
2º ano



Fonte: Acervo da autora (2024).

Nessa segunda escrita de uma aluna do 2º ano, realizada em letra de forma devido à dificuldade comum nessa etapa em dominar a letra cursiva, nota-se uma compreensão evidente da estrutura narrativa, com início, meio e fim, apesar da omissão de algumas informações secundárias. A sequência de eventos é lógica, mas nota-se também dificuldade na segmentação das palavras como em “FICOURICO”, “QUERIA MAIS” e “LADENTRO”. Diferentemente da primeira escrita analisada, essa reescrita inclui pontos finais, o que demonstra um avanço no uso da pontuação para delimitar frases e ideias, apesar de algumas falhas. A aluna utiliza conectivos como “e”, “mas” e “então” para ligar as ideias, o que contribui para certa coesão textual. No entanto, ainda há inconsistências ortográficas, como “BOTOL” (botou), “FASENDEIRO” (fazendeiro), “ENTAN” (então) e “AVIA” (havia). Além disso, persiste uma simplicidade na construção das frases. A fábula é recontada de maneira direta e simples, sem incluir detalhes e nuances na narrativa, assim como uma moral clara ao final do texto.

Nessas duas produções textuais, observa-se uma falta de encadeamento das ideias, além da ausência de título, o que resulta na omissão de partes importantes da história. Não há caracterização adequada dos personagens e/ou dos espaços. A escrita desses alunos apresenta muitos erros, alguns considerados admissíveis, enquanto outros demonstram uma falta de internalização das regularidades ortográficas, refletindo uma escrita que se aproxima da fala cotidiana, com grande interferência fonética devido às variações existentes na oralidade. Quanto ao uso da pontuação, verifica-se um número excessivo de conjunções “e”, usando o conector ao invés de outra oração, evidenciando a necessidade de aprimoramento nesse aspecto. No entanto, essas dificuldades refletem a

complexidade do ato de escrever, que exige a consideração de vários aspectos simultaneamente. Como apontam Silva e Melo (2007, p. 38):

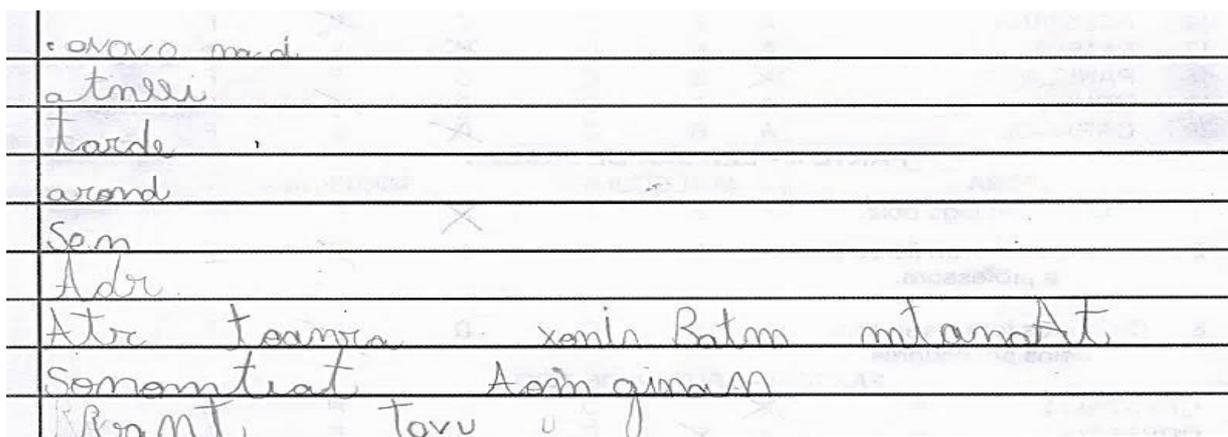
Escrever é, assim, uma tarefa de natureza complexa, na qual é preciso considerar vários aspectos ao mesmo tempo, o que, conseqüentemente, envolve diversas demandas cognitivas. Isso se reflete no ato da escrita quando, ao produzir um texto, diante de tantas variáveis a serem consideradas simultaneamente, o produtor “baixa a guarda” sobre algumas das dimensões e concentra a atenção em outras. Por exemplo, ao tentar dar conta da escrita de um texto, concentrando-se mais na elaboração e seleção de ideias, o aluno pode “descuidar” de outros aspectos, como a ortografia e a pontuação.

É comum que os alunos, em fase inicial de aprendizagem, apresentem alguns deslizes na escrita, mas é necessário que haja algum progresso nesse processo, ainda que com erros. De acordo com Soares (2020, p. 278), “a criança comete erros ortográficos, ou de pontuação, ou de paragrafação, ou de coesão porque está ainda em fase de aprendizagem das convenções da escrita e da produção de textos”. Assim, cabe ao professor identificar esses aspectos e concentrar-se em reverter essa situação, em que “o procedimento é levar a criança a compreender seus erros, suas causas e se corrigir” (Soares, 2020, p. 278). No entanto, quando nos deparamos com alunos que permanecem nos níveis pré-silábico ou silábico após um período considerável de escolarização, essa realidade indica um problema mais sério no processo de alfabetização.

As Figura 8 e 9 ilustram exemplos de escrita de alunos classificados na categoria D, que apresentam níveis iniciais de desenvolvimento da escrita. Nesses casos, a produção escrita pode se caracterizar pelo nível pré-silábico, em que são utilizados símbolos, desenhos ou letras aleatórias, ou pelo nível silábico, no qual cada sílaba de uma palavra é representada por uma única letra. Essas formas de escrita dificultam a compreensão do texto sem a mediação do próprio aluno, que frequentemente precisa ler para o adulto entender o que foi produzido.

A seguir, na Figura 8, apresenta-se um dos exemplos ilustrativos dessa situação que destaca a necessidade de intervenções pedagógicas específicas para apoiar o desenvolvimento da consciência fonológica e a correspondência entre sons e grafias, fundamentais para a evolução da escrita convencional.

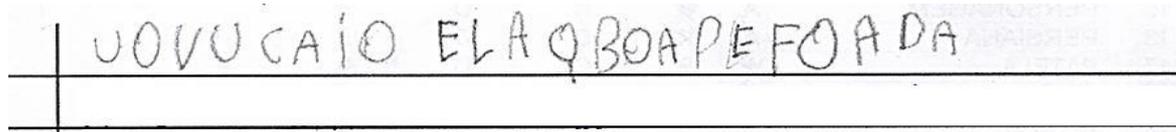
Figura 8 - Exemplo 1- Reescrita insuficiente - Aluna Yasmim, 4º ano



Fonte: Acervo da autora (2024).

O primeiro texto, escrito pela aluna do 4º ano, revela-se bastante desorganizado e confuso. Sua leitura para o que estava sendo escrito foi: **"O ovo mais dourado. O dono da galinha, ele matou a galinha. O dono perdeu a galinha e nunca mais viu a galinha. E a galinha nunca mais botou ovo, para nunca mais."** As palavras não seguem uma estrutura reconhecível, apresentando uma mistura de letras que não formam palavras coerentes ou compreensíveis. Isso sugere que a aluna se encontra no nível pré-silábico, uma vez que não há correspondência clara entre os sons das palavras e as letras utilizadas. Além da falta de coerência na formação das palavras, observa-se, também, uma dificuldade evidente na segmentação, o que torna o texto incompreensível sem intervenções pedagógicas significativas. Há uma discrepância clara entre o que a aluna escreveu e o que leu. Embora a escrita demonstre dificuldades substanciais, a leitura feita pela aluna indica que possui uma compreensão oral mais avançada, conseguindo verbalizar frases mais coerentes.

Figura 9 - Exemplo 2 - Reescrita insuficiente - Aluno Moizes, 2º ano



. Fonte: Acervo autora (2024).

O segundo texto, escrito pelo aluno do 2º ano, revela dificuldades ortográficas e de segmentação de palavras. O aluno tentou escrever a frase **"O ovo caiu, ela quebrou a perna e foi andar"**, mas encontrou dificuldades na escrita correta. Trata-se de uma tentativa de recontar um trecho ou ideia, contudo, sem

sucesso em capturar a essência ou a moral da história. Por essa razão, não é possível considerar que ele tenha realizado uma reescrita adequada da fábula. A progressão temática não está clara, uma vez que a frase escrita pelo aluno não mantém uma narrativa coesa, e a ideia central da história não foi preservada. Em relação ao nível de escrita, o aluno está em transição do nível silábico com valor sonoro para o nível silábico-alfabético, em que é comum que a criança oscile entre representar cada sílaba de uma palavra por uma única letra ou pela própria sílaba, o que pode dificultar a compreensão do texto sem a leitura do escrevente. No exemplo dado, observamos que algumas palavras são representadas de forma incompleta ou com letras que não correspondem precisamente aos sons das sílabas (como "UOVU" para "O ovo" e "QBOA" para "quebrou a" e PE para "PERNA").

Segundo Leal e Brandão (2007), os alunos começam a interagir com a escrita antes mesmo de dominar completamente o sistema alfabético. Isso significa que, mesmo sem saber ler e escrever formalmente, eles já têm algum contato e compreensão sobre a escrita, seja pela observação de adultos, por meio de garatujas, desenhos ou por tentativas iniciais de escrever. Conforme aprendem o sistema alfabético, passam a refletir mais sobre a organização do texto e o próprio conteúdo, o que evidencia uma maior consciência das regras da linguagem escrita. Além disso, a habilidade de escrever varia conforme o tipo de texto e o contexto em que é produzido, sendo necessárias diferentes competências para cada gênero textual. Dessa forma, é importante considerar não apenas o que escrever, mas, também, o propósito e o público a quem se destina o texto. Nesse sentido, Leal e Brandão (2007) propõem que:

[...] para ensinar a elaborar textos, é fundamental propiciar muitos e variados momentos de escrita de textos e, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dar atenção especial ao ensino do sistema alfabético de escrita, sem que sejam deixados de lado os momentos de produção de textos coletivos e em grupos. Além disso, sugerimos que as crianças, desde muito cedo, se arrisquem a escrever textos individualmente, mesmo que ainda não dominem os princípios do nosso sistema de escrita (Leal; Brandão, 2007, p. 15).

Os dados obtidos por meio dessa avaliação diagnóstica de leitura e escrita aplicada aos estudantes dos Anos Iniciais da escola pesquisada, realizada no meio do ano letivo, revelam através do quadro que:

Quadro 30: Resumo dos achados do Protocolo de Leitura e Escrita

Achados	Descrição
Alunos que não leem, com escrita pré-silábica e silábica.	Uma parcela de alunos enfrenta dificuldades significativas nesse processo, apresentando-se pré-silábicos e silábicos, e não conseguiram ler quase nada. Embora esse grupo represente uma minoria, sua situação exige atenção especial da gestão escolar e dos professores, devido ao impacto direto no desempenho acadêmico e no avanço educacional
Alunos com certa autonomia na leitura e escrita	Entre os alunos que já leem e escrevem com autonomia, há dificuldades em relação à fluência leitora, com leitura pausada e de acordo com a pontuação, além de dificuldades na escrita, principalmente no domínio das convenções básicas de paragrafação, pontuação, coerência, coesão e características dos gêneros textuais.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na próxima subseção, esses dados são analisados em conjunto com as falas das professoras e da supervisora pedagógica desse nível de ensino. Essa comparação, estruturada em uma abordagem dialógica, tem como objetivo compreender os perfis dos alunos atendidos pela intervenção pedagógica, identificar o planejamento das atividades desenvolvidas, refletir sobre os desafios enfrentados, explorar os fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem e avaliar como as dificuldades em leitura e escrita têm sido abordadas. Além disso, busca-se investigar a percepção das professoras sobre a eficácia da intervenção, verificar se os alunos apresentam progresso ao longo do processo e discutir estratégias que possam contribuir para a redução da defasagem educacional desses estudantes.

### 3.4.2 Ouvindo as professoras e a supervisora dos anos iniciais

Esta subseção do capítulo tem como objetivo compreender o processo de leitura e escrita na escola a partir da análise dos dados coletados, levando em consideração a perspectiva das profissionais<sup>11</sup> envolvidas, como as professoras dos Anos Iniciais e a supervisora. A meta é identificar e propor intervenções futuras que possam aprimorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos que ainda não alcançaram o nível desejado de alfabetização e letramento. Para isso, foram realizadas uma roda de conversa e uma entrevista semiestruturada.

A etapa inicial do processo metodológico consistiu em uma roda de conversa, cujo objetivo foi analisar os trabalhos realizados com os alunos que apresentavam

<sup>11</sup> Optou-se nesse texto a usar o feminino para se referir às professoras, supervisora e educadoras, por serem todas do sexo feminino.

defasagem em leitura e escrita. Optou-se por formar um grupo composto pelas cinco professoras regentes que atuam nos Anos Iniciais e pela professora eventual responsável pela intervenção pedagógica dessas turmas.

A roda de conversa foi inicialmente marcada em 29 de junho de 2024, durante uma reunião pedagógica, mas foi adiada devido à alta demanda de assuntos a serem discutidos nesse dia. O encontro foi remarcado e realizado no dia 4 de julho de 2024, na sala de aula do 5º ano, localizada no segundo andar da escola, no período das 9h às 10h35. O evento ocorreu em um dia dedicado ao planejamento, reuniões e formação continuada dos profissionais da escola, com a ausência dos alunos e com a devida autorização da direção. As carteiras foram dispostas em círculo em uma área isolada para minimizar interferências e ruídos externos, embora tenham ocorrido algumas interrupções. Ao final, foi entregue um mimo às participantes como agradecimento pela colaboração na pesquisa, e a pesquisadora expressou seus agradecimentos.

A entrevista semiestruturada foi realizada em 8 de agosto de 2024, na residência da antiga supervisora dos Anos Iniciais. Após ser contratada pela prefeitura e deixar o estado em 11 de junho de 2024, devido à necessidade de novas nomeações para o cargo que ocupava, ela continuou participando da pesquisa devido à sua experiência com essa etapa de ensino, adquirida ao longo de quase quatro anos de trabalho na escola. Como não pôde estar presente na roda de conversa, já que havia entrado de férias pelo município, seu novo contratante, optou-se pela realização da entrevista, considerando o seu profundo conhecimento da realidade dessa etapa escolar pesquisada, em contraste com a nova profissional que a substituiria. Dessa forma, a escolha pela entrevista permitiu obter uma visão mais aprofundada e consistente sobre o contexto da escola e o processo de ensino-aprendizagem.

Para investigar o impacto da intervenção pedagógica na escola, foi realizado um levantamento detalhado do perfil dos alunos que recebem esse atendimento. Compreender as características e necessidades específicas desses estudantes é fundamental para orientar a implementação de estratégias mais assertivas, com vistas a aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. Essa análise detalhada permite que as intervenções sejam adaptadas de forma mais precisa, considerando tanto os aspectos pedagógicos quanto os contextos individuais dos alunos.

Nesse sentido, a especialista entrevistada destaca que:

[...] o perfil dos alunos atendidos pelo reforço escolar em nossa escola são aqueles alunos que têm dificuldade em acompanhar o ritmo das aulas regulares, seja por lacunas no aprendizado, a falta de base em disciplinas fundamentais, ou até mesmo dificuldades específicas em certos componentes curriculares como a Matemática, a Língua Portuguesa, e esses alunos eles apresentam notas abaixo da média e muitas vezes sentem-se desmotivados, frustrados com esse processo de aprendizagem. Um outro perfil também comum em nossa escola são aqueles alunos que têm uma necessidade desse apoio devido a questões pessoais ou familiares que impactam no desempenho escolar. Isso pode incluir alunos com dificuldade de concentração, problemas emocionais, aqueles também que vivem em contextos socioeconômicos desafiadores, então acredito que esse seja o nosso atual perfil de alunos que estão incluídos na intervenção pedagógica (Especialista, Entrevista Semiestruturada realizada em 8 de agosto de 2024).

A observação da especialista sobre o perfil dos alunos com dificuldades escolares revela que muitos deles enfrentam, além das lacunas no aprendizado e problemas socioeconômicos, desafios pessoais, emocionais e familiares. Soares (2005, p. 107) afirma: "É razoável pensar, contudo, que quando famílias brasileiras tiverem mais recursos econômicos e culturais, a relação entre essas variáveis e a proficiência escolar de seus filhos será diferente". Portanto, a disponibilidade de recursos desempenha um papel importante na melhoria do desempenho escolar e pode ajudar a explicar as barreiras que esses alunos encontram no processo de aprendizagem. Assim, é essencial considerar o contexto socioeconômico das famílias como um fator determinante para o sucesso acadêmico dos alunos.

Isso é corroborado pela fala da Professora 5 que afirmou que:

Para os meus alunos que são da intervenção, no início do ano foi feito uma avaliação diagnóstica em que eles apresentaram um nível de dificuldade muito grande em relação aos demais. No quinto ano, eles ainda não sabem ler e estão com muita dificuldade tanto na alfabetização de Língua Portuguesa quanto em Matemática. E são alunos também com perfil socioeconômico difíceis, com histórico familiar complicado e com também nível alto de infrequência (Professora 5. Roda de conversa realizada em 4 de julho de 2024).

Ambrosetti (1999, p. 103) destaca que "onde interagem professores e alunos com diferentes origens sociais e vivências culturais, condições econômicas, saberes, valores e expectativas, o fato é que trabalhar com tal diversidade tem representado um problema concreto" (Ambrosetti, 1999, p. 95). Essa observação reforça a importância de um olhar atento às condições e ao contexto de vida dos discentes,

uma vez que essas variáveis impactam significativamente o processo de ensino-aprendizagem, especialmente quando as práticas pedagógicas não consideram essas adversidades. Esse ponto é corroborado por Libâneo (1994), ao afirmar que "escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais: tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes" (Libâneo, 1994, p. 221). Assim, ambos destacam a necessidade de considerar tais barreiras enfatizando a complexidade do processo educacional.

Em relação ao planejamento das atividades desenvolvidas com os alunos que apresentam diferentes dificuldades de aprendizagem, percebe-se que, em vez de um planejamento coletivo na escola, este ocorre de forma individualizada nas turmas dos Anos Iniciais. Essa prática demonstra a necessidade de um planejamento escolar mais colaborativo e integrado para atender às demandas específicas desses alunos de maneira mais eficaz. A fala da professora 1 reforça essa necessidade:

[...] A gente faz de forma individual mesmo, porque é uma turma só por série, que a gente tem na escola. E como é o ciclo inicial de alfabetização, as atividades que são dadas em sala de aula é a mesma atividade para todos os alunos. O que a gente faz com os alunos que têm mais dificuldade é um trabalho paralelo para eles levarem para casa e fazer junto com as famílias. É como a gente falou, né? Geralmente essas atividades são passadas para eles fazerem junto com um familiar, com uma pessoa que possa ajudar eles. Geralmente essas atividades vem sem fazer. Aí esbarra naquela questão da falta de participação da família com esses alunos. Mas no primeiro ano, as atividades geralmente são as mesmas para todos os alunos, porque eles estão no ciclo inicial de alfabetização. Então, as atividades são pensadas de forma coletiva mesmo. É o aluno que tem mais dificuldade é que depende mais da família (Professora 1. Roda de conversa realizada em 4 de julho de 2024).

Diante disso, Lück (2009) afirma que o planejamento deve envolver todos os atores educacionais — professores, gestores, alunos e a comunidade — em uma participação coletiva. A autora destaca que essa participação, "na análise de problemas e tomada de decisões, passa a ser a estratégia fundamental na determinação das ações e dos propósitos educacionais, tendo sempre como horizonte os valores pedagógicos e a superação de uma ótica individualista" (Lück, 2009, p. 123). Assim, a inclusão de múltiplas vozes e pontos de vista enriquece o processo decisório, promovendo um aprimoramento da prática pedagógica e o

desenvolvimento integral dos alunos, dentro de um processo colaborativo, que considera o bem comum e as necessidades de todos. Assim, sem um planejamento eficaz, as estratégias de ensino podem não atender às dificuldades específicas dos educandos, resultando em lacunas na aprendizagem e frustração tanto para os estudantes quanto para os professores.

Considerando os elementos que interferem no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem, observam-se diversos problemas que impactam negativamente a alfabetização. Esses fatores, em conjunto, mostram que o processo de alfabetização exige outras possibilidades e alternativas para que esses alunos sejam alfabetizados. A respeito disso, a professora 5 traz a seguinte contribuição sobre questões físicas, socioeconômicas e também diferenças geracionais:

Então eu penso que uma das minhas formações em psicopedagogia, a primeira coisa que eles pedem pra gente analisar é todo o aspecto físico do aluno, se ele não precisa usar óculos, porque em muitos casos é uns simples óculos de correção visual que vai ajudar a desenvolver. Às vezes é uma outra questão que precisa de uma intervenção especializada para tomar algum medicamento que vai ajudar nesse desenvolvimento, mas também o suporte que a gente sabe que as questões socioeconômicas influenciam muito. Então o Estado deveria entrar de acordo com isso. A Prefeitura de Juiz de Fora até já tem de manhã o café da manhã para os alunos e a rede estadual deveria olhar com um olhar mais cauteloso a esse respeito. Porque um aluno que se alimentou na escola no horário de merenda, em um dia, muitas vezes é a única merenda, a única alimentação daquele dia. Então, no outro dia, sete horas da manhã, ele está com fome, com fome ele não vai aprender. Então, até dar 09h00 para ele ter o momento de merenda, para ele sair, ele já não consegue mais. Ah, já aconteceu aqui nessa escola, em outras que eu trabalhei, de criança passar mal de fome. Então é um dos fatores também. Outra questão é que eles são de uma geração diferente da nossa. E aí eu acredito que a gente tem que ter recursos, sejam digitais, pedagógicos, mas que despertem um interesse que a gente também não tem esses recursos para ajudar a desenvolver (Professora 5. Roda de conversa realizada em 4 de julho de 2024).

Nota-se, a partir das falas das professoras, que o processo de ensino-aprendizagem demanda uma abordagem que vá além dos aspectos estritamente pedagógicos, envolvendo também questões pessoais e de saúde dos alunos. Tal perspectiva é fundamental para compreender os desafios enfrentados no ambiente escolar, especialmente em casos em que fatores emocionais, comportamentais ou médicos interferem diretamente no desempenho acadêmico. Nesse contexto,

Parisotto e Rinaldi (2016, p. 273) destacam que, frequentemente, "o professor se vê completamente despreparado para lidar com aspectos relacionados à indisciplina, à falta de apoio dos pais, aos problemas de aprendizagem, dentre outros fatores que impactam negativamente no desenvolvimento de seu trabalho docente". Essa complexidade é reforçada pelo relato da professora eventual, que aponta:

Então, o que eu observo é que, além do que as meninas mencionaram, tem a questão das dificuldades, as vezes pessoais dos alunos, algum possível TDAH ou às vezes alguma dificuldade mais profunda. Só que a gente chama a família e pede para levar um acompanhamento médico e psicológico. A família, infelizmente, as vezes não acredita ou não quer assumir aquela situação. O aluno às vezes vai para o reforço, mas não consegue mesmo assim acompanhar, porque o problema dele já é mais profundo. Não é apenas dificuldade de aprendizagem. Ele tem alguma coisa, né, que precisa de tratamento médico, acompanhamento psicológico, porque dificulta também a aprendizagem muito (Professora 6. Roda de conversa realizada em 4 de julho de 2024).

Observa-se, também, nas falas, a crescente sobrecarga de trabalho enfrentada pelas educadoras, agravada pela dupla jornada de trabalho e pela falta de valorização e respeito por parte das famílias. Como na fala da Professora 3:

[...] Então, a quantidade de trabalho vem aumentando também, né? Então tem uma sobrecarga. Tem a questão da dupla jornada de trabalho. Mas é uma nova geração de pais e mães, também de família, que não valorizam os professores. Então a gente tem essa dificuldade também, porque quando a gente vai fazer uma intervenção, a gente procura a família. A família não valoriza o que a gente fala. E muitas vezes nem respeitam. Então a gente, essa conquista, essa empatia que a gente tem que ter com os alunos em sala, a gente tem que conquistar também o respeito com eles, porque muitas vezes as famílias não nos respeitam. Então tá uma nova geração de família também que eu acho que dificulta um pouco também (Professora 3. Roda de conversa realizada em 4 de julho de 2024).

Essa realidade é confirmada por Oliveira (2006), que ressalta que a intensificação e a precarização da carreira docente obrigam os professores a acumular cargos em diferentes escolas devido à baixa remuneração. Além disso, muitas vezes, "os trabalhadores docentes incorporam ao seu trabalho novas funções e responsabilidades, premidos pela necessidade de responder às exigências dos órgãos do sistema, bem como da comunidade" (Oliveira, 2006, p. 214), em que tais

exigências se tornam invisíveis e são aceitas sem questionamento. Esse cenário evidencia como as condições de trabalho dos professores são agravadas por demandas que ultrapassam suas atribuições habituais, impactando diretamente sua qualidade de vida e desempenho profissional.

Uma forma de intensificação do trabalho docente é aquela decorrente também da extensão da jornada de trabalho, porém dentro do próprio estabelecimento escolar em que atua. Trata-se de um aumento das horas e carga de trabalho sem qualquer remuneração adicional (Oliveira, 2006, p. 214).

Essa situação afeta negativamente o envolvimento dos professores com as instituições e os alunos, pois, além de enfrentarem jornadas exaustivas, são pressionados a se atualizar e adquirir novas habilidades em função das mudanças legais e reformulações no sistema educacional. Esse contexto agrava o estresse e a sobrecarga de trabalho, comprometendo o bem-estar dos profissionais, uma vez que as demandas, muitas vezes, são incompatíveis com as condições reais de trabalho, dificultando, assim, sua dedicação às atividades pedagógicas essenciais para a qualidade do ensino.

As exigências apresentadas aos professores, no contexto de nova regulação educativa, pressupõem maior responsabilização dos mesmos, demandando maior autonomia, capacidade de resolver localmente os problemas encontrados, refletir sobre a sua realidade e trabalhar de forma coletiva e cooperativa, estando elas além de suas condições objetivas e subjetivas (Oliveira, 2006, p. 224).

É mencionado também o impacto negativo do uso excessivo das telas, o que tem prejudicado significativamente o trabalho pedagógico. Vasconcelos *et al.* (2023) destacam os impactos negativos do uso excessivo de telas no desenvolvimento neuropsicomotor das crianças. O estudo aponta que esse uso excessivo pode gerar atrasos na linguagem e reforça a necessidade de equilíbrio no uso da tecnologia, uma vez que o uso exagerado interfere no bem-estar geral e no desenvolvimento saudável. Conforme os autores, " a relação entre o aumento do tempo de tela e o maior risco de complicações de saúde física, preocupações com a saúde mental e resultados negativos no desenvolvimento cognitivo, de linguagem, social e emocional" (Vasconcelos *et al.*, 2023, p. 4) é evidente. Além disso, o uso excessivo pode resultar em consequências como ansiedade, depressão, cansaço extremo,

distúrbios alimentares e problemas comportamentais, além de afetar hábitos diários, como o sono e a alimentação. Nesse contexto, a Professora 1 comenta:

E a gente tem visto também o uso excessivo das telas, né? O que tem prejudicado também muito o nosso trabalho. Porque a gente fica meio que concorrendo com as telas, né? Então, antes ele chegava em casa, ele sentava e ia fazer a atividade deles. Hoje, ao contrário, eles chegam em casa, vão primeiro mexer nas telas, né? Os pais não estão tendo acompanhamento do tempo que eles passam na frente das telas. [...] (Professora 1. Roda de conversa realizada em 4 de julho de 2024).

A especialista reforça que o processo de ensino-aprendizagem, por sua natureza, é extremamente complexo e suscetível à influência de uma diversidade de fatores. Nesse sentido, ela conclui que:

Eu entendo que o processo de ensino-aprendizagem por si só já é muito complexo e pode ser influenciado por diversos elementos, especialmente quando se trata desses alunos com dificuldades. Os fatores emocionais desempenham um papel importante, alunos que enfrentam problemas como ansiedade, baixa autoestima, alunos com traumas, podem encontrar barreiras significativas na absorção de conhecimentos. Enfim, uma série de fatores. Um outro elemento relevante também é o método de ensino, um método tradicional que envolve aulas expositivas, pouca interação, pode não ser eficaz para todos os alunos, especialmente aqueles que têm essas dificuldades (Especialista, Entrevista Semiestruturada realizado em 8 de agosto de 2024).

Diante desses fatores citados que afetam o processo de ensino-aprendizagem é revelada uma série de desafios que comprometem a alfabetização desses alunos. A falta de suporte adequado, a ausência de participação ativa das famílias e a carência de estratégias pedagógicas diversificadas são problemas reais. Além disso, questões físicas e socioeconômicas, como a necessidade de intervenções médicas e a influência da alimentação, têm um impacto significativo na aprendizagem.

O uso excessivo das telas e a falta de monitoramento por parte dos pais também agravam a situação, criando uma concorrência desleal entre as atividades escolares e o tempo dedicado às tecnologias. A crescente sobrecarga de trabalho dos educadores e a falta de valorização por parte das famílias adicionam mais dificuldades. Isso somado às dificuldades emocionais e ao método de ensino tradicional, demonstram a complexidade de se ter um planejamento educacional

mais integrado e adaptado às realidades dos alunos diante a tantas demandas. Nesse contexto, Parisotto e Rinaldi (2016, p. 268) afirmam que o fracasso escolar pode ocorrer por problemas intrínsecos e extrínsecos ao sistema escolar:

[...] Com relação aos problemas extrínsecos, salientam-se a fome, a pobreza, a desestrutura familiar, os maus-tratos, a desnutrição, a falta de atenção, o trabalho infantil, dentre outros. Esses problemas contribuem para que a criança apresente um baixo rendimento escolar. No que diz respeito aos problemas intrínsecos, o autor destaca: os conteúdos curriculares; a metodologia utilizada pelo professor; a baixa estima do aluno, além de outros. Assim como a relação família-escola, a ideia de fracasso escolar também faz emergir discursos acusativos em que se buscam culpados: a criança, a escola, o professor e, geralmente, a família (Parisotto, Rinaldi, 2016, p. 268).

Porém, mesmo diante desses múltiplos desafios, Libâneo (1994) destaca a responsabilidade do educador em criar condições para que todos os alunos, independente das dificuldades externas e internas que enfrentam, possam alcançar o aprendizado esperado. Embora as adversidades socioeconômicas e familiares impactem o desempenho escolar, é papel da escola buscar alternativas pedagógicas que considerem essas condições e favoreçam a aprendizagem. O trabalho do educador deve ser voltado para garantir a equidade no processo de ensino, superando as barreiras e criando um ambiente de aprendizado que não torne as dificuldades ainda mais desafiadoras para o aluno. Nesse sentido, Libâneo (1994) enfatiza que:

Um professor não pode justificar o fracasso dos alunos pela falta de base anterior; o suprimento das condições prévias de aprendizagem deve ser previsto no plano de ensino. Não pode alegar que os alunos são dispersivos; é ele quem deve criar as condições, os incentivos e os conteúdos para que os alunos se concentrem e se dediquem ao trabalho. Não pode alegar imaturidade; todos os alunos dispõem de um nível de desenvolvimento potencial ao qual o ensino deve chegar. Não pode atribuir aos pais o desinteresse e a falta de dedicação dos alunos, muito menos acusar a pobreza como causa do mau desempenho escolar: as desvantagens intelectuais e a própria condição de vida material dos alunos, que dificultam o enfrentamento das tarefas pedidas pela escola, devem ser tomadas como ponto de partida para o trabalho docente (Libâneo, 1994, p. 229).

Assim, Libâneo (1994) sublinha a responsabilidade dos educadores em criar condições adequadas para a aprendizagem e enfatiza que o planejamento

educacional deve abordar e adaptar-se às dificuldades reais enfrentadas pelos alunos. O trabalho pedagógico da escola deve ser realizado considerando as defasagens em leitura e escrita apresentadas pelos educandos. Essa tarefa não é fácil e demanda reflexão e colaboração entre os pares, além de escuta ativa diante do desafio que é ser professor alfabetizador. Além disso, é fundamental que os educadores estejam constantemente atualizados e busquem estratégias inovadoras para seu desenvolvimento profissional, uma vez que precisam estar informados sobre as melhores práticas de ensino. A abordagem adequada não é buscar um culpado pelos resultados abaixo do esperado, mas sim compreender as causas dessas dificuldades e posicionar-se de maneira proativa para promover mudanças efetivas e significativas no processo de aprendizagem.

A Professora 6 descreve detalhadamente o trabalho realizado na intervenção pedagógica com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, especialmente no que se refere à leitura e escrita. Segundo ela, o processo inicia com o diagnóstico do nível de cada aluno, considerando suas habilidades específicas. Ela explica:

[...] Os alunos que não conhecem letra, o som das letras. Eu começo esse trabalho inicial, né? De acordo com o grupo que foi formado. Com o som, cada um repete todos os sons e falam todas as letras na ordem e fora de ordem, porque eles costumam decorar a ordem alfabética. Aí, sabe, decorado você pergunta uma letra aleatória. Eles não sabem. E os níveis, eu vou assim modificando a atividade de acordo com esse nível. Por exemplo, o aluno que consegue ler, ele faz a leitura silenciosa, depois ele faz a leitura para mim e a gente conversa sobre aquele texto ali, primeiro, sobre o que ele entendeu para ver se estimula ele a pensar sobre o que ele leu, o que ele entendeu. E depois a gente faz a interpretação escrita e é corrigida, né? (Professora 6. Roda de conversa realizada em 4 de julho de 2024).

Além disso, a professora 6 destaca a adaptação das atividades conforme as necessidades específicas de cada aluno e também menciona desafios que extrapolam o âmbito pedagógico, especialmente em relação a alunos que apresentam dificuldades mais profundas e casos de infrequência escolar:

Então, assim, é trabalhado de acordo com a necessidade do aluno. Se o aluno sabe o alfabeto, mas não sabe as sílabas, eu vou trabalhar as sílabas para começar a ir para as palavras e para ir para uma leitura maior, né? O que tem dificuldade de interpretação é

trabalhar a leitura e a interpretação. E assim vai. E assim em relação a alguns alunos que foram mencionados aqui, o Yago e a Yasmim. Eu dou reforço para eles desde o segundo ano e a gente percebe que todo ano eu volto no mesmo ponto. Eles não conseguem desenvolver porque eles têm uma coisa a mais né? A família já foi comunicada, já foi informada, mas não toma nenhuma providência. Então assim, a gente tenta ajudar, mas não consegue, porque ele precisa de um auxílio diferenciado. Não é a escola que vai resolver todo o problema dele, né? E os alunos com infrequência, que às vezes avançam, mas devido à falta, eles retomam às vezes um ponto inicial, porque esqueceram o que aprenderam, né? (Professora 6. Roda de conversa realizada em 4 de julho de 2024).

O trabalho pedagógico desenvolvido na intervenção pedagógica demonstra uma abordagem adaptativa e diferenciada, pois busca identificar as dificuldades específicas dos alunos. Ela inicia com atividades básicas, como o reconhecimento e a pronúncia dos sons das letras, ajustando as tarefas conforme o nível de competência dos alunos para sílabas, palavras ou textos. Essa prática está alinhada com os cinco conhecimentos básicos descritos por Lemle (2009), que são fundamentais para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Ela destaca a importância de reconhecer e nomear as letras do alfabeto, compreender suas correspondências sonoras, entender a estrutura e o significado das palavras e frases e como elas funcionam em diferentes contextos, segmentar e juntar sons e aplicar as regras ortográficas e gramaticais. A abordagem dessa professora, ao trabalhar de acordo com as necessidades dos alunos e ajustar suas práticas pedagógicas, reflete esses conhecimentos básicos e contribui para a promoção de um bom processo de alfabetização.

A avaliação da intervenção pedagógica oferecida pela escola aos alunos com defasagem em leitura e escrita é bem recebida pelas professoras, pois reflete as ações que a instituição pode realizar e efetivamente executa. Como pode-se ver na fala da Professora 1:

[...] A gente avalia de forma positiva o que a escola oferece para gente. E possíveis melhorias que a gente vê também, a gente poderia ter um profissional que ele viesse para focar na alfabetização, a gente não ficar só preso no trabalho da eventual, porque a gente sabe das outras demandas que ela tem. Então a gente poderia ter um outro professor. Ele vir contratado especificamente para focar na alfabetização desses alunos com dificuldades [...] (Professora 1. Roda de conversa realizada em 4 de julho de 2024).

No entanto, a implementação de um professor exclusivo para intervenção ou reforço escolar não depende diretamente da gestão escolar, mas sim de políticas públicas e programas governamentais que precisam ser criados ou ajustados para atender a essa demanda. Portanto, embora a escola possa adaptar suas práticas dentro de suas capacidades, a solução efetiva para esse desafio requer suporte e decisões em nível político e administrativo que não são locais, os quais não estão ao alcance da instituição escolar.

Ao serem indagadas sobre os progressos dos alunos durante o período em que participaram das aulas, com a intervenção pedagógica realizada pela eventual e o reforço em sala de aula realizadas pelas próprias professoras regentes, a Professora 6 declarou que:

[...] não são todos que conseguem em tão pouco tempo a gente observar uma melhora, porque o trabalho também não tem muita continuidade, porque eu tenho várias funções na escola. A minha principal função é substituir professor, no caso da falta dele, né? Mas a gente vai trabalhando de acordo com o que é possível (Professora 6. Roda de conversa realizada em 4 de julho de 2024).

Além disso, a Professora 6 trouxe uma crítica às exigências impostas pelas provas externas e, também, à falta de investimento em formação continuada para os docentes, evidenciando como esses fatores interferem na prática pedagógica. Ela ressaltou que muitos professores não têm acesso a cursos específicos para lidar com alunos que apresentam dificuldades, seja por falta de tempo, seja por questões financeiras. Nesse sentido, enfatizou a necessidade de formações mais direcionadas durante os encontros pedagógicos:

[...] essas provas externas realmente eu acho que estão muito exageradas. E o governo, ele não está preocupando com a formação pedagógica do professor. O professor não tem tempo para fazer, às vezes, cursos específicos dentro da área pedagógica para ajudar os alunos em sala que às vezes você já viu que todas as suas estratégias não estão funcionando mais? Por que o professor não consegue? Primeiro, porque ele trabalha o dia todo. Segundo, porque a remuneração do Estado às vezes não é o suficiente para pagar os cursos que realmente vão fazer diferença na prática pedagógica. Então eu acho que essas reuniões de módulo II da escola, deveria haver formações voltadas para principalmente no primeiro ao quinto, né? Que é formações que ajudam o professor a lidar com esses alunos que às vezes todas as estratégias não funcionaram, né? Então assim, não é só ver a parte do aluno. Eu acho que precisa ver a parte do profissional que trabalha com aquele

aluno, por que ele às vezes não tá conseguindo alcançar a dificuldade daquele menino, certo? (Professora 6. Roda de conversa realizada em 4 de julho de 2024).

A análise das declarações dessa professora revela um quadro complexo e desafiador no contexto das intervenções pedagógicas. Observa-se que o progresso dos alunos é frequentemente limitado pela falta de continuidade no trabalho pedagógico, além da ausência de suporte e formação continuada para os professores. Esses fatores dificultam a superação das dificuldades na alfabetização. Assim segundo Souza (2022, p. 68),

Nesse contexto, pensar na formação inicial do professor, ofertada nos cursos de graduação, como suficiente para todas as demandas que a escola apresenta não é mais aceitável. A experiência, assim como as pesquisas sobre o tema, vem mostrando o que, quando se trata do professor alfabetizador, essa formação inicial apresenta ainda mais lacunas. Por isso, o aprender mais sobre a sua profissão durante a prática educativa, atrelado ao desenvolvimento profissional, trata-se de um requisito cada vez mais exigido dos Professores alfabetizadores. (Souza, 2022, p. 68)

Quando se pensa o que a escola e o corpo docente podem fazer em conjunto para reduzir a defasagem em leitura e escrita dos alunos, a análise evidencia a necessidade de uma abordagem abrangente. As falas das professoras ressaltam que a implementação da educação em tempo integral é uma solução crucial, proporcionando aos alunos mais tempo e oportunidades para aprender. Além disso, a possibilidade de um professor qualificado para o reforço escolar além da eventual. A melhoria nas condições de alimentação também é destacada como essencial, particularmente para crianças que enfrentam dificuldades em casa. Além disso, a inclusão de profissionais especializados, como fonoaudiólogos e psicólogos, é considerada fundamental para atender às necessidades específicas desses alunos. Contudo, o reconhecimento e a valorização dos profissionais de educação continuam a ser um desafio significativo, uma vez que há a falta de suporte governamental.

As atividades literárias, como o trabalho com a mala de leitura e as aulas de biblioteca, são reconhecidas como estratégias eficazes que já estão em prática na escola, mas que devem ser continuamente aprimoradas para fomentar o interesse dos alunos pela leitura. Isso pode observado na fala da professora 2:

É uma outra coisa que eu vejo que é uma contribuição muito grande. Eu sou até suspeita em falar, porque eu gosto muito, apesar de não voltar. É a questão da biblioteca, o trabalho aí feito com a mala de leitura é excelente, tá? O trabalho feito da sala de leitura está sendo assim muito valoroso e avaliado por nós profissionais, porque os meninos têm voltado assim, adorando as leituras que tá indo. Isso aí gente, é uma contribuição grande. E a troca de livrinho, né? Eles ficam ansiosos para trocar o livrinho para a leitura (Professora 2. Roda de conversa realizada em 4 de julho de 2024).

A Professora 6 traz também sobre a garantia de um alinhamento eficaz nas estratégias de intervenção pedagógica na escola e ressalta novamente o excesso de avaliações externas sem a devida solução prática no chão da escola:

Então, é muito importante destacar também que é necessário que haja um entrosamento, uma reunião entre as professoras regentes e a professora eventual para que elas alinhem, né? O que eu estou trabalhando? O que que você percebeu que esse aluno precisa? Apesar da avaliação que eu faço individualmente de cada um deles. O que a professora fala de cada um para mim é importante para fazer essa avaliação, esse trabalho, né? E assim, em relação ao que a escola pode fazer. Eu acho que a escola tá fazendo o máximo que ela pode, né? Porque ela trabalha com a eventual e o professor dentro de sala numa diversidade imensa muitas vezes. Só que o governo precisa fazer mais alguma coisa por esses alunos, porque o que a gente tá percebendo tem um monte de avaliação interna, desculpe, externa aliás, né, igual as meninas estão comentando. Mas e aí? O que que vai ser feito com isso? O que que o governo vai trazer para auxiliar esses meninos ou essa responsabilidade vai ficar apenas para o professor que já está sobrecarregado com trabalho, né, que trabalha em mais de uma rede, às vezes mais de um turno. Então, assim, eu acho que o Estado vai ter que buscar outras estratégias além da avaliação. Uma coisa que faça valer o resultado dessa avaliação com um professor especializado, com um professor preparado para auxiliar as professoras regentes (Professora 6. Roda de conversa realizada em 4 de julho de 2024).

Lück (2009) corrobora essa ideia ao enfatizar que, sem um planejamento estruturado, os direcionamentos educacionais tendem a ser descoordenados, resultando em prejuízos para sua aplicação prática. Portanto, o alinhamento entre professores e a implementação de ações sistemáticas são essenciais para transformar as avaliações e intervenções em práticas concretas e coerentes, evitando abordagens aleatórias.

Isso porque sem planejamento, que organize e dê sentido e unidade ao trabalho, as ações tendem a ser improvisadas, aleatórias, espontaneístas, imediatistas e notadamente orientadas pelo ensaio e erro, condições que tantos prejuízos causam à educação. Sem planejar, trabalha-se, mas sem direção clara e sem consistência entre as ações. Dá-se aula, mas não se promove aprendizagens efetivas; realizam-se reuniões, mas não se promove convergência de propósitos em torno das questões debatidas; realiza-se avaliações, mas seus resultados não são utilizados para melhorar os processos educacionais; enfrenta-se os problemas, mas de forma inconsistente, reativa e sem visão de conjunto, pela falta de análise objetiva da sua expressão e da organização das condições para superá-las (Lück, 2009, p. 32).

Tanto Lück (2009) quanto as profissionais aqui ouvidas nesta pesquisa enfatizam a relevância de um planejamento escolar bem estruturado e de uma articulação entre os profissionais da educação como pilares para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, destaca-se a necessidade de que o governo forneça apoio concreto aos educadores, aliviando a sobrecarga de trabalho e garantindo que os resultados das avaliações externas sejam traduzidos em ações práticas, investimentos adequados e programas pedagógicos efetivos. Atualmente, observa-se que essas avaliações geram apenas um aumento na carga de trabalho dos professores, sem necessariamente resultarem em melhorias reais para a escola.

Abaixo segue o Quadro 31, que resume os tópicos discutidos:

Quadro 31: Resumo dos achados da roda de conversa e entrevista

<b>Aspectos</b>	<b>Principais Observações dos Professores</b>
Perfis dos alunos atendidos pela intervenção pedagógica	Alunos com dificuldades de aprendizagem devido a lacunas no conhecimento e dificuldades na alfabetização, desmotivados, que enfrentam problemas emocionais ou familiares, além de contextos socioeconômicos desafiadores.
Desafios no trabalho com alunos com dificuldades de aprendizagem	Falta de um planejamento e alinhamento coletivo eficaz na escola, com reuniões exclusivamente com todos os segmentos. Intervenção feita de forma individualizada. Ausência de um profissional especializado para atuar exclusivamente na alfabetização.
Elementos que interferem no ensino-aprendizagem	Questões físicas e emocionais: necessidade de óculos, alimentação inadequada, baixa autoestima. Problemas socioeconômicos, falta de apoio familiar e infrequência. Impacto do uso excessivo de telas e pouca supervisão dos pais. Falta de valorização do docente, baixos salários e sobrecarga de trabalho. Excesso de avaliações externas.
Estratégias que usam ou indicam para reduzir a defasagem	Adaptação das atividades conforme as necessidades específicas dos alunos com defasagem no reforço. Uso da mala de leitura e aulas na biblioteca como estratégias eficazes. Sugestão de contratação de um professor exclusivo para alfabetização. Formação continuada para capacitação dos professores.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O próximo capítulo apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE), elaborado a partir dos resultados obtidos na pesquisa. Esse plano propõe intervenções direcionadas ao ensino-aprendizagem, buscando não apenas reduzir as dificuldades constatadas, mas também aprimorar a qualidade educacional da escola, garantindo melhores oportunidades para os estudantes.

#### **4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS PARA SUPERAR A DEFASAGEM DE LEITURA E ESCRITA DOS ESTUDANTES**

Neste quarto e último capítulo, são apresentadas propostas com base nos resultados obtidos na pesquisa, estruturadas em um PAE. O objetivo deste plano é intervir no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a superação da defasagem de leitura e escrita identificada em uma parcela dos estudantes da escola pesquisada. Além disso, visa aprimorar a qualidade educacional da instituição, reduzindo as lacunas observadas em algumas habilidades essenciais.

O PAE foi elaborado com base nos dados coletados por meio de uma pesquisa de campo, que utilizou um protocolo de leitura e escrita para diagnosticar o nível de desenvolvimento dos estudantes, bem como roda de conversa e entrevista para compreender as percepções dos professores e especialista da educação acerca das práticas de alfabetização e letramento. Os resultados obtidos apontaram, sobretudo, para a necessidade de ações direcionadas aos alunos que ainda não consolidaram as competências essenciais à leitura e à escrita plena.

O presente PAE tem como objetivo propor ações exequíveis para intervir no processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de superar o desafio de alfabetizar e letrar os alunos, garantindo que eles adquiram as habilidades de leitura e escrita esperadas para essa fase e possam avançar para os anos seguintes. Com base nos achados de pesquisa, foram estruturadas nos três eixos aqui analisados — Diversidade e Equidade; Alfabetização, Letramento e Gestão Pedagógica— as ações que serão implementadas na escola cenário da pesquisa.

Para a construção do Plano de Ação, foram considerados três desafios principais: a defasagem nas habilidades de leitura e escrita observada em parte dos alunos da escola, além da falta de formação continuada para os professores, incluindo momentos destinados ao estudo com a supervisão pedagógica. Também foi destacada a importância de promover reuniões pedagógicas segmentadas por

níveis educacionais com a necessidade de fortalecimento no planejamento, monitoramento e avaliação das práticas voltadas para a alfabetização.

A primeira ação centra-se na diversidade de ritmos e nas dificuldades de aprendizagem identificadas em uma parcela pequena, porém significativa, dos alunos. Essa necessidade foi evidenciada pelos resultados das avaliações externas, pelo Protocolo de Leitura e Escrita, bem como pelas falas das profissionais da educação, que destacaram que uma parte dos estudantes apresentam dificuldades, colocando-os em risco de atraso no processo de aprendizagem. Esse cenário demanda práticas pedagógicas que promovam equidade no ensino. Conforme Dubet (2004, p. 547):

[...] os alunos que estão entre os 10% mais fracos têm escores de desempenho três vezes piores que os alunos que estão entre os 10% melhores ou então quando as dificuldades de leitura excluem, de um só golpe, determinados alunos de qualquer aprendizado normal. Nesse caso, o sistema justo, ou menos injusto, não é o que reduz as desigualdades entre os melhores e os mais fracos, mas o que garante aquisições e competências vistas como elementares para os alunos menos bons e menos favorecidos.

Para tanto, reconheceu-se a necessidade de desenvolver ações sistemáticas que transformem diagnósticos e intervenções em práticas concretas e coerentes. Para atender a essas demandas, propõe-se o desenvolvimento de estratégias diversificadas, como a realização de projetos regulares, incluindo oficinas de leitura e escrita e mediação pedagógica focada na leitura. Tais atividades devem ser planejadas com o objetivo de fortalecer as habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Além disso, sugere-se a implementação de um diagnóstico individualizado, que permita a elaboração de planos de intervenção personalizados. Esses planos devem considerar as especificidades de cada estudante, possibilitando um acompanhamento pedagógico contínuo e efetivo, com foco em suprir lacunas e garantir o avanço no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a alfabetização assume um papel central no combate ao fracasso escolar, pois:

A escola e os professores têm sua parte a cumprir na luta contra o fracasso escolar. E, sem dúvida, o ponto vulnerável a ser atacado nesse combate é a alfabetização. O domínio da leitura e da escrita, tarefa que percorre todas as séries escolares, é a base necessária

para que os alunos progridam nos estudos, aprendam a expressar suas ideias e sentimentos, aperfeiçoem continuamente suas possibilidades cognoscitivas, ganhem maior compreensão da realidade social. A alfabetização bem conduzida instrumentaliza os alunos a agirem socialmente, a lidarem com as situações e desafios concretos da vida prática: é meio indispensável para a expressão do pensamento, da assimilação consciente e ativa de conhecimentos e habilidades, meio de conquista da liberdade intelectual e política (Libâneo, 1994, p. 43).

A segunda ação proposta foca na superação da carência de formação continuada dos professores em práticas relacionadas à alfabetização e ao letramento, apontada nas falas das profissionais. Para enfrentar esse desafio, recomenda-se a realização de grupos de estudo, palestras e oficinas práticas voltadas à capacitação docente em estratégias inovadoras de ensino. Essas formações devem ser oferecidas pela instituição de forma acessível e integrada à rotina dos professores, evitando que recaia sobre eles a responsabilidade de buscar, por conta própria e com recursos muitas vezes escassos, o aprimoramento profissional, especialmente diante do cansaço e da sobrecarga de trabalho.

Essas iniciativas devem ser direcionadas à superação das dificuldades de leitura e escrita dos estudantes. As formações continuadas serão fundamentadas em teorias amplamente reconhecidas no campo da alfabetização e do letramento, com ênfase em metodologias adequadas às necessidades dos alunos dos Anos Iniciais. A proposta prevê a realização regular dessas formações, incentivando a reflexão, a troca de experiências entre os docentes e a adoção de práticas pedagógicas baseadas em evidências. Esse enfoque é essencial, pois:

Os professores são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, no contexto atual de reformas educacionais e de uma nova regulação educativa. Diante das variadas funções que a escola pública assume, os professores encontram-se frequentemente diante da necessidade de responder às exigências que estão para além de sua formação (Oliveira, 2006, p. 212).

A terceira ação proposta visa a promoção de reuniões pedagógicas voltadas ao alinhamento entre os professores dos Anos Iniciais, uma necessidade apontada pelas profissionais da escola. O objetivo dessas reuniões seria para refletir, monitorar e avaliar o desenvolvimento das ações pedagógicas. Um desafio identificado foi a falta de alinhamento pedagógico nas reuniões atualmente

realizadas, que frequentemente envolvem docentes de diferentes etapas escolares, dificultando o planejamento focado nas necessidades específicas dos Anos Iniciais.

Para solucionar esse problema, sugere-se que as reuniões com a administração escolar sejam reestruturadas, com segmentação por etapas escolares. Para isso, faz-se necessário realizar encontros exclusivos para os professores dos Anos Iniciais, cujas pautas devem ser centradas no pedagógico e na superação da defasagem em leitura e escrita. Essas reuniões permitirão o planejamento colaborativo de intervenções pedagógicas, baseado em avaliações diagnósticas e práticas compartilhadas. Além disso, será essencial promover o monitoramento contínuo das ações, avaliando a eficácia das estratégias implementadas e ajustando-as conforme necessário para garantir o sucesso do processo pedagógico. Essa reformulação das reuniões rompe com o modelo descrito por Peregrino (2010), reforçando a necessidade de mudanças na abordagem tradicional das reuniões pedagógicas:

[...] não é de se estranhar que os mecanismos e normas de controle da escola frequentemente a pauta de dez entre dez encontros e reuniões de professores na instituição. Neste contexto, na verdade, as reuniões “pedagógicas”, conselhos de classe e centros de estudos, envolvendo direção, supervisão, coordenação e professores, viram verdadeiras “máquinas” de produção de leis e de normas para o controle escolar. Faltas e atrasos de professores; circulação de alunos pelos corredores, pátio e banheiros da escola; problemas relativos às entradas e saídas de alunos pelos portões da mesma, são alguns dos objetos “preferidos” das reclamações e queixas da administração escolar (Peregrino, 2010, p. 259).

No Quadro 32, a seguir, está representado o levantamento desses principais problemas encontrados, juntamente com os objetivos a serem alcançados e as ações educacionais propostas. Esse mapeamento busca organizar as observações levantadas no diagnóstico da realidade escolar, oferecendo direcionamentos que podem ser trabalhados estrategicamente na prática pedagógica.

Quadro 32 - Dados de pesquisa, levantamento dos principais problemas encontrados e propostas de ação:

nº	Eixo de Pesquisa	Desafios	Ações
01	Diversidade e Equidade	Ausência de ações inclusivas, que considerem a diversidade de ritmos de aprendizagem e	- Elaborar planos de intervenção baseados em diagnósticos individualizados.

nº	Eixo de Pesquisa	Desafios	Ações
		dificuldades dos alunos. Observa-se a falta de sistematização nas ações, avaliações e intervenções, o que dificulta sua aplicação como práticas concretas e coerentes.	-Desenvolver estratégias diferenciadas para atender alunos em diferentes níveis de aprendizagem, como por meio de ações regulares e atividades planejadas para fortalecer as habilidades de leitura e escrita.
02	Alfabetização e Letramento	Professores carecem de formação continuada em práticas de leitura e escrita, alfabetização e letramento.	- Oferecer palestras e oficinas práticas para atualizar os professores em alfabetização e letramento. - Estruturar programas de formação continuada com base em teorias atualizadas, utilizando grupos de estudos para aprofundar a temática.
03	Gestão pedagógica	Reuniões pedagógicas amplas, que não contemplam o alinhamento necessário para abordar demandas específicas dos Anos Iniciais.	- Reorganizar as reuniões pedagógicas, segmentando-as por etapas escolares. - Promover encontros exclusivos para professores dos Anos Iniciais, com pautas direcionadas a às especificidades dessa etapa.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Esse Quadro sintetiza os principais problemas detectados no contexto educacional aqui analisado, segmentados nos três eixos de pesquisa. Para cada eixo, são apresentados os desafios identificados e as respectivas ações propostas como solução, que incluem desde a elaboração de planos de intervenção baseados em diagnósticos individualizados, até o oferecimento de formação continuada aos professores e a reorganização de reuniões pedagógicas.

O plano em questão será estruturado com base na ferramenta 5W2H, um modelo de planejamento estratégico amplamente reconhecido por sua eficácia em organizar e detalhar ações de forma clara e objetiva. Essa metodologia sistemática é projetada para facilitar a identificação e solução de problemas, bem como para embasar boas tomadas de decisão. Conforme apontam Diniz e Carrazoni (2018, recurso online):

[...] a planilha 5W2H, também conhecida como 4Q1POC, a qual se configura como uma ferramenta que fornece auxílio para o planejamento de ações a serem desenvolvidas por determinada instituição. A ferramenta é constituída de um relatório em forma de colunas, cada uma delas acompanhadas por um título, palavras da

língua inglesa: *Why* (Por que?), *What* (O que?), *Who* (Quem?), *When* (Quando?), *Where* (Onde?), *How* (Como?) e *How Much* (Quanto?).

O 5W2H destaca-se por ser uma ferramenta de qualidade, prática e de fácil aplicação, que promove clareza e objetividade na elaboração e execução de planos de ação. Sua principal vantagem está em organizar informações de forma que todos os envolvidos no processo compreendam claramente o que deve ser feito, os motivos para realizar cada ação, o local e o momento de execução, como as atividades serão implementadas e quais recursos serão necessários. Essa estrutura detalhada não apenas previne dúvidas e falhas de comunicação, mas também facilita o alinhamento entre as equipes, promovendo um planejamento eficaz e contribuindo para o êxito das ações planejadas. Diniz e Carrazoni (2018) reforçam essa perspectiva ao afirmarem:

O 5W2H é utilizado para a formação de um plano de ação e para dar suporte em sua execução. Nesta ferramenta é diagnosticado um ou mais problemas e, posteriormente, com o preenchimento das colunas, se elabora planos de ação para resolução dos problemas, buscando assim, facilitar o entendimento por meio da definição de métodos, prazos, responsabilidades, objetivos e recursos [...] (Diniz; Carrazoni, 2018, recurso online).

Em âmbito educacional, a simplicidade e versatilidade do **5W2H** o tornam especialmente útil para gerir intervenções pedagógicas e administrativas, assegurando que os objetivos sejam atingidos de forma eficaz. Sua integração ao contexto escolar possibilita que gestores e educadores tomem decisões mais precisas, promovam o acompanhamento sistemático das ações e contribuam para a melhoria contínua da qualidade do ensino.

No Quadro 33, apresenta-se o detalhamento das ações previstas como sugestão para implementação na escola pesquisada, estruturadas de forma a facilitar o planejamento, a execução e o acompanhamento das medidas propostas. O modelo utiliza a ferramenta 5W2H, que organiza as informações de maneira clara e objetiva:

Quadro 33 - Síntese das ações a serem executadas na escola pesquisada

Perguntas	Ação 1	Ação 2	Ação 3
What (O quê)	Implementar ações sistemáticas para	Desenvolver capacitação continuada	Realizar reuniões pedagógicas para

Perguntas	Ação 1	Ação 2	Ação 3
	transformar avaliações e intervenções em práticas concretas e coerentes.	para os professores.	alinhamento entre professores dos Anos Iniciais.
Why (Por quê?)	Aferir os resultados alcançados, incentivando a aprendizagem de todos os estudantes.	Auxiliar os professores a trabalhar com alunos que apresentam dificuldades na consolidação das habilidades de leitura e escrita.	Promover um alinhamento efetivo entre os docentes, contribuindo para a superação da defasagem de aprendizagem.
Where (Onde?)	Na escola, no espaço da biblioteca, usando o computador e impressora para pesquisa e planejamento das atividades.	Na escola, no espaço da sala de vídeo, com todo o aparato tecnológico à disposição ( <i>Datashow</i> , TV, som).	Na escola, no espaço da sala de vídeo, com todo o aparato tecnológico à disposição ( <i>Datashow</i> , TV, som).
When (Quando?)	Fevereiro a dezembro de 2025, durante o cumprimento da carga horária das atividades extraclasse semanais de Módulo II de cada professor na própria escola ou em local definido pela direção.	Fevereiro a dezembro de 2025, nas reuniões coletivas de Módulo II de até 2h semanais ou mais acumuladas no mês programadas/exigidas pela escola.	Fevereiro a dezembro de 2025, nas reuniões coletivas de Módulo II de até 2h semanais ou mais acumuladas no mês programadas/exigidas pela escola.
Who (Quem?)	Direção, especialistas, professoras alfabetizadoras dos Anos Iniciais, professora eventual e Peub.	Direção, especialistas, professoras alfabetizadoras dos Anos Iniciais, professora eventual e Peub.	Direção, especialista e professoras alfabetizadoras dos Anos Iniciais, professora eventual e Peub.
How (Como?)	A partir da elaboração de ações, avaliações e atividades diferenciadas, integrando diagnósticos e práticas.	Por meio de estudos sistemáticos em grupo, oficinas e palestras.	Estruturando pautas específicas e segmentadas para os Anos Iniciais para trocas de práticas.
How much (Quanto?)	Papel, tinta e materiais pedagógicos para impressão e confecção dos materiais que serão feitos, aquisição de livros e aportes textuais de diversos gêneros textuais.	Aquisição de materiais necessários para a confecção dos recursos pedagógicos e das despesas relacionadas à participação dos palestrantes.	Sem custo.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nas próximas seções, são apresentadas as estratégias para o desenvolvimento das ações previstas no PAE. A organização contempla três outras seções: a primeira detalha as ações sistemáticas destinadas a transformar avaliações e intervenções em práticas concretas e coerentes; a segunda aborda o

desenvolvimento de formação continuada para os professores da instituição em alfabetização e letramento, visando à qualificação do processo de ensino-aprendizagem; e a terceira discute a realização de reuniões pedagógicas voltadas ao alinhamento entre os docentes dos Anos Iniciais, promovendo a integração e a coesão das práticas pedagógicas.

#### 4.1 AÇÕES SISTEMÁTICAS PARA TRANSFORMAR AVALIAÇÕES E INTERVENÇÕES EM PRÁTICAS CONCRETAS E COERENTES

Nesta seção, busca-se realizar uma análise detalhada das dificuldades de aprendizagem apresentadas por cada aluno, com o objetivo de implementar intervenções pedagógicas eficazes e acompanhar continuamente seu progresso. Conforme estabelece a Resolução SEE/MG nº 4.968/2024 (Minas Gerais, 2024b), que regulamenta a carga horária do Professor de Educação Básica com jornada de 24 horas semanais, 16 horas são destinadas à docência e 8 horas às atividades extraclasse. Dessas, 4 horas podem ser realizadas em local de livre escolha do professor, enquanto as outras 4 horas devem ocorrer na própria escola ou em local designado pela direção, sendo até 2 horas semanais reservadas para reuniões coletivas. Dessa forma, a ação proposta será desenvolvida durante essas 2 horas de atividades livres realizadas na escola.

O primeiro passo sugerido seria a realização de um diagnóstico completo, que deveria incluir não apenas as médias obtidas nas avaliações internas, mas, também, os relatórios de acompanhamento pedagógico dos professores, a participação do aluno na sala de aula, biblioteca e no reforço escolar, além de dados provenientes de avaliações externas, como Proalfa, Proeb, Somativas do Simave e do CNCA. Tais instrumentos forneceriam uma visão abrangente e precisa do desempenho dos estudantes, permitindo a elaboração de planos de intervenção mais assertivos diante habilidades não consolidadas da BNCC, e não apenas no aumento da carga de trabalho. Conforme destaca Libâneo (1994, p. 195):

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e à atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e controle em relação às quais se recorrem a

instrumentos de verificação do rendimento escolar. (Libâneo, 1994, p. 195)

Com base no diagnóstico realizado, deveria ser feita a classificação dos alunos em grupos conforme o nível de dificuldades identificadas. Cada grupo receberia um plano de intervenção específico elaborado pela supervisora, com ações diferenciadas para atender às suas necessidades. O trabalho seria realizado tanto durante o turno regular, em espaços como a biblioteca e a sala de reforço, quanto dentro da própria sala de aula, por meio de momentos de intervenções individuais e coletivas que abordem as dificuldades de leitura e escrita dos alunos. Nesse contexto, a participação dos professores dos Anos Iniciais, da professora de biblioteca e da professora eventual responsável pelo reforço escolar seria essencial para a mediação das atividades e o acompanhamento contínuo de todos os alunos e suas dificuldades.

Assim a alfabetização deve preparar os alunos para lidar com as demandas do mundo real, tanto em suas experiências pessoais quanto na vida em sociedade:

Ser capaz de ler e compreender textos e de escrever textos é o que se considera uma criança que, além de **alfabética**, se torna **alfabetizada**, objetivo do ciclo de alfabetização e letramento. Ao longo da escolaridade posterior, com a ampliação e consolidação das habilidades básicas já adquiridas, as crianças terão condições de atingir o objetivo último: tornarem-se leitoras e produtoras de textos capazes de fazer uso da língua escrita de forma autônoma para seus objetivos pessoais e de responder adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita (Soares, 2020, p. 200, grifos da autora).

Em relação às avaliações internas, tanto as periódicas quanto as bimestrais realizadas pelos professores, é fundamental que elas fossem elaboradas por eles de forma clara, com a definição das habilidades a serem avaliadas e, posteriormente, transformadas em dados e analisadas. Assim como, deveriam ser feitos constantes diagnósticos por meio de protocolos focados em leitura e escrita, com ênfase na fluência leitora, compreensão e produção escrita. A professora para o uso da biblioteca poderia ser a responsável por realizar essas sondagens regulares, de forma individual, para acompanhar o progresso desses alunos com defasagem e de trabalhar com as oficinas de leitura e escrita de acordo com os gêneros textuais indicados no planejamento coletivo.

A leitura diária, conduzida pelo professor da turma, seria recomendada pois é uma prática constante e realizada de maneira prazerosa, incluindo atividades deleites como a contação de histórias, leitura compartilhada e silenciosa pelos alunos, estimulando a leitura de diferentes gêneros textuais, em grupos ou individualmente, com subsequente discussão entre os alunos. Essas atividades incluiriam exposição a diferentes gêneros textuais e seus respectivos tipos, os quais seriam escolhidos mensalmente, conforme a disponibilidade de materiais na escola tanto pelas professoras da turma quanto pela professora para o uso da biblioteca. Nesse contexto, cabe destacar que:

O pressuposto, nos vários métodos de alfabetização, é que é necessário primeiro aprender a ler e a escrever, entendidos como codificar e decodificar as relações letras-fonemas, para só depois ler “de verdade” - gibis, livros, jornais, cartazes etc. ou escrever “de verdade” - bilhetes, histórias, parlendas, convites etc. Ao contrário, neste livro, propõe-se a simultaneidade de aprendizagens do sistema alfabético de escrita e de seus usos para a leitura e a produção de textos: alfabetizar e letrar em sincronia: **alfaletrar** (Soares, 2020, p. 285, grifos da autora).

Soares (2020) discute os diferentes tipos de textos e o uso dos gêneros textuais, apresentando-os em um quadro que destaca suas categorias:

No quadro, agrupamos os gêneros em categorias que designam situações de interação frequentes que envolvem a leitura de um texto. Esse agrupamento corresponde ao que a criança realmente precisa ler, quer ler: gêneros textuais que atendem a situações comunicativas que elas vivenciam ou é importante e desejável que vivenciem (Soares, 2020, p. 211).

Nesse sentido, será utilizado, prioritariamente, o quadro proposto por Soares (2020), que organiza as categorias e os gêneros adequados à leitura no ciclo de alfabetização e letramento, aplicando-o às ações e projetos futuros da escola, conforme detalhado no Apêndice D.

As professoras das turmas reservariam um tempo específico para as atividades de leitura, realizando uma mediação pedagógica cuidadosa, a fim de acompanhar de perto o desenvolvimento da compreensão leitora de seus alunos com textos provenientes de diferentes disciplinas. Segundo Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 60), “o professor deve servir de guia do aluno na

leitura dos diversos textos”. Essa orientação é essencial, pois a leitura mediada permite a aplicação de estratégias planejadas pelo professor para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e interpretação.

Assim, Mollica e Leal (2012a) evidenciam a importância da mediação pedagógica e do ambiente escolar para o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão:

Ao assumir o papel de facilitador da compreensão que o aluno desenvolve paulatinamente, por meio da mediação de leitura, num processo de andaimagem que, além de contribuir para construção de bases cognitivas, amplia o conhecimento enciclopédico dos aprendizes, o professor passa a estabelecer o diálogo entre o conhecimento de mundo do leitor e os conteúdos das propostas pedagógicas, contando também com o auxílio dos aprendizes como mediadores colaboradores. Percorre os raciocínios possíveis para chegar às soluções dos problemas a contento. Nessa perspectiva, os atores envolvidos têm mais chances de se apropriarem do código escrito compartilhado pela cultura letrada, cujo significado deve ser interpretado também por todos os leitores, digamos, pelos membros da comunidade decodificadora. Assim, para que seja possível (re)construir ou (re)criar os saberes escolares, é necessário que o trabalho escolar se desenvolva num ambiente que propicie e valorize as múltiplas formas de letramento (Mollica; Leal, 2012a, p. 182).

A prática da escrita autônoma e da produção de textos seria incorporada semanalmente, mesmo para os alunos que ainda não dominam a escrita convencional em sala de aula. Essa atividade apresentaria como objetivo desenvolver a capacidade de planejar, escrever, revisar e reescrever textos de forma sistemática. Para isso, teria foco em um gênero textual específico e considerando, inicialmente, um destinatário claro para o texto.

O processo iniciaria com o planejamento, no qual o aluno seria incentivado a expressar oralmente suas ideias sobre o que deseja escrever. Em seguida, escreveria suas ideias, após faria a revisão de forma individual ou colaborativa, com o professor utilizando exemplos no quadro de redações por meio da análise dos erros mais comuns ou da correção em grupo ou em duplas. Essa etapa priorizaria aspectos específicos e não marcando todos os erros da produção textual, pois esses seriam selecionados gradualmente (paragrafação, pontuação, coesão) para que a revisão fosse efetiva e menos sobrecarregada. Para Soares (2020, p. 278):

No ciclo de alfabetização e letramento, a criança comete erros ortográficos, ou de pontuação, ou de paragrafação, ou de coesão porque está ainda em fase de aprendizagem das convenções da escrita e da produção de textos. A atenção da/o professora/or deve estar posta no processo de aprendizagem, e não no produto dela. Para isso, o procedimento é levar a criança a compreender seus erros, suas causas e se corrigir.

Isso significaria seguir principalmente o quadro de Soares (2020) com as categorias e gêneros adequados para as atividades escrita e produção de textos no ciclo de alfabetização e letramento. Assim, é fundamental

que sejam criadas com frequência propostas que 'copiem' situações que ocorrem na vida real, possibilitando que a criança produza um texto em que ela tenha o que dizer a alguém, com um objetivo específico, vivendo realmente uma interação com um destinatário ou com destinatários (Soares, 2020, p. 263).

Nesse contexto, prioriza-se o uso de gêneros textuais que atendam às necessidades de comunicação dos alunos. Para tal, seria utilizado o quadro disponível no Apêndice D, elaborado por Soares (2020). Esse material detalha os gêneros textuais e suas respectivas categorias, sugerindo atividades que possibilitam uma produção escrita que esteja alinhada com as experiências vividas pelos alunos.

As atividades diferenciadas são fundamentais para atender às necessidades específicas de cada aluno, principalmente aquele com defasagem. Para isso, seriam elaboradas apostilas mensais de alfabetização, com conteúdos adaptados aos diferentes níveis de aprendizagem em sala de aula a serem trabalhadas com esses alunos em sala de aula, além de cadernos de atividades paralelas que os alunos devem em casa com a família reforçar os conteúdos. Também constituiria de uma aula semanalmente organizada para a divisão da turma em grupos, de acordo com o nível de aprendizagem de cada estudante, com a possível monitoria dos alunos com maior facilidade de aprendizagem. Isso permitiria que o professor trabalhasse de maneira mais personalizada, aplicando atividades específicas ajustadas ao ritmo de cada grupo.

A metodologia adotada sugerida seria a mais diversificada possível, incluindo o uso de jogos pedagógicos, atividades práticas, metodologias ativas, leituras frequentes e a produção constante de textos. Essas abordagens visariam tornar o

processo de aprendizagem mais dinâmico e eficaz, assegurando que nenhum aluno seja deixado para trás. Nesse sentido, é fundamental que,

já nas fases iniciais do processo de conceitualização da escrita, que muitas atividades se baseiem em palavras destacadas de textos - palavras de parlendas, cantigas, histórias, em atividades de leitura, escrita ou jogos lúdicos (lembre-se: *o texto como centro*, sempre) (Soares, 2020, p. 79).

O Quadro 33, apresentado a seguir, sintetiza as principais ideias expostas.

Quadro 33 - Ações sistemáticas para transformar avaliações e intervenções em práticas eficientes

Justificativa	É fundamental que a supervisora, em parceria com as professoras alfabetizadoras, organize o planejamento escolar de forma a priorizar a leitura, a escrita e o atendimento aos alunos com defasagem de aprendizagem.
Objetivo	Implementar intervenções pedagógicas eficazes e monitorar seu progresso de forma contínua.
Dificuldades	As professoras serem convencidas e dedicarem as horas do Módulo II para pesquisa e planejamento de atividades diferenciadas, devido à sobrecarga gerada por outras demandas igualmente significativas, somadas à necessidade de cumprir o currículo escolar. Não participação das famílias.
Ação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de um diagnóstico abrangente, considerando avaliações internas e externas, com o objetivo de classificar os alunos em grupos, de acordo com os níveis de dificuldade identificados.</li> <li>• Elaboração de avaliações e diagnósticos com critérios bem definidos, contemplando as habilidades a serem avaliadas, com posterior transformação desses dados em informações analisáveis.</li> <li>• Detalhamento dos gêneros textuais a serem trabalhados ao longo do ano letivo.</li> <li>• Sondagens regulares por meio de protocolo de leitura/escrita e oficinas de leitura e escrita.</li> <li>• Destinação de um tempo diário em sala de aula para atividades de leitura incluindo práticas como contação de histórias, leitura compartilhada e leitura silenciosa, além de momentos de deleite.</li> <li>• Realização de leitura com mediação pedagógica em todas as disciplinas.</li> <li>• Incentivo à prática da escrita autônoma e à produção de textos pelos alunos.</li> <li>• Elaboração de apostilas mensais e atividades diferenciadas de alfabetização, com conteúdos adaptados às necessidades dos alunos com defasagem, para serem trabalhados tanto em sala de aula quanto em casa.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As iniciativas indicadas destacam a relevância de um planejamento escolar estruturado, com ênfase na leitura, escrita e no atendimento aos alunos com defasagem de aprendizagem. As estratégias propostas abrangem desde a

realização de diagnósticos criteriosos até a promoção de oficinas e atividades diversificadas, incorporando práticas de leitura mediada e escrita autônoma em todas as disciplinas. As atividades diferenciadas, assim como as apostilas e os gêneros textuais a serem trabalhados, seriam definidos em reuniões coletivas pré-estabelecidas no calendário escolar e elaborados durante as horas semanais destinadas às atividades extraclasse, realizadas na própria escola ou em local indicado pela direção, conforme previsto no Módulo II dos professores.

#### 4.2 FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

O processo de formação continuada de professores desempenha um papel essencial para promover uma prática docente reflexiva e transformadora. Conforme Parisotto e Rinaldi (2016, p. 274):

[...] o processo de formação continuada de professores pode constituir-se num significativo momento para que se devolva a palavra aos sujeitos, a fim de que, num processo dialógico, tornem-se responsáveis por sua formação, enfatizando o seu contexto de trabalho, já que o conhecimento da língua materna é fundamental para que o docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental possa exercer com maestria a sua função de ensinar as crianças a lerem e a produzirem textos, pois é relevante perceber que o uso efetivo da linguagem abre possibilidades para atuarmos sobre nossos interlocutores, persuadi-los, encantá-los, etc. (Parisotto, Rinaldi, 2016, p. 274).

Para tanto, propõe-se a formação continuada organizada pela gestão e supervisão escolar, que teria como responsabilidade a pesquisa de metodologias de ensino inovadoras. Essas metodologias seriam compartilhadas com a equipe docente por meio de estudos sistemáticos em grupos de pesquisa. Esse espaço serviria como um fórum de debates teóricos e metodológicos, ampliando as leituras e práticas pedagógicas do corpo docente. Para garantir a participação de todos, essa formação seria incorporada ao calendário anual de atividades da escola, sendo realizada durante os momentos destinados ao planejamento, como as reuniões coletivas de Módulo II já previstas na carga horária dos professores, e deveriam ser contempladas no PPP.

Além do aprofundamento teórico por grupos de estudo, deveriam ser organizadas oficinas e workshops conduzidos pela supervisão escolar, em parceria com os professores, com o objetivo de desenvolver jogos e atividades diferenciadas,

atendendo às demandas específicas das turmas. Essas iniciativas práticas permitiriam que os docentes estudassem a BNCC, explorassem novas estratégias pedagógicas, tornando o ensino mais dinâmico e atrativo, especialmente no contexto da alfabetização e do letramento. As oficinas poderiam visar articular teoria e prática, proporcionando aos professores a oportunidade de criar materiais didáticos aplicáveis diretamente à sala de aula, promovendo um aprendizado mais lúdico e eficaz. Ademais, seria incentivado o compartilhamento de práticas bem-sucedidas já realizadas em sala, permitindo que os professores colaborem e repliquem experiências pedagógicas eficazes entre seus pares.

Outro ponto importante dessa capacitação seria a realização de palestras ministradas por profissionais renomados da comunidade, especialistas em educação, com temas focados em leitura, escrita, alfabetização e letramento. A organização dessas palestras ficaria a cargo da gestão escolar, considerando a importância de o diretor escolar atuar de forma proativa na formação continuada da equipe pedagógica. Como destacado por Brooke e Rezende (2020, p. 114), é essencial “a necessidade do diretor de insistir na formação continuada dos membros da equipe escolar, no estímulo ao trabalho colaborativo e na procura por recursos para o atendimento de melhores condições para o desempenho do aluno” (Brooke; Rezende, 2020, p. 114). Para tanto, sugere-se à gestão convidar professores e estudantes universitários locais, especialistas vinculados à SRE à qual a escola está subordinada, representantes da Secretaria Municipal de Educação ou outros profissionais de destaque reconhecidos pela comunidade escolar. Esses encontros proporcionariam um contato direto com diferentes perspectivas e experiências no campo educacional, incentivando reflexões sobre suas práticas pedagógicas e inspirando-os a implementar novas abordagens no cotidiano escolar.

Dessa maneira, a formação continuada para os professores dos Anos Iniciais recomendada visaria promover o desenvolvimento profissional em um ambiente colaborativo e dialógico. A intenção é fortalecer o trabalho docente, criando oportunidades para que os professores ampliassem seus conhecimentos, aprimorassem suas práticas pedagógicas e se tornassem cada vez mais preparados para enfrentar os desafios da alfabetização e do letramento.

Para facilitar a compreensão da ação proposta, apresentamos o Quadro 35, a seguir:

Quadro 35 - Formação continuada para os professores dos Anos Iniciais

Justificativa	É essencial que a supervisora, a equipe gestora e as professoras alfabetizadoras colaborem na busca e disponibilização de materiais de estudo, promovam a mobilização para palestras e adotem novas práticas pedagógicas.
Objetivo	Estabelecer momentos regulares para estudo, reflexão e troca de experiências entre os professores, com foco na implementação de práticas alfabetizadoras e na construção de um planejamento pedagógico eficaz.
Dificuldades	Limitação de tempo e dificuldade das professoras em dedicar-se aos estudos devido a outras demandas.
Ação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejar conjuntamente as atividades e materiais a serem trabalhados.</li> <li>• Promover fóruns de debates teóricos e metodológicos, ampliando as leituras e as práticas pedagógicas do corpo docente.</li> <li>• Realizar estudos orientados com base em material disponibilizado anteriormente.</li> <li>• Oferecer oficinas e workshops práticos para atualização dos professores.</li> <li>• Organizar palestras ministradas por profissionais renomados da área educacional.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

As iniciativas visariam promover um planejamento pedagógico mais eficaz, com foco na alfabetização, por meio de fóruns de debates, oficinas práticas e palestras de especialistas. Apesar das dificuldades, a mobilização da equipe gestora e das professoras alfabetizadoras é essencial para superar esses desafios de aprendizagem dos alunos e implementar práticas inovadoras. Dessa forma, a formação continuada contribui significativamente para a melhoria da qualidade do ensino e para o sucesso do processo educativo.

#### 4.3 REORGANIZAÇÃO DAS REUNIÕES COLETIVAS PARA O ALINHAMENTO ENTRE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

Atualmente, as reuniões coletivas na escola acontecem de forma conjunta, abrangendo todos os segmentos de ensino, incluindo os Anos Iniciais, Finais e o Ensino Médio. Essa organização, embora facilite a comunicação geral e o gerenciamento institucional, apresenta desafios significativos no que se refere ao alinhamento pedagógico específico de cada etapa, especialmente para os Anos Iniciais. A diversidade de demandas de cada segmento dificulta a abordagem aprofundada das questões pedagógicas particulares de cada nível, prejudicando o desenvolvimento de estratégias e ações específicas para esses estudantes.

Lück (2009) destaca a relevância da concepção que o gestor escolar tem sobre seu papel na educação, afirmando que a eficácia de suas ações depende da tradução dessas ideias em práticas concretas, planejadas e bem direcionadas em todos os segmentos de trabalho da escola. Segundo a autora:

[...] a ação do gestor escolar será tão ampla ou limitada, quão ampla ou limitada for sua concepção sobre a educação, sobre a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola. No entanto, essa concepção, por mais consistente, coerente e ampla que seja, de pouco valerá, caso não seja colocada em prática mediante uma ação sistemática, de sentido global, organizada, seguramente direcionada e adequadamente especificada em seus aspectos operacionais. E essas condições somente são garantidas mediante a adoção de uma sistemática de planejamento das ações educacionais em todos os segmentos de trabalho da escola (Lück, 2009, p. 32).

Nesse contexto, a participação ativa dos professores no planejamento das atividades escolares é essencial. Como reforçam Brooke e Rezende (2020, p. 145), é fundamental promover “a participação dos docentes no planejamento do currículo, em reuniões com outros colegas e em discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem de outros alunos, além de sobre a troca de materiais com outros professores e sobre o envolvimento em atividades conjuntas”. Dessa forma, o gestor escolar não apenas lidera, mas também estimula um trabalho colaborativo que favorece tanto a organização eficiente das ações pedagógicas quanto ao desenvolvimento profissional de toda a equipe docente. Além disso, pesquisas apontam que há uma “associação entre a liderança da gestão e melhores resultados nos testes e para a associação entre um melhor clima escolar e melhores resultados, demonstrando que as duas dimensões apresentam efeitos positivos para a aprendizagem” (Brooke, Rezende, 2020, p. 145).

Contudo, essas reuniões conjuntas promovidas pela gestão escolar acabam enfrentando o entrave de se concentrarem quase exclusivamente em questões administrativas, como gestão de recursos físicos, materiais, financeiros, disciplinares e organização do espaço escolar. Esse foco administrativo, embora necessário, tem limitado as possibilidades de discussão sobre as especificidades pedagógicas de cada segmento ao não se traduzir em ações educacionais efetivas. Ademais, o formato atual frequentemente se torna um espaço para expressão de dúvidas ou desabafos dos docentes, sem, contudo, avançar na direção de transformar-se em

um instrumento efetivo para a melhoria da qualidade do trabalho do educador e o aprimoramento de práticas pedagógicas.

Como proposição, sugere-se a reorganização dessas reuniões pedagógicas. A proposta seria a realização de uma parte da reunião de forma geral, envolvendo todos os segmentos, destinada à comunicação de pautas institucionais e à apresentação de diretrizes gerais da escola. Em seguida, os grupos seriam subdivididos por segmentos escolares, permitindo que os professores dos Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio trabalhem separadamente, com o acompanhamento dividido entre as respectivas supervisoras e também da direção e da vice direção. Essa separação possibilitaria que cada grupo focasse nas necessidades e singularidades de sua etapa, promovendo maior integração e planejamento pedagógico alinhado às demandas específicas de cada nível.

O Quadro 36, apresentado a seguir, tem como objetivo sintetizar a ideia exposta:

Quadro 36 - Reorganização das reuniões coletivas

Justificativa	As reuniões atuais abrangem todos os segmentos de ensino, mas não atendem às necessidades pedagógicas específicas dos Anos Iniciais.
Objetivo	Alinhar estratégias pedagógicas específicas para cada etapa escolar.
Dificuldades	Possível resistência da equipe gestora em reorganizar o formato devido à maior demanda de trabalho.
Ação	Iniciar com pautas gerais para todos os segmentos. Dividir os grupos por etapa para planejamento específico.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Dessa forma, a reorganização das reuniões pedagógicas, com a divisão por segmentos, constituiria uma estratégia viável para aprimorar o trabalho docente, garantindo um espaço efetivo de diálogo e alinhamento pedagógico. Essa mudança pode contribuir para a construção de uma prática educacional mais aprofundada e direcionada à melhoria do ensino e da aprendizagem em todos os segmentos escolares e não só para os Anos Iniciais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar o caso de gestão de uma Escola Estadual Mineira, com foco na defasagem de aprendizagem em leitura e escrita de alguns estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no 2º e no 5º ano. Identificou-se que, apesar das intervenções e projetos implementados pela instituição, como reforço escolar e iniciativas de leitura, os resultados obtidos não têm sido satisfatórios para todos, evidenciando que uma parcela dos alunos ainda apresenta dificuldades em consolidar habilidades essenciais à sua etapa escolar.

O objetivo geral foi compreender os principais desafios relacionados à leitura e à escrita enfrentados pelos alunos da Escola Estadual Estrela do Futuro, em Juiz de Fora, Minas Gerais. Para alcançar o objetivo geral, foram definidos três objetivos específicos.

O primeiro consistiu em descrever o contexto da Escola Estadual Estrela do Futuro e as estratégias adotadas para lidar com as dificuldades educacionais existentes da não-alfabetização de grupos de alunos no momento adequado. Esse objetivo foi atingido por meio da análise detalhada do ambiente escolar, que envolveu a revisão de documentos, análise dos resultados alcançados pela escola nos últimos anos, identificação das fragilidades nas ações desenvolvidas, além da coleta de falas dos profissionais da educação. Foi possível observar que, embora a escola implemente iniciativas para mitigar as defasagens, a gestão pedagógica ainda é limitada por demandas burocráticas, e as reuniões coletivas são estruturadas de forma que restringem o tempo dedicado ao planejamento e execução de ações efetivas. Nessa perspectiva, foram abordados conceitos mais importantes relacionados à defasagem em leitura e escrita, incluindo Diversidade e Equidade; Alfabetização e Letramento; Gestão Pedagógica.

O segundo objetivo específico foi analisar os resultados das avaliações dos estudantes da escola Estrela do Futuro no ciclo inicial e complementar da alfabetização. A partir dessa análise, foi possível identificar fragilidades específicas nos educandos, como dificuldades na interpretação, compreensão e produção de textos, leitura fluente e reconhecimento/uso de diferentes gêneros textuais. Esse objetivo foi alcançado ao considerar a função das avaliações externas nas políticas educacionais e ao analisar os dados dessas avaliações, juntamente com os resultados da aplicação de um protocolo de leitura e escrita, evidenciando a

necessidade de práticas pedagógicas mais consistentes e a importância de repensar a forma como os diagnósticos e os resultados das avaliações são analisados e divulgados dentro da escola.

O terceiro objetivo específico consistiu em propor um plano de ação visando mitigar as possíveis dificuldades de leitura e escrita encontradas. A partir da análise dos dados coletados e do referencial teórico, elaborou-se um Plano de Ação Educacional. Para tanto, sugeriu-se ações sistemáticas para transformar avaliações e intervenções em práticas concretas e coerentes, formações continuadas para os professores e reorganização das reuniões coletivas para o alinhamento entre professores visando uma maior articulação entre equipe gestora e docentes de cada segmento da escola. Essas ações podem levar a fortalecer a qualidade do ensino e proporcionar aos alunos as condições necessárias para seu pleno desenvolvimento.

A questão de pesquisa, que se referia a quais estratégias podiam ser implementadas para sanar a defasagem da aprendizagem de alguns alunos nos Anos Iniciais, foi respondida de maneira satisfatória. No entanto, o estudo revelou que a solução para a defasagem de leitura e escrita não se limita a estratégias pontuais, pois é um problema presente em muitas escolas, não apenas na analisada. A pesquisa indicou a necessidade de uma reestruturação mais ampla da prática pedagógica, alinhada aos princípios de equidade e diversidade, com uma gestão pedagógica focada nas reais necessidades dos alunos.

Ainda há pontos que merecem ser aprofundados, como as estratégias para engajar as famílias no processo de ensino-aprendizagem, já que é recorrente a reclamação das professoras e especialista sobre a falta de participação das famílias na vida escolar dos filhos. A partir dos achados desta pesquisa, pode-se perceber que as ações de toda a equipe escolar podem ser adaptadas às especificidades dos alunos, e que, no que diz respeito à leitura e escrita, as práticas pedagógicas necessitam ser continuamente revisadas e ajustadas.

Por fim, este estudo reforça que o compromisso com a alfabetização e o letramento é uma responsabilidade não apenas pedagógica, mas, também, uma questão de justiça social. Garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade é essencial para reduzir desigualdades e formar cidadãos críticos, autônomos e participativos.

## REFERÊNCIAS

- AMBROSETTI, N. B. O “Eu” e o “Nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula. *In*: ANDRÉ, M. (org.). **Pedagogias das diferenças na sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Editora Papirus, 1999. p. 81-105. (Série Práticas Pedagógicas). Disponível em:  
<https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/fileId/anexo/ambrosetti-neusa-banhara-o-e2809ceue2809d-e-o-e2809cnc3b3se2809d-trabalhando-com-a-d.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2023.
- ÁVILA, C. R. B. *et al.* Tipologia de erros de leitura de escolares brasileiros considerados bons leitores. **Pró-Fono Revista de Atualização científica**, Barueri, v. 21, p. 320-325, out./dez. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-56872009000400010> Acesso em: 24 set. 2024.
- BAUER, A. “Novas” relações entre currículo e avaliação? recolocando e redirecionando o debate. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e223884, p. 1-19, 2020. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/edur/a/LPNd9sV7qbfkGBjv8zcSvWK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 set. 2023.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em: 17 maio 2023.
- BORTONI-RICARDO S. M.; SOUSA, M. A. F. Andaimos e Pistas de Contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. *In*: TACCA, M. C. V. R. (org.). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006. p. 167-179. Disponível em:  
<https://www.stellabortoni.com.br/index.php/projetos/projeto-lef/category/11-artigos?download=81:andaimos-e-pistas-de-contextualizacao-bortoni-ricardo-sm-e-souza-maria-alice-f.-in.-tacca-maria-carmen-org-2006>. Acesso em: 03 nov. 2024.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010. *E-book*.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 20 dez. 1996. Disponível em:  
<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, ed. extra, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em:  
<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1>

000&pagina=1&totalArquivos=8. Acesso em: 24 set. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, ano 154, n. 245, p. 41, 22 dez. 2017. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=41&data=22/12/2017>. Acesso: 20 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília: MEC; Consed; Undime, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 08 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 85, p. 57, 06 maio 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=06/05/2020&jornal=515&pagina=57&totalArquivos=96>. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saeb**: Diretrizes da edição de 2023. Brasília: MEC, 2023a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/Saeb/diretrizes\\_da\\_edicao/2023.pdf](https://download.inep.gov.br/Saeb/diretrizes_da_edicao/2023.pdf). Acesso em: 23 out. 2023.

BRASIL. Portaria nº 267, de 21 de junho de 2023. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb no ano de 2023. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 161, n. 119, p. 81, 26 mar. 2023b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2023&jornal=515&pagina=81&totalArquivos=237>. Acesso em: 11 jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 161, n. 110, p. 3, 13 jun. 2023c. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/06/2023&jornal=515&pagina=3&totalArquivos=165>. Acesso em: 27 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **1ª Avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**: Avaliação de Implementação 2023. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/monitoramento-e-avaliacao/202403011AvaliaodeImplementaodoCompromisso.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2024.

BROOKE, N.; REZENDE, W. S. **Os Dilemas da Gestão Escolar**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2020. Disponível em: [https://ppgp5.CAEdufjf.net/pluginfile.php/2467/mod\\_resource/content/1/Os%20Dilemas%20da%20Gest%C3%A3o%20Escolar.pdf](https://ppgp5.CAEdufjf.net/pluginfile.php/2467/mod_resource/content/1/Os%20Dilemas%20da%20Gest%C3%A3o%20Escolar.pdf). Acesso em: 23 set. 2023

BURGOS, M.; CANEGAL, C. Diretores Escolares em um contexto de reforma da educação. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1. p. 14-36, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31597/21045> Acesso em: 23 set. 2023.

9, V. M.; MOREIRA, A. F. B. **Currículo, Conhecimento e Cultura**: Indagações sobre o currículo. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2023.

CARVALHO, G. T. Palavra canônica (verbetes). *In*: FRADE, I. C. A. S.; COSTA VAL, M. G.; BREGUNCI, M. G. C. (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/palavra-canonica>. Acesso em: 08 jun. 2024.

CASTRO, A.; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/zXsmT3VW87KPt3DNKKKDGqh/?lang=pt>. Acesso em: 08 jun. 2024.

DINIZ, M. A. M.; CARRAZONI, R. S. D. N. **Análise do uso das ferramentas de gestão da qualidade nas escolas municipais de Bananeiras-PB**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Pública) - Unidade Acadêmica de Gestão, Instituto Federal de Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/792>. Acesso em: 17 nov. 2024.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 maio 2024.

ESCOLA ESTADUAL ESTRELA DO FUTURO. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Juiz de Fora, 2023.

FERREIRA, R. V. J. *et al.* Processos de compreensão da história em quadrinhos em um protocolo de leitura: uma análise transversal de estratégias de leitura. **Educação em Debate**, Fortaleza, anos 35-38, n. 66-71, p. 195-208, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21279/1/2016\\_art\\_rvjferreira.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/21279/1/2016_art_rvjferreira.pdf) Acesso em: 24 maio 2024.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FRADE, A. P. **A defasagem em leitura e escrita dos alunos da Escola Estadual Professor Benjamim Araújo**: um desafio para os gestores da atualidade. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora,

2019. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/a-defasagem-em-leitura-e-escrita-dos-alunos-da-escola-estadual-professor-benjamim-araujo-um-desafio-para-os-gestores-da-atualidade/>. Acesso em: 23 jan. 2023.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf> Acesso em: 03 fev. 2024.

Inep. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ideb**: Resultados. [2023a]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 26 nov. 2023.

Inep. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Saeb 2021**: Indicador de Nível Socioeconômico do Saeb 2021: nota técnica. Brasília, DF: Inep, 2023b. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/areas\\_de\\_atuacao/Indicadores\\_de\\_nivel\\_Nota\\_tenica\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/areas_de_atuacao/Indicadores_de_nivel_Nota_tenica_2021.pdf). Acesso em: 23 set. 2023.

LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. Produção de textos: introdução ao tema. *In*: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (org.). **Produção de textos na escola**: reflexões e prática no Ensino Fundamental. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 135-150. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/15.pdf>. Acesso em: 05 out. 2024.

LEITE, J. A. O.; FERREIRA, R. V. J.; SÁ, S. R. L. L. Estratégias de leitura no processo de alfabetização: as contribuições da aplicação de um protocolo de leitura. *In*: JORGE, W. J.; ARGOLO JUNIOR, C. (org.). **Da educação básica ao ensino superior**: os desafios dos docentes no século XXI. Maringá: Uniedusul, 2020. p. 192-203. v. 2. Disponível em: <https://www.uniedusul.com.br/wp-content/uploads/2022/05/E-BOOK-DA-EDUCACAO-BASICA-AO-ENSINO-SUPERIOR.pdf>. Acesso em: 21 maio 2024.

LEMLE, M. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5371933/mod\\_resource/content/1/Miriam-Lemle-Guia-Teorico-Do-Alfabetizador.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5371933/mod_resource/content/1/Miriam-Lemle-Guia-Teorico-Do-Alfabetizador.pdf). Acesso em: 27 jul. 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, S. P.; RODRÍGUEZ, M. V. Políticas educacionais e equidade: revendo conceitos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 8, n. 1, p. 53-69, 2008. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/936> Acesso em: 11 set. 2023.

LOPEZ, N. **Equidad Educativa Y Desigualdad Social**: Desafíos a la educación en el nuevo escenario latinoamericano. Buenos Aires: Unesco-IIPE, 2005. Disponível em: <https://www.iipe.unesco.org/fr/equidad-educativa-y-desigualdad-social-desafios-de-la-educacion-en-el-nuevo-escenario-12967> Acesso em: 07 out. 2023.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod\\_resource/content/1/dimensoes\\_livro.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf). Acesso em: 27 jul. 2023.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais [...]**. Bauru: USC, 2004. p. 1-10. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini\\_2004\\_entrevista\\_semi-estruturada.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf). Acesso em: 07 ago. 2024.

MINAS GERAIS. Resolução nº 151, de 18 de dezembro de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino nas escolas estaduais de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2001.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Simave 2012**. Juiz de Fora: Faculdade de Educação/CAEd, 2012. (v. 3). Disponível em: <https://Simave.educacao.mg.gov.br/#!/colecoes>. Acesso em: 26 ago. 2023.

MINAS GERAIS. **Deliberação do Comitê Extraordinário Covid-19 nº 46, de 14/05/2020**. Altera a Deliberação do Comitê Extraordinário Covid-19 nº 43, de 13 de maio de 2020, que dispõe sobre o regime de teletrabalho no âmbito do Sistema Estadual de Educação, enquanto durar o estado de CALAMIDADE PÚBLICA em decorrência da pandemia Coronavírus - Covid-19, em todo o território do Estado. Belo Horizonte: Secretário de Estado de Saúde, 2020. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DCE/46/2020/?cons=1#:~:text=a%20seguinte%20reda%C3%A7%C3%A3o%3A-,%E2%80%9CArt.,estado%20de%20CALAMIDADE%20P%C3%9ABLICA.%E2%80%9D>. Acesso em: 26 nov. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.692 de 29 de dezembro de 2021**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2021a. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wpcontent/uploads/2023/01/RESOLUCAO-SEE-No-4.692-DE-29-DE-DEZEMBRO-DE-2021.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MINAS GERAIS. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Matriz de referência**: Língua Portuguesa 2º ano do ensino Fundamental. [2021b]. Disponível em: [https://simave.educacao.mg.gov.br/resources/arquivos/matrizes/2021/LP/EF\\_2.pdf](https://simave.educacao.mg.gov.br/resources/arquivos/matrizes/2021/LP/EF_2.pdf). Acesso em: 19 out. 2023.

MINAS GERAIS. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Matriz de referência**: Língua Portuguesa 5º ano do ensino Fundamental. [2021c]. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/resources/arquivos/matrizes/2021/LP/EF5.pdf>. Acesso em: 19 out. 2023.

MINAS GERAIS, Memorando-Circular nº 26/2021/SEE/SB. **Orientações sobre o**

**retorno presencial obrigatório na Rede Estadual de Ensino.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2021d. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Memorando-Circular%20n%C2%BA%2026%202021SEESB,%20de%2026%20de%20outubro%20de%202021.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2023.

MINAS GERAIS. **Documentos Orientadores:** Fortalecimento das aprendizagens - 2021. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2021e. Disponível em: <https://m1p1.homologacao.prodemge.gov.br/component/gmg/page/17178-boletim-de-legislacoes-e-normas-n-11-marco-de-2021>. Acesso em: 07 ago. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Simave:** Sumário Executivo 2022. Juiz de Fora: Faculdade de Educação/CAEd, 2022a. (v. 6). Disponível em: <https://Simave.educacao.mg.gov.br/resources/arquivos/colecoes/2022/Simave2022SE.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2023.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Simave:** Revista da Escola Alfabetização 2022. Juiz de Fora: Faculdade de Educação/CAEd, 2022b. (v. 1). Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/resources/arquivos/colecoes/2022/Simave2022REALFA.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2023.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.789, de 11 de novembro de 2022.** Estabelece normas para a organização do Quadro de Pessoal das Unidades de Ensino na Rede Estadual da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2022c. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RESOLUÇÃO%20SEE%20N%C2%BA%204.789,%20DE%2011%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202022.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2022.

MINAS GERAIS. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. **Resultados das Avaliações externas:** Simave/Proeb [online]. Juiz de Fora: CAEd, 2023. Disponível em: [https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/res-formativa-m2301?DADOS.VL\\_FILTRO\\_AVALIACAO=16811-AVALIA%C3%87%C3%83O%20DIAGN%C3%93STICA%20MG%202023&DADOS.VL\\_FILTRO\\_ETAPA=ENSINO%20FUNDAMENTAL%20DE%209%20ANOS%20-%202%C2%BA%20ANO&DADOS.VL\\_FILTRO\\_DISCIPLINA=LP-L%C3%8DNGUA%20PORTUGUESA&DADOS.DC\\_FAIXA\\_PERCENTUAL\\_HABILIDADE=Alto-M%C3%A9dio%20Alto-M%C3%A9dio%20Baixo-Baixo](https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/res-formativa-m2301?DADOS.VL_FILTRO_AVALIACAO=16811-AVALIA%C3%87%C3%83O%20DIAGN%C3%93STICA%20MG%202023&DADOS.VL_FILTRO_ETAPA=ENSINO%20FUNDAMENTAL%20DE%209%20ANOS%20-%202%C2%BA%20ANO&DADOS.VL_FILTRO_DISCIPLINA=LP-L%C3%8DNGUA%20PORTUGUESA&DADOS.DC_FAIXA_PERCENTUAL_HABILIDADE=Alto-M%C3%A9dio%20Alto-M%C3%A9dio%20Baixo-Baixo). Acesso em: 12 ago. 2023. (Acesso restrito).

MINAS GERAIS. **Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública.** [2024a]. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/#!/sistema>. Acesso em: 26 nov. 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.968, de 23 de fevereiro de 2024.** Estabelece normas para o cumprimento da carga horária destinada às atividades extraclasse

pelo Professor de Educação Básica das escolas da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais. Minas Gerais: Secretaria de Estado de Educação, 2024b. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-n-o-4-968-2024/>. Acesso em: 03 nov. 2023.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. L. Ler e interpretar informação. *In*: MOLLICA, M. C.; GONZALEZ., M. **Linguística e Ciências da Informação: diálogos possíveis**. Curitiba: Appris, 2012a. p. 201-209.

MOLLICA, M. C.; LEAL, M. L. Lendo matemática. *In*: BORTONI-RICARDO, S. M. *et al.* (org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012b. p. 155-175.

MOLLICA, M. C. *et al.* O letramento de sujeitos típicos e atípicos. *In*: PALOMANES, R.; BRAVIN, A. M. (org.). **Práticas de ensino de português**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 211-239.

MONTEIRO, S. M.; MARTINS, M. A. Relação entre níveis conceituais de escrita e estratégias de reconhecimento de palavras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e227793, p. 1-31, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Kg7CL9ZGSc8YQfxqGsRNZGN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jul. 2024.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 95-103, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338>. Acesso em: 16 maio 2024.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/PBxVTPKfBjQgNKH6GVn34ym/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2024.

PARISOTTO, A. L. V.; RINALDI, R. P. Ensino de língua materna: dificuldades e necessidades formativas apontadas por professores na Educação Fundamental 1. **Educar em Revista**, Belo Horizonte, n. 60, p. 261-276, abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gghGVN8KPJxQPktqGznDjsB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 jul. 2023.

PEREGRINO, M. **Desigualdade numa escola em mudança: trajetórias e embates na escolarização pública de jovens pobres**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/17088/Tese-Monica%20Peregrino.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 out. 2023.

PINHEIRO, L. R. Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, e20190041, p. 1-30, 2020. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/jxjfFR8ZtfFkHnJ36CX6mFp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2024.

POKER, R. B. Dificuldades de aprendizagem e educação inclusiva. **APRENDER: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, ano 5, n. 9, p. 169-180, 2018. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3149/2632>. Acesso em: 19 maio 2024.

ROSSATTO, M. **A gestão escolar diante das dificuldades de aprendizagem**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Educacional) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Sarandi, 2013. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/694/Rossatto\\_Marcia.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/694/Rossatto_Marcia.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 01 out. 2023.

SANTOS, J. D. **Tem que ter mais conversa entre professor e alunos: a construção da interação em sala de aula via projeto de letramento**. 2012. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/rii/640>. Acesso em: 03 nov. 2024.

SEABRA, T. Desigualdades escolares e desigualdades sociais, **Sociologia, Problemas e Práticas**, [S. l.], n. 59, p. 75-106, 2009. Disponível em: <https://sociologiapp.iscte-iul.pt/pdfs/10120/10123.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2024.

SILVA, A.; MELO, K. L. R. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (org.). **Produção de textos na escola: reflexões e prática no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 29-44. Disponível em: <https://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/15.pdf#page=136>. Acesso em: 05 out. 2024.

SOARES, J. F. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: fatos e possibilidades. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (ed.). **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 87-114. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/3equidade.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SOARES, M. **Alfabetar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020. *E-book*.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/HfYnBHFv4x63bWY6nkfJt7H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 ago. 2023.

SOUZA, L. A. **Desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores numa perspectiva colaborativa com base em avaliações diagnósticas dos estudantes**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/14842>. Acesso em: 26 jan. 2023.

SOUZA, M. A. de. A avaliação da escola pública de Minas Gerais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 1, n. 12, p. 25-32, jul./dez. 1995. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2298/2249>. Acesso em: 17 set. 2023.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2006.

VASCONCELOS, Y. L. C. *et al.* O impacto do uso excessivo de telas no desenvolvimento neuropsicomotor de crianças: uma revisão sistemática. **Foco**, Curitiba, v. 16, n. 11, e3308, p. 01-18, 2023. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/3308>. Acesso em: 13 set. 2024.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 6. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade de Campinas, 1993.

**APÊNDICE A - ASSUNTOS DAS ATAS DE REUNIÃO DE MÓDULO II- 2021 A  
2022**

<b>DATA</b>	<b>ASSUNTO</b>
15/12/2021	Presentes: antiga diretora e antiga EEB e demais professores dos Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio. Foram debatidos o calendário escolar de 2022, distribuição de turmas, professores regentes de aulas indicaram em registro preferências por aulas de extensão.
08/02/2022	Presentes: antiga diretora, antiga vice-diretora e atual EEB e demais professores dos Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio. Foram discutidos o interesse e critério para a escolha de um Coordenador geral ou por área do Novo Ensino Médio e avisos gerais para o início do ano letivo.
19/02/2022	Presentes: antiga diretora, antiga vice-diretora e atual EEB e demais professores dos Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio. Foi informado sobre materiais para empréstimo para os alunos, cota de xerox, entrega do livro didático, sobre trabalhar as regras de convivência e conduta na sala de aula, aviso sobre a avaliação diagnóstica externa mantendo a data das internas, reposição de paralisação, conselho de representante de turma dos Anos Finais e Ensino Médio, justificativa da diretora para a dispensa da sua secretária, cargo de confiança, devido a divergências.
05/07/2022	Presentes: antiga diretora, antiga vice-diretora e atual EEB e demais professores dos Anos Iniciais, Finais e Ensino Médio. Foram tratados os informes e projetos desenvolvidos na escola, aquisição por meio do governo de mobiliários e equipamentos novos, possibilidade de montar um laboratório de ciências, utilização de folga do TRE, atraso dos alunos na chegada, “Projeto dia das profissões” desenvolvido por uma professora com várias palestras e do “Projeto Brasil Escola” com idas a pontos turísticos pelo Ensino Médio, atenção ao trabalho interdisciplinar nos projetos, projeto “Ações do Fortalecimento das Aprendizagens de Intervenção Pedagógica” para os Anos Iniciais, com a vinda da autora Magda Trece do livro trabalhado da Vó Filó, feira de Ciências, Jogos de interclasse promovido pela professora de Educação Física na Praça Céu em um sábado letivo, Projeto da SRE “Provas de banca Itinerante” para jovens e adultos se certificarem na etapa educacional que ainda falta, eleição do colegiado, a diretora comunicou sua saída antecipada por problemas pessoais, a vice foi a única que demonstrou interesse em assumir o cargo de direção e para vice direção dois professores manifestaram interesse e esta decisão cabia ao colegiado.
19/12/2022	A nova diretora empossada após eleição de sua chapa (antiga vice) iniciou a reunião de fechamento de bimestre, tratou do livro de ponto, pediu sugestões para o próximo ano letivo, foi sugerido melhoria da internet da escola, atraso e infrequência dos alunos, uso do uniforme, barulho do recreio dos Anos Iniciais, reforma do refeitório, opção para a falta de espaço para a educação física devido à reforma da quadra, diversos canais de comunicação com a direção e avisos gerais, maior encontro dos professores de Língua Portuguesa e Matemática devido às dificuldades de aprendizagem dos alunos, alinhamento entre supervisão, professores, vice e direção, desinteresse e autoestima baixa dos adolescentes frente ao futuro, possibilidades de separação das reuniões para as diferentes etapas da escola (Anos Iniciais/Finais/Ensino Médio), formaturas dos 5º ano EF e 3º EM, alunos em progressão parcial e reprovados e abertura de mais uma turma de 1º ano EM para o ano seguinte.

Fonte: Livro de atas de reunião de Módulo II da escola (2022).

## **APÊNDICE B- ROTEIRO PARA RODA DE CONVERSA COM OS PROFESSORES E ESPECIALISTA DA ESCOLA<sup>12</sup>**

- 1- Qual é a sua formação e há quanto tempo atua na escola?
- 2- Qual (is) é (são) o (s) perfil (is) dos alunos atendidos por esta intervenção pedagógica?
- 3- Como é realizado, na escola, o planejamento das atividades a serem desenvolvidas com os alunos? Como vocês lidam com esse desafio de trabalhar com alunos com diferentes dificuldades de aprendizagem?
- 4- Quais elementos interferem no processo de ensino-aprendizagem desses alunos?
- 5- Faça um breve relato de seu trabalho com esses alunos, considerando as dificuldades em leitura e escrita apresentadas por eles.
- 6- Como você avalia a intervenção pedagógica oferecida pela escola aos alunos que apresentam defasagem em leitura e escrita?
- 7- Para você, quais conhecimentos os alunos conseguem adquirir ao longo dessa intervenção pedagógica por meio do auxílio da professora eventual e do seu próprio trabalho?
- 8- O que podemos realizar na escola para contribuir com a redução da defasagem em leitura e escrita desses alunos?

---

<sup>12</sup> O roteiro da entrevista foi adaptado de Frade (2019).

## APÊNDICE C - PROTOCOLO DE LEITURA E ESCRITA

### PARTE I: LEITURA DE PALAVRAS

RISO  
 ROSA  
 SALADA  
 SACOLA  
 LÁPIS  
 TÊNIS  
 BARRIGA  
 GARRAFA  
 CHUPETA  
 CHAMINÉ  
 JACARÉ  
 PALETÓ  
 RELÂMPAGO  
 MECÂNICO  
 PERSONAGEM  
 PERSIANA  
 PATELA  
 PANELA  
 URUBU  
 CARACOL

### PARTE II- LEITURA DE FRASES

O menino joga bola.

As crianças deram flores para a professora.

Os peixes foram vendidos pelos pescadores.

O MENINO JOGA BOLA

AS CRIANÇAS DERAM FLORES PARA A PROFESSORA

OS PEIXES FORAM VENDIDOS PELOS PESCADORES



Fonte: Adaptado de Souza (2022).

### PARTE III - LEITURA DA FÁBULA

#### A GALINHA E OS OVOS DE OURO



Certa manhã, um fazendeiro descobriu que sua galinha tinha posto um ovo de ouro.

Apanhou o ovo correu para casa, o mostrou para sua mulher, dizendo:

\_\_Veja! Estamos ricos!

Levou o ovo ao mercado e vendeu ele por um bom preço.

Na manhã seguinte, a galinha tinha posto outro ovo de ouro, que o fazendeiro vendeu a melhor preço.

E assim aconteceu durante muitos dias. Mas, quanto mais rico ficava o fazendeiro, mais dinheiro queria.

Até que falou:

\_\_Se esta galinha põe ovos de ouro, dentro dela deve haver um tesouro!

Matou a galinha e ficou admirado pois, por dentro, a galinha era igual a qualquer outra.

**Moral:** Quem tudo quer tudo perde.

**Fábulas de Esopo**

Fonte: Adaptado de Souza (2022).

### ROTEIRO DA LEITURA PARA O APLICADOR

#### PARTE I - LEITURA DE PALAVRAS

Caso o aluno (a) diga que não sabe ler, diga: “Veja então se você consegue ler alguns pedacinhos das palavras” e, em seguida registre abaixo como o (a) aluno(a) se comportou.

Leia essas palavras em voz alta.

a ( ) Leu a palavra globalmente e CORRETAMENTE.

b ( ) Leu a palavra COMETENDO ERRO ao decodificar uma ou algumas sílabas.

c ( ) Leu a palavra COMETENDO ERRO em relação a sílaba tônica, indicadas ou não por acentuação gráfica.

d ( ) Silabou lendo apenas algumas sílabas da palavra, mas não disse a palavra ao final da silabação.

e ( ) Não soube ler nada.

f ( ) Recusou-se a realizar a tarefa.

g ( ) Soletrou ou nomeou apenas as letras da palavra.

Cara (o) aplicadora(or), parabeneze o(a) aluno(a) pela leitura das palavras, seja qual tenha sido o desempenho dele(a), e diga que agora você vai pedir a ele (a) que leia três frases para você. Apresente agora para o (a)aluno (a)as frases escritas com letras maiúsculas e minúsculas. Caso o (a) aluno (a) afirme não saber ler, peça que ele (a) tente ler pelo menos algumas palavras.

## PARTE II - LEITURA DE FRASES

Se o(a) aluno(a) afirmar que não sabe ou que não consegue ler, apresente a ele o cartão com a frase escrita exclusivamente em letras maiúsculas e diga: “Veja se você consegue ler com essa letra?” Se o(a)aluno(a) não conseguir ou se disser novamente que não sabe, diga: “Veja se consegue ler pelo menos algumas palavras.” Após solicitar que o aluno leia, marcar como a leitura foi realizada e qual frase o aluno leu (respectivamente).

Eu vou mostrar a você algumas folhas com frases escritas. Leia as frases em voz alta para mim e escolha qual é a figura que mostra o que elas estão contando.

- a ( ) Leu a frase globalmente e CORRETAMENTE.
- b ( ) Leu a frase VAGAROSAMENTE, escandindo sílabas.
- c ( ) Leu a frase COMETENDO ERROS ao decodificar uma ou algumas PALAVRAS.
- d ( ) Leu apenas algumas palavras da frase.
- e ( ) Não soube ler nada.
- f ( ) Recusou-se a realizar a tarefa
- g ( ) Inventou uma frase que não corresponde àquela apresentada.

Cara(o) aplicadora(or), apresente o texto A GALINHA E OS OVOS DE OURO para o(a) aluno(a) e peça que observe o texto sem lê-lo ainda. Após alguns segundos, faça as perguntas.

1. Que tipo de texto você acha que é esse?

- a ( ) Identificou o texto como sendo uma história, ou a história da galinha dos ovos de ouro, ou a história da galinha que botava ovos de ouro.
- b ( ) Identificou o texto como sendo uma fábula.
- c ( ) Identificou o texto como pertencendo a um outro gênero. Qual? \_\_\_\_\_
- d ( ) Não respondeu.
- e ( ) Recusou-se a realizar a tarefa.

2. Por que você acha que esse texto é um... (repetir o gênero indicado pelo (a) aluno (a))?

- a ( ) Afirmou ter lido o texto.
- b ( ) Afirmou ter descoberto por causa do título (leu o título).
- c ( ) Afirmou ler descoberto por causa da ilustração.

- d ( ) Fez referência a aspectos relativos à diagramação do texto na página.
- f ( ) Fez referência a alguma informação presente no texto.
- g ( ) Não soube responder.
- h ( ) Recusou-se a realizar a tarefa.

**3. O que você acha que esse texto conta?**

- a ( ) O (a) aluno (a) afirmou que o texto contam a história da galinha que coloca ovos de ouro.
- b ( ) O (a) aluno (a) afirmou que o texto conta uma história de uma galinha e/ou um homem.
- c ( ) O (a) aluno (a) afirmou que o texto conta uma história.
- d ( ) O (a) aluno (a) fez uma previsão pertinente ao gênero textual indicado na questão anterior (no caso dos alunos que citaram outro gênero).
- e ( ) O (a) aluno (a) fez uma previsão pertinente a outro gênero textual, diferente do indicado na questão anterior.
- f ( ) O (a) aluno (a) não fez previsões acerca do conteúdo do texto que seria lido.
- g ( ) Recusou-se a realizar a tarefa

**Agora eu gostaria que você lesse o texto.**

Cara(o) aplicadora(or), essa parte do protocolo é destinada à leitura em voz alta, portanto se na questão anterior o(a) aluno(a) fez a leitura silenciosamente solicite que ele leia o texto em voz alta.

*(Caso o (a) aluno (a) afirme que não sabe ler o texto, diga: "Tente ler pelo menos algumas palavras".*

**4. Quanto ao modo como o (a) aluno (a) procedeu à leitura.**

- a ( ) Leu o texto com fluência, respeitando as pausas, a pontuação, sem muitos erros de leitura e com velocidade adequada.
- b ( ) Leu o texto com pouca fluência, com muitas pausas na decodificação das palavras, pouca velocidade para concluir as frases e COMETENDO ERROS ao decodificar uma ou algumas PALAVRAS.
- c ( ) Leu o texto COMETENDO ERROS relativos à pontuação.
- d ( ) Leu apenas algumas palavras do texto.
- e ( ) Simulou estar lendo, reproduzindo gestos de leitura mas verbalizando um outro texto.
- f ( ) O (a) aluno disse que não consegue ler ou não soube ler nada.
- g ( ) Recusou-se a realizar a tarefa.

**5. Você sabe para que serve um texto como esse?**

- a ( ) Justificou a função do texto como sendo a de oferecer um ensinamento moral, uma lição sobre alguma coisa ou outra justificativa que tem a ver com a função de uma fábula.

- b ( ) Justificou a função do texto como sendo a de divertir o leitor, contar uma história, contar a história da galinha que coloca ovos de ouro.
- c ( ) Deu uma justificativa, mas que não é plausível em relação ao texto lido.
- d ( ) Não apresentou nenhuma justificativa.
- e ( ) Recusou-se a realizar a tarefa.

**6.** Diga para mim, qual era a história que o texto contava?

- a ( ) Narrou a história lida.
- b ( ) Narrou uma história que se aproxima da história lida, omitindo detalhes e/ou informações secundárias.
- c ( ) Referiu-se a alguns elementos da história sem, contudo, articulá-los.
- d ( ) Não soube falar sobre a história.
- e ( ) Recusou-se a realizar a tarefa.

**AGRADEÇA AO (A) ALUNO (A) E ENCERRE A APLICAÇÃO!**

Fonte: Adaptado de Souza (2022).

## FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE LEITURA DO ALUNO

NOME: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

PARTE I - LEITURA DE PALAVRAS								
01	RISO	A	B	C	D	E	F	G
02	ROSA	A	B	C	D	E	F	G
03	SALADA	A	B	C	D	E	F	G
04	SACOLA	A	B	C	D	E	F	G
05	LÁPIS	A	B	C	D	E	F	G
06	TÊNIS	A	B	C	D	E	F	G
07	BARRIGA	A	B	C	D	E	F	G
08	GARRAFA	A	B	C	D	E	F	G
09	CHUPETA	A	B	C	D	E	F	G
10	CHAMINÉ	A	B	C	D	E	F	G
11	JACARÉ	A	B	C	D	E	F	G
12	PALITÓ	A	B	C	D	E	F	G
13	RELÂMPAGO	A	B	C	D	E	F	G
14	MECÂNICO	A	B	C	D	E	F	G
15	PERSONAGEM	A	B	C	D	E	F	G
16	PERSIANA	A	B	C	D	E	F	G
17	PATELA	A	B	C	D	E	F	G
18	PANELA	A	B	C	D	E	F	G
19	URUBU	A	B	C	D	E	F	G
20	CARACOL	A	B	C	D	E	F	G
PARTE II - LEITURA DE FRASES								
LETRA		MAIÚSCULA			MINÚSCULA			
1	O menino joga bola.	A	B	C	D	E	F	G
2	As crianças deram flores para a professora.	A	B	C	D	E	F	G
3	Os peixes foram vendidos pelos pescadores.	A	B	C	D	E	F	G
PARTE III - LEITURA DE TEXTO								
QUESTÃO 1	A	B	C	D	E			
QUESTÃO 2	A	B	C	D	E	F	G	H
QUESTÃO 3	A	B	C	D	E	F	G	
QUESTÃO 4	A	B	C	D	E	F	G	
QUESTÃO 5	A	B	C	D	E			
QUESTÃO 6	A	B	C	D	E			

Fonte: Elaborado pela própria autora (2024).



## ROTEIRO DA ESCRITA PARA O APLICADOR

### PARTE I- ESCRITA DE PALAVRAS

1- CENTOPEIA, 2- MINHOCA, 3- FORMIGA, 4- LOBO, 5- CÃO

NÍVEL DE ESCRITA		
A	ORTOGRÁFICO	Compreende as relações entre fonema e grafema obedecendo as regras de ortografia. Exemplos: CENTOPEIA, MINHOCA, FORMIGA, LOBO, CÃO.
B	ALFABÉTICO	Compreende as relações entre fonema e grafema, mas não obedece a todas as regras de ortografia. Exemplos: SETOPEIA, MIOCA, FOMIGA, LOBU, CAU.
C	SILÁBICO-ALFABÉTICO	As sílabas das palavras oscilam ao serem relacionadas a uma única letra ou mais de uma letra. Exemplos: SEOPEIA, FMIGA, LBO, CO.
D	SILÁBICO COM VALOR SONORO	Apresenta uma letra para cada sílaba. Exemplos: EOPIA, IOK, FIA, LO, ÃO.
E	SILÁBICO SEM VALOR SONORO	Apresenta uma letra para cada sílaba sem ser a com o valor sonoro correspondente. Exemplos: MEDT, NTD, JKL, FA, P.
F	PRÉ-SILÁBICO	Não relaciona a grafia (letra) ao fonema (som). Exemplos: L, YO, PK, AR M S MO H A O R U I L N M, TCLPM...

### PARTE II- ESCRITA DE FRASES:

- 1- O lobo uiva para a lua.
- 2- A minhoca cava túneis na terra.
- 3- Uma picada dolorosa é causada pela centopeia.

ORTOGRAFIA	
A	Escreveu corretamente a frase, respeitando a segmentação de palavras. O aluno está em nível ortográfico.
B	Escreveu a frase com desvios, mas isso não atrapalhou a leitura. O aluno está em nível alfabético.
C	Escreveu a frase com muitos desvios, mas teve relação com a pauta sonora das letras que compõem a palavra. O aluno está em nível silábico alfabético.
D	Escreveu a frase com muitos desvios e embora apresente relação com a pauta sonora das palavras ditadas, a escrita não é possível de ser desvendada sem saber as palavras anteriormente. O aluno está em nível silábico.
E	A escrita da frase não apresenta relação com a que foi ditada, com desenhos, garatuja ou letras aleatórias. O aluno está em nível pré-silábico.
F	Não realizou a escrita da frase.

### PARTE III- ESCRITA DE TEXTO

Nesta parte, observa-se o domínio da estrutura textual do gênero, verificando se o estudante escreveu uma história coerente em relação à situação motivadora. Se o estudante elaborou um texto com articulação entre suas partes, configurando uma lista de palavras ou de enunciados, frases ou períodos justapostos com coesão. Demonstrou domínio dos mecanismos linguísticos da Língua Portuguesa, especialmente na ortografia, segmentando adequadamente todas as palavras do texto. Além disso, obedeceu a um registro formal.

<b>REESCRITA DA FÁBULA</b>	
<b>A</b>	Realizou a reescrita do trecho, com poucos erros ortográficos, especialmente nas palavras de uso frequente, fez adequado uso da letra maiúscula e pontuação. Fez a segmentação e a translineação <sup>13</sup> das palavras de forma adequada, mantendo a progressão temática e os conteúdos do texto original. Atendeu ao gênero em todos os seus elementos essenciais e complementares.
<b>B</b>	Realizou a reescrita do trecho, incluindo os principais acontecimentos, sem omitir informações que prejudicassem o sentido da história. Embora tenha cometido erros ortográficos, do uso da letra maiúscula e pontuação. Fez a segmentação e a translineação das palavras de forma adequada e observou-se parcialmente a progressão temática e os conteúdos do texto original. Atendeu ao gênero com a ausência de alguns elementos essenciais.
<b>C</b>	Realizou apenas uma reescrita parcial do trecho, o que prejudicou o sentido da história. Além disso, apresentou dificuldades com a escrita convencional, com a segmentação e translineação das palavras, e cometeu erros ortográficos, do uso da letra maiúscula e pontuação. Não atendeu ao gênero textual estruturando seu texto em outra tipologia.
<b>D</b>	Apresentou uma escrita em nível pré-silábico usando símbolos, desenhos e letras aleatórias na tentativa de escrever as palavras. Ou no nível silábico, representando cada sílaba de uma palavra por uma letra, não sendo possível compreender o texto produzido sem maior cooperação.
<b>E</b>	Não realizou a reescrita do trecho.

Fonte: Retirado e adaptado do Documento Orientador para sondagem de Língua Portuguesa -Ciclo de Alfabetização - São Paulo (2018).

### **FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE ESCRITA DO ALUNO**

<b>PARTE I - ESCRITA DE PALAVRAS</b>						
Nível de escrita	A	B	C	D	E	F
<b>PARTE II - ESCRITA DE FRASES</b>						
Ortografia	A	B	C	D	E	F
<b>PARTE III- ESCRITA DE TEXTOS</b>						
Reescrita da fábula	A	B	C	D	E	

NOME: \_\_\_\_\_ TURMA: \_\_\_\_\_

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

<sup>13</sup> O aluno faz a mudança de linha das palavras corretamente, ou seja, com divisão silábica e seguindo as regras de uso da página.

## APÊNDICE D - GÊNEROS QUE PODERÃO SER UTILIZADOS PARA A LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA PESQUISADA

### Gêneros que serão utilizados para a leitura

Gêneros preferenciais para leitura no ciclo de alfabetização e letramento		
Categorias	Gêneros	Caracterização
Interativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bilhete</li> <li>- Convite</li> <li>- Carta</li> </ul>	São gêneros que surgem em situações de comunicação de caráter pessoal, com os quais a criança convive desde muito cedo e reconhece facilmente.
Prescritivos (Injuntivos)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Regras de comportamento</li> <li>- Regras de jogo</li> </ul>	Regras de comportamento na sala de aula e na escola, em geral expostas em cartazes para leitura frequente das crianças. Regras simples com poucas e claras instruções para orientar atividades como jogos e brincadeiras.
Narrativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contos clássicos e outros, lendas, fábulas, histórias de tradição popular</li> <li>- História em quadrinhos, tirinhas</li> <li>- Sequência de imagens (livro de imagens, história em quadrinhos mudos)</li> </ul>	Textos literários que correspondem de perto aos interesses das crianças, possibilitam momentos de lazer e prazer, incentivam a fantasia e o imaginário. Textos que unem o oral e o visual, como histórias em quadrinhos ou sequências de imagens, auxiliando na relação da criança com o desenvolvimento cognitivo e visual.
Expositivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Texto informativo</li> <li>- Notícia (em jornal, revista infantil, folhetos)</li> <li>- Propaganda</li> <li>- Verbete de dicionário infantil</li> </ul>	Informações solicitadas pelas crianças como decorrência da elaboração ou complemento do seu repertório de outros textos lidos, em geral explicações sobre fatos sociais, históricos ou relacionados à natureza. Cartazes que informam sobre eventos ou promovem comportamentos.
Poéticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Poemas</li> <li>- Cantigas infantis</li> <li>- Trava-línguas</li> <li>- Adivinhações</li> </ul>	Textos poéticos para crianças no ciclo de alfabetização são, por um lado, jogos linguísticos que incentivam a percepção do mundo sonoro, e, por outro, momentos de lazer para cantar, recitar ou explorar sons e sentidos das palavras.

Fonte: Soares (2020, p. 212).

### GÊNEROS QUE SERÃO UTILIZADOS PARA AS PRODUÇÕES ESCRITAS

Gêneros preferenciais para escrita e produção de texto na alfabetização e no letramento		
Categories	GÊNEROS	SUGESTÕES
Interativos	Bilhete	Escreva um bilhete para um colega e participe do jogo de troca de bilhetes (lembre-se desse jogo sugerido na unidade anterior).
	Convite	Escreva, individualmente ou com a participação de colegas, um convite para outra turma assistir a uma apresentação de textos ou para uma peça de teatro.
	Carta	Escreva uma carta para um autor de livros convidando-o para a escola; reclamando sobre o destino de um personagem; ou sugerindo outro desfecho.
Instrucionais	Regras de comportamento	Escreva, com a colaboração dos colegas, as regras de comportamento a serem respeitadas na sala de aula e na escola ("combinados").
	Regras de jogo	Escreva as regras para uma brincadeira ou jogo inventado por você ou pela turma.
Narrativos	Histórias pessoais	Conte uma situação em que você ficou muito nervoso (a)/triste/alegre/com medo.
	Retextualização de tirinhas	Escreva a história apresentada em uma tirinha para alguém que não a viu.
	Relatos de experiências	Relate uma atividade realizada fora da escola (como uma visita ao zoológico) ou o que você mudaria em sua cidade, escola ou sala de aula.
	Reconto	Reconstrua, com seus colegas e a orientação da (o) professora (or), um texto lido por ela/ele (uma história, uma notícia...).
Expositivos	Texto informativo	Prepare, em grupo, uma entrevista com um ou uma profissional da escola e escreva um texto sobre o que ele ou ela faz. Pesquise com seus colegas sobre algum animal e escreva um texto sobre ele.
	Propaganda - cartaz	Escreva um cartaz ou propaganda anunciando um produto novo que você criou.
	Legenda	Escreva a legenda para uma gravura ou foto.

Fonte: Soares (2020).