

**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**

**Arine Mendonça de Almeida**

**A Formação do Leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: desafios à**  
gestão pedagógica em uma escola pública mineira

Juiz de Fora  
2025

**Arine Mendonça de Almeida**

**A Formação do Leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: desafios à  
gestão pedagógica em uma escola pública 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

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Miriam Raquel Piazzzi 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)

Almeida, Arine Mendonça.

A Formação do Leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental : desafios à gestão pedagógica em uma escola pública mineira / Arine Mendonça Almeida. -- 2025.  
200 f.

Orientador: Miriam Raquel Piazzzi 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, 2025.

1. Formação do leitor. 2. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 3. Ensino da leitura. I. Machado, Miriam Raquel Piazzzi, orient. II. Título.

ARINE MENDONCA DE ALMEIDA

**A Formação do Leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:** desafios à gestão pedagógica em uma escola pública 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 03 de outubro de 2025

BANCA EXAMINADORA

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

Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof(a) Dr(a). Elisabeth Gonçalves de Souza**

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca

**Prof(a) Dr(a). Roberto Perobelli de Oliveira**

Universidade Federal do Espírito Santo

Juiz de Fora, 11/09/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Miriam Raquel Piazzzi Machado**, **Usuário Externo**, em 07/10/2025, às 11:34, 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 **ELISABETH GONCALVES DE SOUZA**, **Usuário Externo**, em 22/10/2025, às 17:12, 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 **Roberto Perobelli de Oliveira**, **Usuário Externo**, em 22/10/2025, às 17:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2612297** e o código CRC **405981DC**.

Dedico este trabalho a Deus por me sustentar em cada etapa desta caminhada.

À minha família, pelo amor incondicional, pela compreensão nos momentos de ausência e pelo incentivo constante que me impulsionou a prosseguir. À escola que me acolheu e me proporcionou o espaço de pesquisa e de crescimento profissional, permitindo que este estudo se tornasse possível e significativo.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ser minha fonte de sabedoria, fortaleza e esperança, sustentando-me em cada etapa desta caminhada.

À minha família, pelo apoio, paciência e incentivo constantes. Em especial, ao meu marido Marcelo, pela paciência, amor e apoio incondicional; aos meus filhos, Iury e Miguel, pelo carinho, amor e por serem minha maior inspiração; aos meus pais, Gilson e Cleusa, por estarem sempre ao meu lado, apoiando-me com dedicação e amor incondicional; e aos meus irmãos, Dayene e Rodrigo, por acreditarem no meu potencial e me motivarem a seguir adiante.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Miriam Raquel Piazzzi Machado, pela orientação cuidadosa e pelas contribuições fundamentais para a construção deste trabalho. Aos Agentes de Suporte Acadêmico (ASA), Priscila e Lucas, pelo apoio durante a etapa final da pesquisa. À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laura Botelho e à ASA Mônica, que me acompanharam com dedicação nas primeiras fases deste percurso, meu sincero agradecimento.

Aos membros da banca examinadora, pelas valiosas contribuições que enriqueceram este estudo.

Aos professores do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pelo aprendizado que acrescentaram à minha formação acadêmica e profissional.

Aos amigos do mestrado e da vida, Cristiane, Ícaro, José Deniac e Tathiane, pela parceria, pelo companheirismo e por tornarem os desafios dessa trajetória mais leves e significativos.

À gestão e aos professores da escola em que realizei a pesquisa, pelo acolhimento e pela colaboração que contribuíram de forma significativa para a concretização deste estudo.

Por fim, expresso minha gratidão a todos que, de alguma forma, torceram por mim, me incentivaram e me ajudaram ao longo dessa jornada.

## RESUMO

Esta dissertação, elaborada no contexto do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), vinculado ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), investiga o desafio enfrentado pela gestão de uma escola pública mineira no que se refere à formação de leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O ponto de partida deste estudo foi a constatação, com base em resultados de avaliações externas e documentos internos da instituição investigada, de que os estudantes do 1º ao 5º ano não alcançam as habilidades de leitura esperadas para o término do ciclo dos Anos Iniciais. Essa situação evidencia lacunas significativas no processo de aprendizagem e demanda ações efetivas por parte da gestão pedagógica para assegurar o desenvolvimento pleno dessa competência. Diante desse cenário, formula-se a questão norteadora: como a gestão pedagógica pode desenvolver, por meio de um esforço coletivo, ações eficazes para enfrentar o desafio da formação do leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? A relevância desta investigação está no papel fundamental da leitura para o sucesso acadêmico, a ampliação do repertório cultural e social e a formação de cidadãos críticos, conscientes e aptos a participar ativamente da sociedade contemporânea. O objetivo geral do trabalho é propor estratégias pedagógicas essenciais para promover o desenvolvimento da habilidade de leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para atingi-lo, foram definidos três objetivos específicos: (1) descrever o contexto educacional e os indícios que evidenciam os desafios relacionados ao desenvolvimento das práticas de leitura dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; (2) analisar os fatores que influenciam as dificuldades de leitura dos alunos dos Anos Iniciais, utilizando pesquisa de campo e fundamentos teóricos para embasar o estudo de gestão; (3) propor um plano de intervenção, visando promover o trabalho em equipe para enfrentar os desafios relacionados à formação do leitor nos Anos Iniciais. A pesquisa adota uma abordagem metodológica qualitativa, contemplando a análise dos resultados das habilidades de leitura com menor proficiência, identificadas nas avaliações externas, e a realização de entrevistas semiestruturadas com professores que atuam do 1º ao 5º ano. O referencial teórico fundamentou-se nas contribuições de Angelo, Menegassi (2022), Botelho (2017), Cafiero (2005), Freire (1989), Girotto e Souza (2010), Kleiman (2007), Teberosky e

Colomer (2003), Walty (2003), Soares (1999; 2022), Cosson (2006), Damiani et al. (2013), Luckesi (2008), Máximo et al. (2021), além dos autores do *Manual de Linguística*: Costa (2011), Kenedy (2011), Martelotta e Palomanes (2011), Leitão (2011) e Cezario e Martelotta (2011). A partir dos dados obtidos durante o percurso da pesquisa, elaborou-se um Plano de Ação Educacional (PAE) voltado à minimização dos desafios relacionados à formação do leitor, estruturado em quatro eixos: 1. Planejamento pedagógico coletivo; 2. Integração dos dados avaliativos às práticas pedagógicas; 3. Superação das defasagens na alfabetização e leitura e 4. Valorização do ato de ler.

Palavras-chave: Formação do leitor. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ensino da leitura.



## **ABSTRACT**

This dissertation, developed within the Professional Master's Program in Public Education Management and Evaluation (PPGP), linked to the Center for Public Policies and Educational Evaluation at the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF), It investigates the challenge faced by the management of a public school in Minas Gerais regarding the development of reading skills among students in the early years of elementary education. The starting point of this study was the observation, based on external assessment results and internal school documents, that students from the 1st to the 5th grades do not achieve the expected reading proficiency levels established for the end of the initial cycle. This situation reveals significant learning gaps and calls for effective actions from pedagogical management to ensure the full development of this competence. In light of this context, the guiding question is: how can pedagogical management, through collective effort, develop effective actions to address the challenge of forming readers in the early years of elementary education? The relevance of this research lies in the fundamental role of reading for academic success, the expansion of cultural and social repertoire, and the formation of critical, conscious citizens capable of actively participating in contemporary society. The general objective is To propose essential pedagogical strategies to promote the development of reading skills in the early years of elementary education. To achieve this, three specific objectives were defined: (1) To describe the educational context and the evidence that highlights the challenges related to the development of reading practices among students in the early years of elementary education; (2) to analyze the factors that influence students' reading difficulties in the early grades, using field research and theoretical foundations to support the management study; (3) To propose an intervention plan aimed at promoting teamwork to address the challenges associated with developing reading proficiency in the early years of elementary education. The research adopts a qualitative methodological approach, combining the analysis of low-proficiency reading skills identified in external assessments with interviews conducted with teachers from the 1st to the 5th grades. The theoretical framework is based on contributions from Angelo and Menegassi (2022), Botelho (2017), Cafiero (2005), Giroto and Souza (2010), Freire (1989), Kleiman (2007), Teberosky and Colomer

(2003), Walty (2003), Soares (1999; 2022), Cosson (2006), Damiani et al. (2013), Luckesi (2008), Máximo et al. (2021), and the authors of the *Manual of Linguistics*: Costa (2011), Kenedy (2011), Martelotta and Palomanes (2011), Leitão (2011), and Cezario and Martelotta (2011). Based on the findings, an Educational Action Plan (PAE) was developed to address the challenges related to reading development, structured around four main axes: (1) collective pedagogical planning; (2) integration of assessment data into pedagogical practices; (3) overcoming literacy and reading gaps; and (4) valuing the act of reading.

Keywords: Reader development. Early years of elementary school. Teaching of Reading.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Composição e atribuições do modelo de governança para a formulação do CRMG.....	29
Figura 2 - Mapa de execução – Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA).....	43

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de Níveis de Aprendizagem em Leitura – Avaliação Ciclo I e II - 2024: Turmas do 5º Ano.....	50
Tabela 2 - Acertos por habilidade - Avaliação Ciclo I e II: Turmas do 5º ano.....	52
Tabela 3 - SAEB – Níveis de proficiência média na avaliação de Língua Portuguesa do 5º dos Anos Iniciais (nacional, estadual, municipal e escola investigada).....	58
Tabela 4 - Percentual de padrão de desempenho– Proeb 5º ano – Língua Portuguesa –Ano 2021, 2022 e 2023.....	62
Tabela 5 - Percentual de acertos nas habilidades avaliadas Proeb 2021, 2022 e 2023 - 5º Ano.....	63

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Habilidades Exclusivas do CRMG para Leitura/Escuta (Compartilhada e Autônoma) - 5º Ano.....	32
Quadro 2 -	Quantitativo de professores efetivos e contratados em 2024.....	35
Quadro 3 -	Eixos CNCA.....	48
Quadro 4 -	Percentual de acertos nas avaliações CNCA.....	51
Quadro 5 -	Matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB: tópicos e seus descritores do 5º ano do Ensino Fundamental.....	57
Quadro 6 -	Identificação fictícia dos professores participantes da pesquisa.....	100
Quadro 7 -	Perfil formativo, tempo de atuação dos docentes participantes e aplicação da pesquisa.....	101
Quadro 8 -	Definição de um leitor competente.....	103
Quadro 9 -	Quais são as estratégias pedagógicas desenvolvidas para promover as habilidades de um leitor competente.....	104
Quadro 10 -	Como ocorre a utilização dos recursos tecnológicos para apoiar o ensino da leitura?.....	107
Quadro 11 -	Como ocorre a utilização dos materiais didáticos para apoiar o ensino da leitura?.....	109
Quadro 12 -	Adaptação do ensino de leitura após a pandemia .....	111
Quadro 13 -	Como ocorreu a avaliação inicial e processual das habilidades não consolidadas em leitura no período pós-pandemia?.....	114
Quadro 14 -	A escola possui algum projeto específico para promover a formação do leitor nos Anos Iniciais?.....	116
Quadro 15 -	Habilidades de leitura mais desafiadoras segundo a BNCC e o CRMG: percepções docentes.....	120
Quadro 16	Desafios mais comuns que encontram ao tentar promover o hábito de leitura entre os estudantes.....	124
Quadro 17 -	Uso das avaliações na monitoração dos desafios e progressos dos estudantes.....	128

	A articulação da gestão e docentes na apresentação e uso das	
Quadro 18 -	avaliações externas.....	132
Quadro 19 -	Como a gestão pedagógica pode desenvolver, por meio de um esforço coletivo, ações eficazes para enfrentar o desafio da formação do leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?.....	135
Quadro 20 -	Considerações finais dos entrevistados.....	138
Quadro 21 -	Síntese dos obstáculos na promoção da leitura escolar.....	139
Quadro 22 -	Plano de Recomposição das Aprendizagens.....	147
Quadro 23 -	Matriz 5W2H.....	149
Quadro 24 -	Planejamento pedagógico coletivo.....	152
Quadro 25 -	Integração dos dados avaliativos às práticas pedagógicas.....	157
Quadro 26 -	Intervenções pedagógicas para garantia da alfabetização nos Anos Iniciais.....	163
Quadro 27 -	Intervenções pedagógicas para garantia das habilidades de leitura nos Anos Iniciais.....	171
Quadro 28 -	Valorização do ato de ler.....	175
Quadro 29 -	Avaliação PAE.....	178

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NGPC	Núcleo de Gestão Pedagógica Central
NGPR	Núcleo de Gestão Pedagógica
PAE	Plano de Ação Educacional
PET	Plano de Estudo Tutorado
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRA	Plano de Recomposição das Aprendizagens
PRAC	Plano de Recomposição das Aprendizagens Complementar
Proeb	Programa de Avaliação da Educação Básica
REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SEEMG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>2</b>	<b>A LEITURA NO CONTEXTO CURRICULAR: ANÁLISE DE PROGRAMAS E POLÍTICAS E INDICADORES EDUCACIONAIS.....</b>	<b>24</b>
2.1	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A PROPOSTA CURRICULAR PARA O 5º ANO.....	24
2.2	O CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS (CRMG): INTEGRAÇÃO COM A BNCC E PROPOSTAS CURRICULARES DE LEITURA PARA O 5º ANO.....	28
2.3	ORGANIZAÇÃO E A VISÃO CURRICULAR DOS ANOS INICIAIS .....	34
2.4	PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS PRESENTES NA ESCOLA INVESTIGADA E A FORMAÇÃO DO LEITOR.....	39
2.4.1	<b>Plano de Recomposição das Aprendizagens: implementação e efetivação.....</b>	<b>40</b>
2.4.2	<b>Políticas Públicas e Alfabetização: a implementação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.....</b>	<b>46</b>
2.5	AVALIAÇÕES EXTERNAS E O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE LEITORES: EVIDÊNCIAS DOS RESULTADOS.....	55
2.5.1	<b>O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).....</b>	<b>55</b>
2.5.2	<b>Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb).....</b>	<b>61</b>
<b>3</b>	<b>ESTRATÉGIAS E REFLEXÕES TEÓRICO - METODOLÓGICAS NA PRÁTICA DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>65</b>
3.1	REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR.....	66
3.1.1	<b>Fundamentos teóricos do ensino da leitura: correntes e abordagens linguísticas.....</b>	<b>67</b>
3.1.2	<b>Gêneros textuais e a formação do leitor: por uma leitura letrada...74</b>	
3.1.3	<b>A formação do leitor literário.....</b>	<b>77</b>
3.1.4	<b>Habilidades de leitura para a formação do leitor.....</b>	<b>80</b>



3.1.4.1	<i>Conhecimentos prévios.....</i>	82
3.1.4.2	<i>Inferências textuais.....</i>	84
3.1.4.3	<i>Compreensão leitora.....</i>	85
<b>3.1.5</b>	<b>Fortalecendo as bases: a relevância da intervenção pedagógica em leitura nos Anos Iniciais.....</b>	<b>88</b>
3.2	PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	93
3.3	ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS.....	97
3.4	PESQUISA.....	99
<b>3.4.1</b>	<b>Panorama dos participantes da etapa de campo.....</b>	<b>99</b>
<b>3.4.2</b>	<b>Análise das entrevistas: perspectivas dos entrevistados à luz do referencial teórico.....</b>	<b>101</b>
3.4.2.1	<i>Formação do leitor competente nos Anos Iniciais: objetivos, estratégias e práticas pedagógicas.....</i>	102
3.4.2.2	<i>Leitura nos Anos Iniciais: desafios no desenvolvimento de habilidades e a promoção do hábito da leitura.....</i>	119
3.4.2.3	<i>O papel das avaliações internas e externas na recuperação e desenvolvimento das habilidades de leitura.....</i>	127
3.4.2.4	<i>Percepções docentes sobre a gestão pedagógica: síntese de estratégias coletivas para a formação do leitor.....</i>	134
<b>4</b>	<b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE).....</b>	<b>144</b>
4.1	PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO COLETIVO.....	150
4.2	INTEGRAÇÃO DOS DADOS AVALIATIVOS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	155
4.3	SUPERAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO E LEITURA.....	160
<b>4.3.1</b>	<b>Intervenções pedagógicas para garantia da alfabetização nos Anos Iniciais.....</b>	<b>161</b>
<b>4.3.2</b>	<b>Intervenções pedagógicas para garantia das habilidades de leitura nos Anos Iniciais.....</b>	<b>165</b>
4.4	VALORIZAÇÃO DO ATO DE LER.....	173
4.5	CONCLUSÃO DAS AÇÕES.....	176
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>180</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>185</b>
	<b>ANEXO A - BNCC – Habilidades de Leitura e Escuta no 5º Ano do</b>	

<b>Ensino Fundamental.....</b>	<b>190</b>
<b>ANEXO B – Quadro de servidores.....</b>	<b>193</b>
<b>ANEXO C - Plano de Recomposição de Aprendizagem– 5º ano – Língua Portuguesa - Leitura/Escuta (Compartilhada e Autônoma).....</b>	<b>194</b>
<b>Anexo D - Descrição dos níveis proficiência SAEB – 5º ano.....</b>	<b>196</b>
<b>Apêndice A – Perguntas pesquisa semiestruturada.....</b>	<b>198</b>
<b>Apêndice B - Termo de consentimento.....</b>	<b>199</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objeto de estudo o processo de ensino da leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na formação de leitores nesse estágio da escolarização. A temática constitui o eixo central da pesquisa e é reconhecida como um dos principais desafios enfrentados pela gestão de uma escola pública mineira<sup>1</sup>, que busca implementar práticas pedagógicas mais eficazes e significativas para o desenvolvimento das competências leitoras dos alunos. Nesse contexto, a investigação propõe-se a compreender o cenário educacional da instituição, a fim de subsidiar a elaboração de estratégias que incentivem o hábito da leitura e fortaleçam a competência leitora desde os primeiros anos de escolaridade.

A escola investigada oferece ensino do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Entretanto, esta pesquisa delimita seu foco aos Anos Iniciais, fase decisiva para a construção das habilidades em leitura, cuja consolidação é indispensável ao avanço das aprendizagens nos demais níveis de ensino.

Em vista disso, a problemática que permeia a formação do leitor nesta instituição foi observada nos resultados das avaliações externas, evidenciando uma dificuldade de aprendizagem relacionada à leitura.

No mesmo contexto, as questões relacionadas ao desafio da formação de leitores têm um impacto direto na minha trajetória como professora dos Anos Iniciais na escola. Com formação em Pedagogia e efetivada em 2017 para lecionar nos Anos Iniciais nesta escola, tenho acompanhado o processo de aprendizagem dos alunos, com foco no 5º ano do Ensino Fundamental, ano de escolaridade em que atuei e atuo nos últimos três anos. Durante esse período, percebi que muitos estudantes chegam ao final do primeiro segmento do Ensino Fundamental, enfrentando dificuldades no componente curricular em Língua Portuguesa, nas habilidades em leitura.

Essa realidade evidencia a necessidade de uma abordagem pedagógica que assegure o desenvolvimento das habilidades de leitura nos Anos Iniciais, garantindo que os discentes avancem de forma consistente ao longo do Ensino Fundamental. Diante desse cenário, torna-se fundamental alinhar as práticas de ensino às

---

<sup>1</sup> A escola não foi identificada com o propósito de resguardar a identidade institucional e garantir o anonimato dos participantes da pesquisa.

diretrizes da BNCC, que estabelece direitos de aprendizagem e desenvolvimento, assegurando que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.

Conforme estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), os estudantes devem ter garantidos seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento ao longo da Educação Básica. Isso implica no desenvolvimento de competências, as quais são descritas como a “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais)” (Brasil, 2018, p.8). A integração desses elementos favorece a atuação dos estudantes no cotidiano, no exercício pleno da cidadania e nas demandas do mundo profissional.

Por sua vez, as habilidades são ações concretas e práticas que os alunos devem demonstrar para atingir as competências estabelecidas. Elas detalham o que o estudante deve ser capaz de realizar para alcançar objetivos educacionais específicos. Na BNCC, as competências são desdobradas em habilidades, que são abordadas ao longo dos anos escolares, garantindo que os alunos desenvolvam as capacidades essenciais para uma formação integral.

Dessa forma, a preocupação com a formação de leitores nos Anos Iniciais se concentra na consolidação de habilidades relacionadas à leitura. O objetivo é que os alunos desenvolvam competências essenciais para uma formação integral, como a capacidade de pensar criticamente, resolver problemas e se comunicar de forma eficaz.

Por conseguinte, a BNCC organiza o componente curricular de Língua Portuguesa em práticas de linguagem<sup>2</sup>, das quais faz parte o eixo Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)<sup>3</sup>. Esse eixo descreve habilidades específicas para cada ano de escolaridade, com o intuito de desenvolver e consolidar as competências

---

<sup>2</sup> As práticas de linguagem disposta na BNCC são divididas em quatro categorias: Leitura/escuta, escrita, oralidade e Análise linguística/semiótica (Brasil, 2018).

<sup>3</sup> “O Eixo Leitura/escuta compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades” (Brasil, 2018, p.71).

essenciais para a formação de leitores proficientes. Nesse contexto, a reflexão deste trabalho será orientada pelo conjunto de habilidades vinculadas a esse eixo.

Diante desses pressupostos, propomos como questão de pesquisa: **como a gestão pedagógica pode desenvolver, por meio de um esforço coletivo, ações eficazes para enfrentar o desafio da formação do leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?**

Nessa perspectiva, o objetivo geral deste trabalho é propor estratégias pedagógicas essenciais para promover o desenvolvimento da habilidade de leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Paralelamente, os objetivos específicos são: (1) descrever o contexto educacional e os indícios que evidenciam os desafios relacionados ao desenvolvimento das práticas de leitura dos estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; (2) analisar os fatores que influenciam as dificuldades de leitura dos alunos dos Anos Iniciais, utilizando pesquisa de campo e fundamentos teóricos para embasar o estudo de gestão; (3) propor um plano de intervenção, visando promover o trabalho em equipe para enfrentar os desafios relacionados à formação do leitor nos Anos Iniciais.

Esses objetivos são justificados pela necessidade urgente de melhorar as práticas de leitura dos alunos, que são fundamentais para o sucesso escolar e pessoal. Isso porque entendemos que a leitura desempenha um papel crucial em diversas áreas do conhecimento, pois é a base para o aprendizado contínuo, tornando-se uma ferramenta indispensável para a formação integral do ser humano.

Para a coleta de dados inicial desta pesquisa, decidimos concentrar nossa investigação no 5º ano. Essa escolha é estratégica, pois esse ano de escolaridade é crucial, representando o encerramento da primeira etapa do Ensino Fundamental. Nosso objetivo é analisar como ocorre a formação do leitor ao longo dessa etapa. Ao focar no 5º ano, teremos a oportunidade de avaliar a trajetória dos estudantes e compreender como eles evoluíram no desenvolvimento das habilidades de leitura ao longo do percurso escolar na primeira fase do Ensino Fundamental.

Sendo assim, a pesquisa se estrutura da seguinte forma: nesta introdução, apresentamos o problema de pesquisa que guia o caso de gestão, a justificativa, os objetivos, o referencial teórico e a metodologia de pesquisa. No segundo capítulo, detalhamos o contexto educacional que orienta a nossa pesquisa. Isso inclui a

análise da proposta curricular para o 5º ano, conforme a BNCC e o Currículo referência de Minas Gerais (CRMG), no que se refere ao ensino de leitura. Além disso, apresentamos a organização da escola segmento inicial do Ensino Fundamental. Paralelamente, exploramos a política e o programa governamental adotados e implementados pela escola para promover a competência leitora dos alunos dos Anos Iniciais. Também examinamos os resultados das avaliações externas em Língua Portuguesa, com foco especial nos resultados das avaliações de leitura no 5º ano, para compreender melhor o desempenho dos estudantes nessa área específica.

No terceiro capítulo, apresentamos uma fundamentação teórica embasada nas reflexões de Angelo, Menegassi (2022), Botelho (2017), Cafiero (2005), Girotto e Souza (2010), Freire (1989), Kleiman (2007), Menegassi (2022), Teberosky e Colomer (2003) Walty (2003), Soares (2022), Soares (1999) Cosson (2006) Damiani et. al (2013), Luckesi (2008) Máximo *et al.* (2021) e os autores que compõem o Manual de Linguística, sendo eles: Costa (2011), Kenedy (2011), Martelotta e Palomanes (2011), Leitão (2011), Cezario e Martelotta (2011).

A partir das contribuições desses autores, exploramos diversas perspectivas teóricas e estratégias didáticas aplicáveis à sala de aula, com o intuito de desenvolver, de forma eficaz, as habilidades de leitura dos alunos.

Além disso, discutimos a importância dos planos de intervenção pedagógica voltados à recuperação da aprendizagem no contexto da leitura. Neste capítulo, também detalhamos a metodologia da pesquisa de campo, que se fundamenta na análise das habilidades de leitura com os menores índices de acerto nas avaliações externas de Língua Portuguesa apresentadas no capítulo anterior, bem como na aplicação de entrevistas semiestruturadas com professores efetivos que lecionam para as turmas do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais. Essas abordagens possibilitam uma compreensão aprofundada das dificuldades educacionais relacionadas à leitura, diagnosticadas pelas avaliações, além de oferecerem um panorama das percepções e experiências dos docentes em relação às práticas de ensino e às estratégias adotadas para incentivar a leitura entre os alunos, articulando esses dados com a fundamentação teórica apresentada.

No quarto capítulo, delineamos um plano de ação destinado à aplicação na instituição objeto de investigação. Este plano visa promover a colaboração entre os

membros da equipe, no qual concentra esforços para superar o desafio da leitura e escrita nos primeiros anos de escolaridade do Ensino Fundamental. A elaboração deste plano está respaldada nos resultados sintetizados ao longo da pesquisa de campo e na fundamentação teórica previamente abordada.

Finalmente, no quinto e último capítulo, apresentamos uma síntese integradora do trabalho desenvolvido, encerrando o percurso desta investigação. Contudo, reconhecemos que a pesquisa permanece viva no contexto escolar, uma vez que o tema das dificuldades em leitura e escrita se revela inesgotável nas práticas pedagógicas e demanda constante reflexão e atualização.

## **2 A LEITURA NO CONTEXTO CURRICULAR: ANÁLISE DE PROGRAMAS E POLÍTICAS E INDICADORES EDUCACIONAIS**

Neste capítulo, buscamos descrever o contexto educacional que situa a formação do leitor, estabelecendo uma base para a reflexão no âmbito da instituição investigada.

O objetivo é apresentar documentos oficiais, programas e projetos que abordam a temática da formação do leitor, bem como analisar evidências coletadas na escola que revelem os desafios enfrentados no ensino da leitura nos Anos Iniciais, com ênfase no 5º ano do Ensino Fundamental. Além disso, a interpretação dessas informações busca fomentar reflexões sobre como a gestão pedagógica, por meio de um esforço coletivo, pode implementar ações eficazes para fortalecer a formação do leitor nessa etapa da escolarização.

Na primeira seção, realizamos uma análise curricular, destacando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que serve como referência para a estruturação dos currículos em todo o território nacional (BNCC, 2018).

Na segunda seção, examinamos o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG), elaborado em colaboração com profissionais do estado e alinhado às diretrizes da BNCC (CRMG, 2019), documento utilizado nas escolas mineiras para a composição de suas propostas curriculares.

Na terceira seção, descrevemos o contexto da escola e a realidade dos Anos Iniciais, enfatizando o papel da gestão pedagógica diante dos desafios relacionados à consolidação das habilidades de leitura.

Na quarta seção, discutimos os programas: o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) e o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA), adotados pela escola para enfrentar os desafios relacionados à leitura.

Finalmente, na quinta seção, apresentamos os resultados das avaliações externas, destacando o desempenho dos alunos nos aspectos de leitura do 5º ano do Ensino Fundamental.

### **2.1 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A PROPOSTA CURRICULAR PARA O 5º ANO**



Nesta seção, buscamos refletir sobre o currículo escolar como um elemento essencial para o desenvolvimento da formação do leitor. Para isso, realizamos uma análise da BNCC, a fim de compreender suas diretrizes e implicações para o ensino da leitura. A partir dessa análise, torna-se possível repensar as práticas pedagógicas fundamentais que a gestão pedagógica pode implementar para fortalecer a formação de leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola investigada. Dessa forma, apresentaremos as habilidades essenciais estabelecidas pela BNCC para o componente curricular de Língua Portuguesa, com ênfase na leitura no 5º ano. Essas habilidades são fundamentais para a organização do currículo escolar, servindo como base para sua estruturação e assegurando um alinhamento consistente e eficaz com as diretrizes da BNCC.

A BNCC é um documento desenvolvido a partir de debates entre a sociedade e educadores brasileiros, com o objetivo de diminuir as desigualdades educacionais. Para isso, promove um regime de colaboração entre os estados, o Distrito Federal e os municípios, visando fomentar o desenvolvimento integral dos estudantes brasileiros: "[...] a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica" (Brasil, 2018, p.16)

Dessa maneira, o documento estabelece uma relação complementar com os currículos escolares das escolas brasileiras, visando assegurar aos estudantes a aquisição das aprendizagens essenciais ao longo de todo o percurso da educação básica.

Em vista disso, a elaboração do currículo escolar deve incorporar as competências e as habilidades<sup>4</sup> estabelecidas pela BNCC, ao mesmo tempo em que considera as realidades e necessidades locais das escolas brasileiras.

Sendo assim, para que os alunos desenvolvam e consolidem as competências e habilidades ao longo do percurso escolar, a BNCC organiza o ensino de Língua Portuguesa em quatro eixos: leitura/escuta; produção (escrita e multissemiótica); oralidade; e análise linguística/semiótica.

---

<sup>4</sup> "Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho". (Brasil, 2018, p. 8)

Para esta análise, daremos ênfase ao eixo de leitura e escuta (compartilhada e autônoma), que orienta as habilidades a serem desenvolvidas para as práticas de leitura. Nesse sentido, destacamos especificamente as habilidades previstas para o 5º ano do Ensino Fundamental, por compreenderem a consolidação do percurso formativo dos Anos Iniciais, uma vez que refletem o desenvolvimento progressivo das competências trabalhadas nas etapas anteriores.

De acordo com Brasil (2018), a proposta curricular de Língua Portuguesa possui o texto como unidade de trabalho em uma abordagem enunciativo-discursiva<sup>5</sup>. Nesse viés, proporcionar um ensino voltado ao letramento<sup>6</sup>, de modo a capacitar os estudantes para atuar de forma crítica na sociedade.

Sob essa perspectiva, o Eixo Leitura: “[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação (Brasil, 2018, p.71).”

A contextualização das práticas de leitura é definida na BNCC por campo de atuação, em que o estudante vai desenvolver as habilidades de leitura em diferentes contextos sociais, culturais e acadêmicos, sendo eles: o Campo artístico-literário, o Campo das práticas de estudo e pesquisa, o Campo jornalístico/midiático e o Campo de atuação na vida pública.

Ademais, a leitura na BNCC possui uma dimensão ampla, contemplando textos escritos, e, também, “[...] a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (Brasil, 2018, p.72).

Dessa maneira trazemos as habilidades de leitura e escrita<sup>7</sup> previstas para o 5º ano do Ensino Fundamental, descritas pela BNCC relacionadas ao campo de atuação de leitura/escuta (compartilhada e autônoma). Essa descrição nos permite

---

<sup>5</sup> “Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (Brasil, 2018, p. 67).

<sup>6</sup> O letramento relaciona-se com a compreensão da leitura e da escrita como práticas sociais. Conceito que será explorado no próximo capítulo.

<sup>7</sup> BNCC – Habilidades de Leitura e Escuta no 5º Ano do Ensino Fundamental, apresentadas no anexo A.

compreender as habilidades que os alunos devem desenvolver e sistematizar até o final do 5º ano do Ensino Fundamental para sistematizar um ensino voltado à formação do leitor.

Para o campo de atuação em Leitura/Escuta (Compartilhada e Autônoma) no 5º ano, as habilidades previstas abrangem não apenas competências específicas desse ano escolar, mas também competências que se desenvolvem ao longo de toda a etapa dos Anos Iniciais. Assim, observa-se uma progressão gradual no nível de complexidade, com algumas habilidades sendo revisitadas ao longo do ciclo fundamental. Essa estrutura curricular visa ao desenvolvimento contínuo e sistemático das competências de leitura e escuta, essenciais para a construção da autonomia e da criticidade dos alunos. Essas habilidades se estabelecem como pilares fundamentais, permitindo que os estudantes, consolidem e aprimorem as bases necessárias para uma leitura crítica e uma escuta ativa, que são vitais para o desenvolvimento integral e o engajamento com a prática leitora.

Em síntese, as habilidades previstas na BNCC para os Anos Iniciais priorizam o desenvolvimento da leitura crítica e autônoma, capacitando os alunos a compreender a função social dos textos em diversos contextos do cotidiano, tanto em mídias impressas quanto digitais. Essas habilidades envolvem a identificação de informações explícitas e implícitas, a interpretação de efeitos de sentido por meio de recursos gráficos e visuais e a análise da construção narrativa e poética em diferentes gêneros textuais. Ao longo desse processo, os estudantes são estimulados a fazer inferências, apreciar o patrimônio cultural dos textos literários, explorar suas preferências de leitura e desenvolver fluência e autonomia. Além disso, essas competências abrangem a análise e comparação de informações apresentadas em diferentes formatos, como gráficos, tabelas, dicionários e notícias, incentivando também a partilha e a discussão de opiniões sobre as leituras realizadas.

Nesse contexto, as habilidades previstas na BNCC devem estar alinhadas à proposta curricular da escola, uma vez que esta deve ser elaborada com base nas diretrizes estabelecidas no documento. Além disso, as avaliações externas e os materiais didáticos, como os livros, seguem esse mesmo padrão. Dessa forma, os professores devem nortear o planejamento das aulas com foco no desenvolvimento

das habilidades previstas na BNCC, garantindo a coerência entre o currículo, as práticas pedagógicas e os instrumentos avaliativos.

Logo, as habilidades em leitura são essenciais para que os alunos adquiram competências ao longo de sua trajetória escolar, promovendo a equidade educacional no Brasil, contextualizando o aprendizado e tornando-o mais significativo para os estudantes.

Nessa perspectiva, as propostas curriculares do Distrito Federal, estados e municípios, a partir de 2018, devem estar alinhadas à BNCC. Nesse contexto, o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) foi reestruturado para atender às exigências da BNCC.

Na próxima seção, fazemos uma análise do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e do componente curricular de Língua Portuguesa do 5º ano, comparando-o com as diretrizes estabelecidas pela BNCC. Exploramos como os objetivos de aprendizagem e as habilidades descritas no CRMG se alinham com os requisitos da BNCC, destacando semelhanças, diferenças e possíveis áreas de aprimoramento. Essa comparação visa identificar a coerência entre os dois documentos e garantir que os alunos estejam recebendo uma educação que atenda aos padrões nacionais, promovendo uma formação completa e equitativa.

## 2.2 O CURRÍCULO REFERÊNCIA DE MINAS GERAIS (CRMG): INTEGRAÇÃO COM A BNCC E PROPOSTAS CURRICULARES DE LEITURA PARA O 5º ANO

Nesta seção, analisamos o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) como parte do estudo sobre a formação do leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo dessa análise é compreender as diretrizes do CRMG relacionadas à formação do leitor e refletir sobre os desafios enfrentados pela gestão pedagógica da escola investigada na implementação de esforços coletivos para fortalecer essa formação. Para isso, exploramos o contexto de elaboração e aplicação do currículo nas escolas mineiras, bem como as habilidades de leitura definidas para o 5º ano do Ensino Fundamental, buscando identificar caminhos para aprimorar as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da leitura.

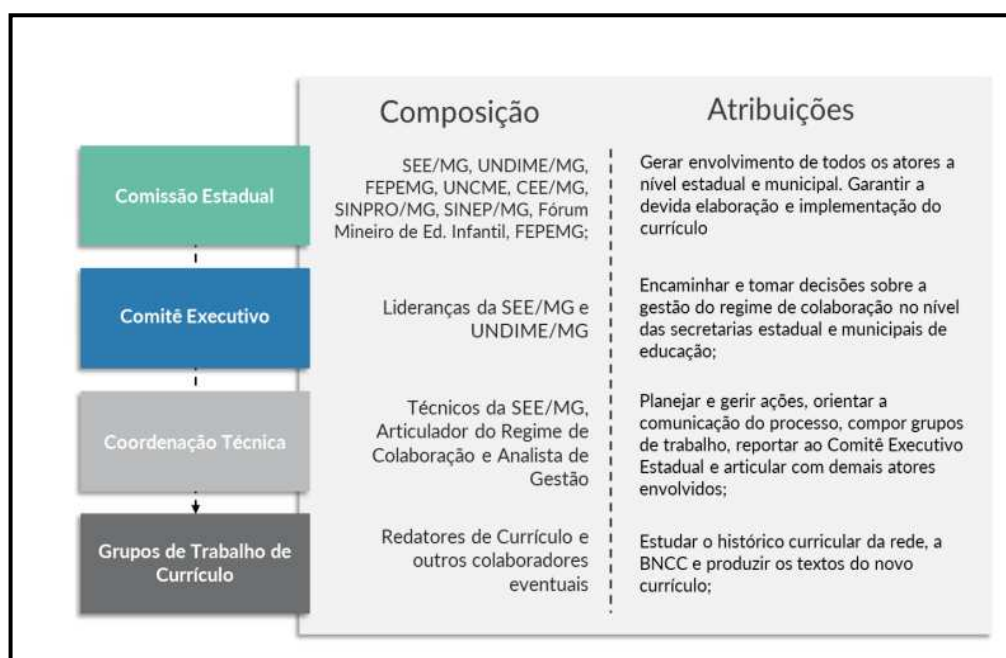
O CRMG (2019) foi elaborado em regime de colaboração entre o estado e os 853 municípios mineiros, abrangendo instituições públicas e privadas. Para

atender à ampla diversidade, a elaboração do documento contou, inicialmente, com a sistematização de um modelo de governança dinâmico e colaborativo, criado para lidar com a diversidade do estado e envolver várias entidades na melhoria da educação pública, alinhado com os preceitos da BNCC. Este modelo foi subdividido em:

[...] a Comissão Estadual, com representações políticas de órgãos e entidades, um Comitê Executivo para condução e tomada de decisão, uma Coordenação Técnica para encaminhamento dos trabalhos e Grupos de Trabalho de Currículo para redação do documento (Minas Gerais, 2019, p. 6).

A figura 1 apresenta os órgãos que contribuíram para a formulação do CRMG por meio de uma abordagem participativa e inclusiva. Essa abordagem foi essencial para a criação de um currículo que atendesse às diretrizes da BNCC e promovesse uma educação equitativa e de qualidade.

Figura 1 – Composição e atribuições do modelo de governança para a formulação do CRMG



Fonte: Minas Gerais (2019, p.18).

Como ilustrado na figura, diversos atores, tanto em esferas estaduais quanto municipais, colaboraram para a formulação do CRMG. As ações foram

cuidadosamente planejadas por meio de grupos de trabalho que, em parceria, realizaram uma análise aprofundada da BNCC e do histórico curricular da rede, resultando na produção de um novo currículo.

Conforme o documento, Minas Gerais (2019), grupos de trabalho formados por profissionais de diversas áreas do conhecimento, oriundos de várias regiões do estado, se dedicaram ao desenvolvimento de um referencial curricular mineiro. Esse referencial busca contemplar as particularidades de Minas Gerais, enquanto atende às diretrizes da BNCC e aos seguintes princípios: “[...] uma educação libertadora, voltada para a equidade, qualidade educacional, inclusão, e valorização das diversidades” (p. 7).

Assim como defendido na BNCC, o CRMG aposta em uma educação integral que garante a incorporação de uma proposta que contempla o desenvolvimento completo do ser humano. O CRMG (2019) também enfatiza o rompimento com a fragmentação do conhecimento e a passividade dos sujeitos, promovendo a formação de indivíduos ativos capazes de atuar com autonomia diante das demandas sociais.

O Currículo de Minas Gerais (2019) prioriza incorporar habilidades relacionadas ao repertório cultural, empatia, responsabilidade, competência digital e planejamento de vida. Isso requer o desenvolvimento de um currículo que seja integrado, interdisciplinar e holístico, no qual o aluno assuma o papel central como construtor de aprendizagens significativas e integradas ao seu contexto.

Além disso, o CRMG está alinhado com os princípios fundamentais da BNCC, enfatizando a importância da inclusão, igualdade e equidade, bem como a promoção de uma escola que seja verdadeiramente democrática e participativa. Esse alinhamento reflete o compromisso de ambas as iniciativas em garantir uma educação de qualidade para todos, que respeite e valorize a diversidade de cada estudante e promova a participação ativa de toda a comunidade escolar no processo educacional.

Com base na discussão sobre uma proposta curricular inclusiva, direcionamos nosso olhar para o foco central desta pesquisa: a formação do leitor. Para isso, concentramos nossos esforços na esfera das linguagens, especificamente no componente curricular de Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, tanto o CRMG quanto a BNCC destacam que o ensino das linguagens deve ter o texto como eixo central, sendo fundamental para diversas situações comunicativas e para o desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes. Assim, Minas Gerais (2019) salienta que as situações comunicativas são variadas e requerem o trabalho com as particularidades presentes nos textos orais e escritos de diferentes gêneros.

A partir desse viés, concluímos que é fundamental reconhecer a importância do letramento no processo educacional, especialmente ao trabalhar com textos reais que abordam conteúdos relevantes para a vida do aluno. Ao inserir textos autênticos e contextualizados, os educadores têm a oportunidade de conectar o conhecimento prévio dos alunos com novas informações, promovendo, assim, um aprendizado significativo.

Dessa forma, é possível explorar não apenas o que o aluno já conhece, mas, também, expandir seus horizontes ao introduzir conteúdos que ampliem sua compreensão do mundo e estimulem seu desenvolvimento como leitor crítico e reflexivo.

Considerando essas premissas, é possível refletir sobre o desafio enfrentado pela gestão no que se refere à formação de leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse desafio exige estratégias pedagógicas que integrem práticas eficazes de ensino da leitura, visando não apenas ao desenvolvimento das competências linguísticas dos estudantes, mas, também, a promoção de uma experiência de leitura significativa e transformadora desde os primeiros anos de escolarização.

No âmbito do componente curricular de Língua Portuguesa, o CRMG destaca o eixo das práticas de linguagem, com ênfase particular em Leitura/Escuta<sup>8</sup>, alinhando-se às expectativas da BNCC. Este eixo é o foco de análise neste estudo.

Além disso, o eixo define que a leitura tem a seguinte finalidade:

[...] fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimento de leitura; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; apresentar e sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento

---

<sup>8</sup> De acordo com o CRMG, o eixo; “[...] compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (Minas Gerais, 2019, p. 221)

que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outros (Minas Gerais, 2019, p. 221).

Em suma, o referencial mineiro se preocupa com as práticas de letramento ao adotar uma abordagem diversificada e integral da leitura. Essa abordagem visa enriquecer o aprendizado e promover o desenvolvimento pessoal dos estudantes, garantindo que a leitura desempenhe um papel central e multifacetado na formação acadêmica e na construção de competências essenciais para a vida.

As habilidades do eixo de Leitura/Escuta (Compartilhada e Autônoma) no CRMG de Língua Portuguesa, 5º ano, correspondem às previstas pela BNCC. Contudo, o CRMG expandiu essa base ao criar três habilidades adicionais, especificamente voltadas para os alunos do 1º ao 5º ano. Essas novas habilidades foram desenvolvidas para atender melhor às necessidades educacionais dessa faixa etária, garantindo uma abordagem mais abrangente e adaptada ao contexto mineiro.

O quadro 1 apresenta as habilidades exclusivas do CRMG, listadas no eixo Leitura/Escuta (Compartilhada e Autônoma). Essas habilidades foram desenvolvidas especificamente para atender às necessidades educacionais dos alunos de Minas Gerais, complementando e enriquecendo as diretrizes estabelecidas pela BNCC.

Quadro 1 – Habilidades Exclusivas do CRMG para Leitura/Escuta (Compartilhada e Autônoma) - 5º Ano

Leitura/Escuta (Compartilhada e Autônoma)
HABILIDADES
(EF15LP02A) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do 5), 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.).
(EF15LP02B) Confirmar antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.
(EF15LP01X) 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 e a sua importância no meio/vida social.

Fonte: Minas Gerais. (2019).

As habilidades descritas nas competências EF15LP02A, EF15LP02B e EF15LP01X foram transformadas pelo CRMG. As habilidades terminadas em (A e B)



foram desmembradas, enquanto a habilidade terminada em X foi modificada pelo CRMG.

Desse modo, as habilidades EF15LP02A e EF15LP02B pertencem à habilidade descrita na BNCC (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 realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas (Brasil, 2018, p.95).

Os relatores consideraram conveniente separar o processo em duas habilidades distintas. A primeira habilidade envolve o uso do conhecimento prévio e das características do texto para formar expectativas sobre o que ele será e o que se espera dele antes de iniciar a leitura. Isso inclui explorar os recursos textuais e gráficos que orientam a leitura. A segunda habilidade refere-se à realização de inferências, um método ativo de leitura que consiste em validar e ajustar as previsões feitas antes e durante a leitura, com base nas evidências encontradas no texto.

Além disso, a habilidade EF15LP01X foi alterada, pois, segundo a redação da BNCC, essa habilidade corresponde à 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 (Brasil, 2018, p.95).

Conforme a redação do CRMG, enfatizou-se a importância de incluir na habilidade de leitura elementos que permitam aos estudantes identificar a circulação dos textos, os autores responsáveis por sua produção e sua relevância no contexto social e cultural. Essa abordagem amplia a compreensão dos textos, ajudando os alunos a reconhecerem a importância dos textos na vida social e cultural e a desenvolverem uma visão crítica sobre a produção e o impacto dos textos na sociedade.

Essas habilidades têm como objetivo desenvolver a leitura crítica e eficaz. Elas visam formar leitores capazes de analisar e interpretar textos de maneira profunda, compreendendo tanto o conteúdo quanto o contexto e a função social. Ao antecipar, identificar funções sociais e confirmar hipóteses, os leitores se tornam mais autônomos e aptos a abordar diferentes tipos de texto eficazmente. Considerar o contexto de produção e recepção do texto possibilita uma leitura mais rica e contextualizada, essencial para formar cidadãos críticos e bem-informados.

O CRMG e a BNCC, documentos obrigatórios, desempenham um papel essencial na construção do Projeto Político Pedagógico, na elaboração do currículo escolar e na criação dos planos de aula pelos professores. Eles fornecem diretrizes claras e estruturadas que garantem a qualidade e a uniformidade do ensino, orientando as práticas pedagógicas e assegurando que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, que possam desenvolver um conjunto integrado de conhecimentos e habilidades que dão a eles as competências para enfrentar desafios acadêmicos e da vida cotidiana de maneira eficaz e consciente.

Sob essa análise, o CRMG (2019) desempenha um papel fundamental ao orientar o trabalho pedagógico na construção das propostas curriculares da escola, alinhando-se às normativas municipais, estaduais e nacionais. Essa orientação permite a criação de um currículo coerente e consistente, que atende às diretrizes educacionais e promove uma educação de qualidade para todos os alunos.

Na seção seguinte, apresentamos o contexto no qual a escola está inserida, abordando a estrutura física e organizacional da instituição, bem como sua visão curricular. O objetivo é fornecer uma visão abrangente do cenário no qual a pesquisa se desenvolve.

## 2.3 ORGANIZAÇÃO E A VISÃO CURRICULAR DOS ANOS INICIAIS

Nesta seção, exploramos a estrutura da escola investigada, com foco nas turmas do 1º ao 5º ano. Abordamos os aspectos físicos da instituição, o perfil da equipe escolar e dos alunos, com destaque para os professores que atuam nos Anos Iniciais. Além disso, apresentamos documentos orientadores curriculares, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar, que delineiam a

organização e o funcionamento da escola, contribuindo para o entendimento do ambiente educacional.

A escola pertence à administração pública do estado de Minas Gerais e seu funcionamento organiza-se em três turnos: o diurno, que contempla os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio; o vespertino, destinado aos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental; e o noturno, voltado para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), correspondendo aos Anos Finais do Fundamental e ao Ensino Médio.

No que concerne às instalações, a escola possui um amplo espaço físico, com salas grandes e arejadas. Contêm dois pátios extensos, biblioteca, cantina, quadra coberta, 22 salas de aulas, sala dos professores, direção, supervisão, sala de recursos – Atendimento Educacional Especializado, informática, laboratório de ciências, parquinho e secretaria.

Segundo dados fornecidos pela secretaria da escola<sup>9</sup> no ano de 2024, o quadro pessoal é composto por 162 servidores, englobando equipe gestora, pedagógica, docente e administrativa, sendo estes profissionais, efetivos e contratados.

No ano de 2024, os Anos Iniciais, foco central da pesquisa, contam com 13 turmas na escola. Dessas, três são do 1º ano, duas do 2º ano, duas do 3º ano, três do 4º ano e três do 5º ano. Cada professor é designado para uma turma específica, sendo responsável pelo ensino de todos os componentes curriculares, com exceção da disciplina de Educação Física, que é ministrada por um professor especializado na área.

Dos 13 professores que lecionam nos Anos Iniciais, oito são efetivos e cinco são contratados, como exposto no quadro a seguir:

Quadro 2 - Quantitativo de professores efetivos e contratados em 2024

Ano de escolaridade	Efetivos	Contratados	Quantitativo de turmas
1º ano	1	2	3
2º ano	1	1	2
3º ano	1	1	2
4º ano	3	0	3
5º ano	2	1	3
Total	8	5	13

<sup>9</sup> Quadro de servidores, apresentados no anexo B.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Além disso, há uma professora eventual, também efetiva, encarregada de substituir os professores dos Anos Iniciais em casos de ausência, e uma professora efetiva que desempenha a função de bibliotecária.

Os professores da escola, tanto os efetivos quanto os contratados, que atuam do 1º ao 5º ano, possuem graduação em Pedagogia e pós-graduação (lato sensu) na área da Educação. Nenhum docente dos Anos Iniciais possui titulação de mestrado e doutorado (stricto sensu).

Os professores efetivos têm autonomia para escolher as turmas que irão lecionar no início de cada ano letivo. Consequentemente, nem sempre acompanham a mesma turma do ano anterior e podem optar por lecionar em um ano de ensino diferente daquele em que atuaram anteriormente. Ao nosso ver, essa rotatividade pode impactar a continuidade do trabalho pedagógico, exigindo estratégias de planejamento e transição para garantir a adaptação dos alunos e a manutenção da qualidade do ensino. Por outro lado, essa alternância também favorece a diversidade de práticas docentes, permitindo a troca de experiências, o enriquecimento das metodologias e a ampliação das perspectivas pedagógicas dentro da escola.

A supervisora pedagógica, que atende aos Anos Iniciais, é efetiva e a única responsável pelas treze turmas, realiza reuniões de conselho de classe ao final de cada bimestre, registrando as principais dificuldades dos alunos, relatadas pelos docentes.

Os encontros dos educadores ocorrem nas reuniões mensais do Módulo II, com duração de quatro horas, e contam com a participação das equipes docente, pedagógica e diretiva.

As reuniões desenvolvidas na escola, geralmente conduzidas pelo diretor, são para trazer assuntos gerais da escola, como informações advindas da Secretaria Estadual de Educação (SEE), da Superintendência Regional de Ensino (SRE) e, também, alinhamento das informações exclusivas da gestão pedagógica.

Como resultado, a reunião tende a se concentrar em questões burocráticas, o que, por sua vez, pode impactar a discussão sobre assuntos pedagógicos, como o planejamento de ensino e práticas educativas.

Também são realizadas reuniões de conselho de classe ao final de cada bimestre, organizadas por segmentos: Anos Iniciais, anos finais, ensino médio e EJA. Nessas ocasiões, os professores compartilham observações sobre as características das turmas, destacam os alunos com menor rendimento e apontam questões relacionadas ao comportamento. Todos os encontros são devidamente registrados em atas.

A escola possui a estrutura de funcionamento orientada pela legislação educacional do Estado de Minas Gerais, abarcando as resoluções da SEE e SRE que vão surgindo ao decorrer dos anos letivos. Além disso, a instituição possui o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico, documentos que caracterizam a identidade da instituição.

Apesar de o Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) terem sido atualizados pela última vez em 2020, ambos estão atualmente em processo de reconstrução. Esse esforço visa alinhar esses documentos com as novas diretrizes e necessidades educacionais, garantindo que continuem a oferecer uma base sólida e atualizada para a prática pedagógica e a gestão pedagógica.

No Regimento Escolar (2020) são estabelecidas as obrigações dos docentes, entre as quais se destacam, de maneira resumida: o cumprimento do plano de trabalho, o planejamento em consonância com o PPP e a análise das avaliações diagnósticas e sistêmicas, a fim de elaborar planos de intervenções pedagógicas, ministrar os dias letivos de acordo com o calendário escolar e participar das reuniões pedagógicas, zelar pelos espaços físicos e promover um ambiente de respeito, compromisso com as diversidades entre outras atribuições.

Além disso, na última atualização, em 2020, realizada durante a pandemia de coronavírus, foram incorporadas informações sobre o regime especial de teletrabalho e as atividades não presenciais. Essas atualizações incluem, também, as atribuições dos diversos atores envolvidos no cenário educacional, refletindo as mudanças e adaptações necessárias no contexto da crise sanitária.

Desse modo, observamos que, mesmo após o término da pandemia, o documento ainda reflete a dinâmica do regime não presencial. Isso resulta em um documento que não está completamente alinhado com a realidade atual da escola.

Paralelamente, embora no PPP esteja expressa a ênfase em um trabalho coletivo que contempla as práticas do letramento, o documento não aborda de forma

clara a ideologia pedagógica da instituição, principalmente ao que se encarrega do componente curricular de Língua Portuguesa e os aspectos de leitura.

O PPP não oferece informações sobre as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos, nem sobre os projetos desenvolvidos pela instituição para lidar com esses desafios. Além disso, a escola não possui projetos próprios de recuperação de aprendizagem; os projetos utilizados na escola são fornecidos pelo governo de Minas Gerais e pelo governo federal.

Nesse contexto, consideramos que a falta de organização da proposta curricular na escola é uma falha que afeta o planejamento e a execução das atividades educacionais. Isso porque um currículo consistente é fundamental para alinhar os objetivos educacionais, os métodos de ensino e avaliação, garantindo uma experiência de aprendizagem significativa e eficaz para todos os alunos.

Além disso, o planejamento curricular anual dos professores não é realizado de forma coletiva por toda a equipe docente dos Anos Iniciais. Cada ano de escolaridade elabora seu próprio planejamento de maneira isolada, sem ter conhecimento dos planos desenvolvidos pelos outros anos, apesar de todos se basearem nas habilidades previstas pela BNCC e pelo CRMG.

Outro aspecto relevante observado é a ausência de discussões sobre os resultados das avaliações internas e externas, o que compromete a construção coletiva de estratégias pedagógicas e dificulta a implementação de intervenções eficazes voltadas às necessidades dos alunos.

Entendemos que essa abordagem tem um impacto negativo, pois a ausência de um planejamento coletivo compromete a coerência e a continuidade na aprendizagem ao longo dos anos. Sem um planejamento integrado, os conteúdos e habilidades podem não ser abordados de maneira progressiva e coesa, resultando em lacunas ou repetições desnecessárias. Além disso, a falta de colaboração entre os professores impede a troca de experiências e conhecimentos, limitando o aprimoramento das práticas pedagógicas e a resolução de problemas comuns.

Na próxima seção, destacamos os programas implementados na escola em 2024, originários tanto do governo de Minas Gerais, quanto do governo federal. Esses projetos visam auxiliar na reconstrução das aprendizagens dos estudantes dos Anos Iniciais, especialmente considerando o contexto pós-pandemia.

## 2.4 PROGRAMAS GOVERNAMENTAIS PRESENTES NA ESCOLA INVESTIGADA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Esta seção discute os programas governamentais vigentes em 2024 na escola investigada, destacando o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA), implementado pela Secretaria de Estado da Educação (SEE), e a política Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), promovida pelo Governo Federal.

A análise busca enfatizar a formação do leitor no contexto desses programas, coletando evidências sobre os desafios enfrentados pela escola nesse processo. Além disso, pretende fomentar reflexões alinhadas à questão central deste estudo: compreender como a gestão pedagógica, por meio de um esforço coletivo, pode desenvolver e implementar ações eficazes para fortalecer a formação do leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Os programas foram implementados em um contexto pós-pandemia de coronavírus, período em que estudantes de todo o país foram privados de frequentar aulas presenciais durante o ano letivo de 2020 e até meados de 2021.

Na esfera estadual, durante o período de interrupção das aulas presenciais, Minas Gerais adotou o Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) para assegurar a continuidade do ano letivo na Educação Básica, interrompido pela pandemia. O REANP, aprovado pela Resolução SEE nº 4310/2020 em 17 de abril de 2020, tornou obrigatórias as horas letivas, visando garantir a aprendizagem dos estudantes mesmo durante o período de ensino remoto.

Durante a pandemia, Minas Gerais regulamentou o Plano de Estudo Tutorado (PET), uma apostila obrigatória para todas as escolas do estado. A realização das atividades pelos alunos era obrigatória e contava para a carga horária e aprovação. Os educadores tinham autonomia limitada para elaborar as atividades, uma vez que apenas 20% da carga horária seriam destinadas para atividades planejadas pelos professores, fato que desconsiderava as particularidades dos alunos. As aulas diárias eram transmitidas em canal aberto e disponibilizadas no site "Estude em Casa", que incluía os slides e o PET.

Em 2021, com a continuidade da pandemia, o estado lançou o aplicativo Conexão Escola 2.0, que oferecia acesso ao Google Sala de Aula, onde os PETs e

atividades extras estavam disponíveis. No entanto, muitos alunos não tinham recursos tecnológicos para acessar esses materiais, agravando as defasagens no ensino-aprendizagem.

Diante desse contexto, os estudantes dos Anos Iniciais encontraram dificuldades para acompanhar a rotina de estudos, já que, na faixa etária entre 6 e 10 anos, necessitam do auxílio dos responsáveis para realizar as atividades e participar das aulas, o que dificultou o processo de aprendizagem. Esses alunos requerem apoio contínuo para consolidar o processo de alfabetização e desenvolver outras habilidades escolares, tornando o impacto dessa situação ainda mais significativo.

Além disso, a falta de acesso adequado a recursos tecnológicos por parte de muitas famílias exacerbou essas dificuldades, impedindo que os alunos acompanhassem plenamente as atividades remotas. A carência de uma proposta curricular sólida e o planejamento curricular fragmentado também contribuíram para as inconsistências nas práticas pedagógicas, dificultando ainda mais a recuperação das aprendizagens perdidas durante o período de ensino remoto.

Com base nesse cenário, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais criou o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA). Em âmbito nacional, o Ministério da Educação elabora a política Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) em 2024, ambos em resposta aos impactos da pandemia no processo de aprendizagem dos estudantes.

Diante dos impactos da aprendizagem no contexto pós-pandemia, apresentamos, nas próximas subseções, as intervenções em nível estadual e nacional, com ênfase no 5º ano do Ensino Fundamental.

#### **2.4.1 Plano de Recomposição das Aprendizagens: implementação e efetivação**

Nesta subseção, abordamos a execução do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA), implementado pelo governo de Minas Gerais no pós-pandemia, período em que os alunos retornaram ao ensino presencial apresentando significativas defasagens educacionais. São discutidas as particularidades desse plano, bem como sua implementação na escola investigada.



Em um contexto em que os estudantes precisaram se afastar das aulas presenciais devido à pandemia iniciada em 2020, muitos deles, conforme constatei em minha vivência como professora nesse período, não conseguiram acompanhar adequadamente as aulas que passaram a ser realizadas de forma remota. A falta de recursos tecnológicos, aliada à baixa autonomia dos alunos e à escassa mediação familiar, comprometeu significativamente o processo de aprendizagem.

A partir dessa realidade, com o retorno às aulas presenciais, tornou-se necessário adaptar estratégias pedagógicas voltadas à recuperação das aprendizagens não consolidadas. Em resposta a esse contexto, o Governo Federal instituiu a “Política Nacional de Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica”, por meio do Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022. Essa política teve como prioridades o enfrentamento da evasão escolar, a redução dos índices de repetência e o desenvolvimento de ações para recompor as aprendizagens prejudicadas durante o período pandêmico.

Porém, foi somente no ano de 2023 que a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE - MG) cria o Plano de Recomposição das Aprendizagens, por meio da Resolução nº 4.825, de 07 de março de 2023. Esse plano visa corrigir as defasagens de aprendizagem dos alunos causadas pela pandemia. Seus principais objetivos são:

Art. 3º - São objetivos do Plano de Recomposição das Aprendizagens: I - reduzir a defasagem de ensino e de aprendizagem dos estudantes acumuladas ao longo da escolarização; II - realizar estratégias de ensino com foco na recuperação e recomposição das aprendizagens a partir das habilidades previstas na Base Nacional Comum e no Currículo Referência de Minas Gerais (Resolução SEE/MG nº 4.825).

O documento orientador PRA (2023) não só esclarece as prerrogativas do programa, como também enumera três desafios que surgiram com a retomada presencial da aula, sendo eles: a evasão escolar, as lacunas de aprendizagem e os aspectos socioemocionais.

O objetivo é garantir a construção de conhecimentos que auxiliem no desenvolvimento de competências e habilidades que não foram plenamente desenvolvidas durante a pandemia, bem como abordar as habilidades com baixos rendimentos diagnosticados nos resultados das avaliações externas e internas, de acordo com o ano escolar em que os estudantes estão matriculados.

O PRA (2023) orienta a contemplação dos três eixos: evasão, aspectos socioemocionais e lacunas de aprendizagem. O plano reflete, respectivamente, ações estratégicas de busca ativa, formação integral do estudante e acompanhamento do aluno e suas dificuldades.

A Resolução SEE/MG nº4.825/2023 estabelece a formação do Núcleo de Gestão Pedagógica Central (NGPC) e o Núcleo de Gestão Pedagógica Regional (NGPR), compostos por profissionais efetivos da área educacional de Minas Gerais, incluindo analistas educacionais, técnicos da educação, professores da rede estadual de ensino em diversas áreas do conhecimento da Base Nacional Comum e especialistas em educação básica. Esta é equipe formada por servidores efetivos da educação de Minas Gerais por meio de processo seletivo.

Dessa forma, o NGPC atua em um contexto macro, sendo incumbido de analisar os resultados, identificar as habilidades curriculares na BNCC e no CRMG, elaborar orientações e monitorar as SREs. Da mesma forma, o NGPR tem as mesmas incumbências, porém restritas às escolas regionais, atuando no interior das instituições de ensino para auxiliar a equipe gestora, pedagógica e docente na execução das ações do PRA.

Sob esse contexto, o foco do PRA é contemplar todos os componentes curriculares para o atendimento de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

O atendimento abrange toda a turma. Sendo assim, o professor diagnostica as habilidades expressas na BNCC e no CRMG que não foram consolidadas durante os anos em que os alunos tiveram aulas remotas durante a pandemia. A partir desse diagnóstico, os professores criam e realizam intervenções necessárias, desenvolvendo atividades e estratégias com o propósito de superar as lacunas de aprendizado. As intervenções são realizadas durante o período de aula e o monitoramento é feito por todos os profissionais responsáveis pela execução do plano.

A figura 2, a seguir, mostra a trajetória do projeto, começando pela formação do NGPC e NGPR, articulação com a gestão, análise de dados, acompanhamento do projeto, resultados e monitoramento do sistema.

Figura 2 - Mapa de execução – Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA)



Fonte: Minas Gerais (2023).

Na escola investigada a implementação do PRA começou no início do ano letivo de 2023, inicialmente abrangendo apenas os anos finais do Ensino Fundamental. Foi somente em outubro desse mesmo ano que o plano foi ampliado para incluir também os Anos Iniciais.

O NGPR não teve contato direto com os professores dos Anos Iniciais. Diferente disso, a equipe interagiu apenas com a supervisora pedagógica, por meio da qual foram transmitidas à equipe as demandas do plano e as diretrizes a serem elaboradas.

Dessa forma, os professores do 3º ao 5º ano dos Anos Iniciais foram orientados a identificar, em todos os componentes curriculares, as habilidades previstas pela BNCC que os alunos não consolidaram durante o período de pandemia.

Essa medida foi adotada porque, embora os estudantes tenham retornado ao ensino presencial, ainda apresentavam defasagens em habilidades de anos

anteriores, resultando em lacunas de aprendizado que impactam os anos subsequentes.

Assim, os professores precisavam revisar as habilidades de acordo com o ano escolar que os alunos estavam cursando durante o período de isolamento social. Portanto, os docentes do 3º ano deveriam revisar as habilidades do 1º ano, os do 4º ano, as habilidades dos 1º e 2º anos, e os do 5º ano, as habilidades dos 2º e 3º anos.

Foi fornecido aos professores um documento específico para o registro de um plano de ação, exigindo a identificação das habilidades em que os alunos apresentam defasagens, conforme constatado em avaliações internas e externas. O plano deve incluir um breve relato sobre as ações a serem realizadas, detalhando a metodologia, os materiais a serem utilizados e o cronograma de execução. Além disso, os professores foram orientados a planejar ações para promover a recuperação do aprendizado da turma, incorporando aspectos socioemocionais por meio de uma abordagem interdisciplinar.

Com base nas orientações recebidas, os professores se organizaram em grupos por ano de escolaridade. Dessa forma, destacamos as aprendizagens não consolidadas pelos alunos do 5º ano, tomando como referência as habilidades não adquiridas durante o 2º e 3º anos, no período da pandemia. O foco está na formação de leitores, priorizando o eixo de Leitura/Escuta, conforme estabelecido na BNCC e no CRMG.

Por conseguinte, os professores do 5º ano registraram o plano proposto pela equipe do PRA em um quadro intitulado: Plano de Recomposição das Aprendizagens – 5º ano – Língua Portuguesa - Leitura/Escuta (Compartilhada e Autônoma)<sup>10</sup>. Esse quadro foi subdividido em seções que incluem a habilidade, a ação, o desenvolvimento da ação, os materiais, a data e a avaliação.

As habilidades escolhidas para recompor a aprendizagem do 5º ano foram:

(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 (Brasil, 2018, p. 95).

---

<sup>10</sup> Plano de Recomposição de Aprendizagem– 5º ano – Língua Portuguesa - Leitura/Escuta (Compartilhada e Autônoma) apresentado no anexo C.

(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos (Brasil, 2018, p.113).

As habilidades selecionadas foram definidas em comum acordo com os professores do 5º ano, considerando as dificuldades identificadas ao longo do ano letivo de 2023. Observamos que muitos estudantes apresentavam defasagens na função leitora, o que impactava diretamente a compreensão dos textos lidos. Essa análise foi embasada nos resultados das avaliações internas da instituição e das avaliações externas, que apontaram baixos índices de acertos em questões relacionadas a essas habilidades. Esses dados evidenciam os desafios que a gestão pedagógica enfrenta na formação do leitor, reforçando a necessidade de ações estratégicas para superar essas dificuldades.

Nesse sentido, essas habilidades foram escolhidas com o objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes, tornando-os participantes mais informados e responsáveis em suas comunidades. A identificação da função dos textos em diferentes contextos capacita os alunos a pensar criticamente, permitindo que analisem para quem os textos foram produzidos e com que finalidade. Além disso, a habilidade de inferir informações implícitas vai além do que está explicitamente escrito, proporcionando uma compreensão mais profunda e completa do texto. Isso enriquece a experiência de leitura, estimula a leitura ativa e engajada, e contribui para o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas, aplicáveis tanto em contextos acadêmicos quanto cotidianos.

Complementando a proposta do PRA de trabalhar a perspectiva socioemocional dos discentes, o plano elaborado pelos professores do 5º ano incorporou leituras selecionadas especificamente para abordar temas que provocam reflexões socioemocionais.

Após a elaboração do planejamento da proposta, foi entregue à supervisora pedagógica a estrutura do quadro mencionado, excluindo a seção de avaliação. No entanto, não recebemos *feedback* pedagógico da equipe do PRA, nem da supervisão escolar. Mesmo diante dessa ausência de retorno, foi implementado o plano conforme planejado e incluída a seção de avaliação no quadro, que foi novamente encaminhada à supervisão pedagógica.

Por conseguinte, a avaliação da intervenção foi realizada por meio da observação docente durante as atividades, da análise das produções escritas e da participação dos alunos. Observou-se que, apesar do envolvimento nas atividades,

muitos estudantes demonstraram cansaço, o que exigiu estratégias adicionais para motivá-los e incentivá-los a uma participação mais ativa. Os estudantes conseguiram assimilar as habilidades de forma parcial, evidenciando a necessidade de um tempo maior para o trabalho contínuo e aprofundado dessas competências.

Além disso, a implementação do PRA nos Anos Iniciais da escola investigada ocorreu de maneira tardia, iniciando-se apenas no último bimestre letivo. Esse período coincidiu com a intensificação dos esforços da escola para a realização das provas finais, das avaliações externas e das comemorações de encerramento do ano letivo, fatores que consideramos responsáveis pela redução da motivação dos estudantes e pela limitação do tempo disponível para a execução eficaz do programa. Nesse sentido, entendemos que esse contexto comprometeu o desenvolvimento pleno da proposta, restringindo seu impacto na aprendizagem dos alunos.

No ano de 2024 e 2025, ainda não foram apresentadas propostas do PRA para a escola nos Anos Iniciais, deixando uma lacuna na estratégia educacional para lidar com possíveis necessidades de alunos que requerem apoio adicional em seu processo de aprendizagem.

Sob a nossa reflexão, a proposta do PRA possui uma importância primordial, pois visa oferecer suporte personalizado e eficaz aos alunos, garantindo que todos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial acadêmico. Entretanto, a proposta para os Anos Iniciais não atendeu plenamente às expectativas, uma vez que os docentes não receberam o apoio necessário da equipe do NGPR, o que representa uma lacuna significativa no plano instituído pela SEE.

Na próxima subseção, abordaremos a política promovida pelo governo federal, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que foi instituída no ano de 2023 e está sendo aplicada na escola no ano atual, 2025.

#### **2.4.2 Políticas Públicas e Alfabetização: a implementação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**

O CNCA constitui uma política de iniciativa do Ministério da Educação (MEC), regulamentada pelo presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva que,

por meio do decreto nº11.556 de 12 de junho de 2023, institui o CNCA por meio da colaboração da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

O documento de apresentação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada CNCA (2023) destaca a necessidade de implementar uma política que promova o processo de alfabetização e a recomposição de aprendizagem.

A criação da política é contextualizada pelos resultados das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que mostraram uma queda na proficiência ao comparar os resultados de 2019 com os de 2021.

“[...] em 2019, 54,8% das crianças avaliadas foram consideradas alfabetizadas, segundo esse critério. Em 2021, o percentual caiu para 49,4 [...]” (Brasil, MEC, Portal gov, 2024).

A proposta do CNCA tem como objetivo, conforme destacado no artigo 5º do Decreto nº 11.556 (Brasil, 2023), alcançar os alunos brasileiros matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A iniciativa busca garantir a alfabetização até o 2º ano, em conformidade com a BNCC, além de recompor as aprendizagens no processo de alfabetização, leitura e escrita.

Dessa forma, o CNCA ressalta a importância de garantir que todas as crianças adquiram as habilidades fundamentais da formação leitora. Esse compromisso é vital para assegurar que os estudantes não apenas decodificam textos, mas, também, compreendam e interpretem informações de maneira crítica e reflexiva. A formação de leitores proficientes é um objetivo central, pois a leitura é uma habilidade essencial para a participação plena na sociedade.

A política chegou às escolas mineiras estaduais por meio do Ofício de Orientação nº 1/2024, disponibilizado pela SEE. Esse ofício trata das avaliações formativas do CNCA para o ano de 2024, orientando sobre as avaliações dos componentes de Leitura, Escrita, Fluência em Leitura e Matemática. Além disso, o documento inclui o cronograma anual das avaliações, a saber: a 1ª Avaliação Diagnóstica Inicial, de 18 a 27 de março; a 2ª Avaliação, de 17 a 28 de junho; e a 3ª Avaliação Diagnóstica Final, de 14 a 25 de outubro.

Com base no ofício de orientação, a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica, a Superintendência de Avaliação Educacional, a Diretoria de Avaliação dos Sistemas Educacionais e a Diretoria de Avaliação da Aprendizagem criaram um documento orientador (Plataforma de Avaliação Compromisso Nacional

Criança Alfabetizada) que foi encaminhado para as escolas estaduais. Esse documento apresenta de forma objetiva os objetivos do CNCA.

Conforme o documento orientador do Ministério da Educação, os eixos que estruturam o CNCA:

Quadro 3 - Eixos CNCA

<b>Eixos – Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)</b>	
<b>Governança e Gestão</b>	Atuação de municípios e estados no desenvolvimento de políticas de alfabetização.
<b>Formação</b>	Criação e implementação de políticas eficazes para a formação de gestores escolares e professores alfabetizadores pelos entes federativos, aprimorando a qualidade do ensino.
<b>Infraestrutura</b>	Disponibilização de recursos didáticos complementares para a alfabetização e criação de ambientes de leitura adequados às especificidades dos estudantes.
<b>Avaliação</b>	Integração entre os sistemas de avaliação da educação básica, oferecendo uma variedade de ferramentas para avaliar o progresso dos estudantes.
<b>Boas Práticas:</b>	Difusão de estratégias pedagógicas e administrativas bem-sucedidas no âmbito da alfabetização.

Fonte: Brasil (2024).

Além disso, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) foi criada uma plataforma digital, que permite aos educadores brasileiros acompanhar a política do CNCA, a participação e os resultados da instituição de ensino.

Para isso, foi necessário que os diretores escolares realizassem o cadastro da sua instituição e das turmas participantes do programa com os nomes de seus respectivos alunos, em seguida seria necessário o cadastro da supervisão pedagógica e dos professores.

A plataforma da CNCA oferece diversas abas que orientam as escolas sobre as datas de aplicação das avaliações. Ela permite o acesso ao cadastro dos alunos, possibilitando a edição dos dados, bem como o *download* de todas as avaliações, sendo responsabilidade da escola imprimir-las para cada aplicação. A plataforma também disponibiliza materiais de suporte, que orientam as escolas sobre os



procedimentos de aplicação, e matrizes de referência, que incluem os códigos e descrições das habilidades aferidas nas avaliações para cada ano de escolaridade.

Ademais, a plataforma permite o lançamento dos resultados das avaliações pelos professores, que abrangem as áreas: matemática, leitura, escrita e fluência. Esses resultados fornecem um panorama detalhado do desempenho por ano de escolaridade, turma e acertos por aluno. A plataforma também apoia o desenvolvimento profissional, oferecendo capacitação para a aplicação da fluência leitora e orientações pedagógicas para auxiliar os educadores na interpretação dos resultados. Por fim, ela conta com um banco de boas práticas relacionadas à alfabetização, implementadas por diferentes redes de ensino no país.

No contexto da escola investigada, as diretrizes da política foram comunicadas aos docentes do 1º ao 5º ano por meio de um e-mail enviado pela supervisora pedagógica. Este e-mail continha o Decreto nº 11.556, o Ofício de Orientação nº 1/2024 e o documento orientador da Plataforma de Avaliação Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. No entanto, não houve nenhuma formação voltada especificamente para a política, nem orientação sobre o processo de aplicação das avaliações para os docentes.

Nesse cenário, a equipe gestora cadastrou todas as turmas e solicitou que os professores se inscrevessem na plataforma. Em seguida, imprimiram todos os cadernos dos alunos, juntamente com o caderno de aplicação e o guia de correção. Todo o material foi entregue aos docentes.

As avaliações do ciclo I foram aplicadas nos dias 18, 19 e 20 de março, enquanto as avaliações do ciclo II ocorreram entre os dias 17 e 28 de junho, ambas no ano de 2024, todas conduzidas pelos professores de cada turma. As avaliações de fluência, aplicadas nas mesmas datas, contaram com o apoio da supervisora pedagógica, de uma professora eventual e da professora da biblioteca. Após a aplicação das avaliações, os professores registraram as respostas na plataforma, assegurando que todos os dados fossem devidamente inseridos e disponibilizados para análise.

A seguir, apresentamos os resultados das avaliações, ciclo I e ciclo II de 2024, procedemos à análise dos desempenhos das turmas do 5º ano na avaliação de leitura, que constituem o foco desta pesquisa. Na primeira avaliação participaram as três turmas de 5º ano, sendo avaliados 65 estudantes, dos 73 matriculados. Na

segunda avaliação, assim como a primeira, participaram as três turmas de 5º ano, sendo avaliados 59 estudantes, dos 73 matriculados.

Baseado nos dados agregados das três turmas disponíveis na plataforma do CNCA, os alunos foram divididos em três categorias de aprendizado. O primeiro grupo, denominado de defasagem, inclui aqueles que responderam corretamente até 40% das questões. O segundo grupo é chamado de aprendizado intermediário, compreendendo os alunos que acertaram entre 41% e 80% das questões. Por último, temos o grupo de aprendizado adequado, que engloba os estudantes que acertaram mais de 80% das questões.

Com base nas informações disponíveis na plataforma (Brasil, 2024), é possível identificar o padrão de desempenho dos estudantes por meio dos percentuais apresentados na escala de desenvolvimento da aprendizagem. Isso permite acompanhar a trajetória de cada aluno ao longo do processo educacional.

A tabela a seguir apresenta os resultados de leitura das turmas do 5º ano da nos ciclos I e II, oferecendo um diagnóstico inicial e uma comparação do desempenho dos estudantes ao longo do tempo. Esses dados permitem uma compreensão mais precisa do padrão de desempenho dos alunos nas habilidades de leitura.

Tabela 1 – Distribuição de Níveis de Aprendizagem em Leitura – Avaliação Ciclo I e II - 2024: Turmas do 5º Ano

Classificação	Nº de estudantes Ciclo I	Percentual de estudantes	Nº de estudantes Ciclo II	Percentual de estudantes
Defasagem	19	29%	16	27%
Aprendizado intermediário	17	26%	18	31%
Aprendizado adequado	29	45%	25	42%

Fonte: Plataforma Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2024).

A análise dos dados revela mudanças sutis, porém significativas, no desempenho dos estudantes do 5º ano entre os ciclos I e II. Observa-se, inicialmente, uma leve redução no número de estudantes classificados em situação de defasagem, passando de 19 alunos (29%) no ciclo I para 16 alunos (27%) no

ciclo II. Esse decréscimo de 2% pode indicar avanços pontuais nas ações voltadas à recuperação das aprendizagens, embora o percentual ainda represente uma parcela expressiva da turma.

No grupo de estudantes com aprendizado intermediário, há um aumento tanto no número quanto na proporção de alunos, que passa de 17 (26%) para 18 (31%). Esse crescimento de 5 pontos percentuais sugere que parte dos estudantes que estavam em defasagem conseguiu avançar, embora ainda não tenham alcançado o nível considerado adequado.

Por fim, a proporção de alunos com aprendizado adequado sofreu uma leve redução, de 45% no ciclo I (29 estudantes) para 42% no ciclo II (25 estudantes). Essa diminuição de 3 pontos percentuais pode indicar a necessidade de revisar as estratégias pedagógicas e de acompanhamento utilizadas, a fim de garantir a consolidação das aprendizagens e evitar retrocessos.

De modo geral, os dados evidenciam pequenos progressos no enfrentamento da defasagem, mas também apontam desafios na manutenção e ampliação do número de alunos com desempenho satisfatório em leitura. Tais informações são fundamentais para subsidiar decisões no âmbito da gestão pedagógica, especialmente no planejamento de ações voltadas à melhoria da aprendizagem.

Além da análise quantitativa dos dados em níveis de aprendizado, é fundamental identificar em quais habilidades específicas os alunos demonstram êxito e em quais enfrentam dificuldades, a fim de subsidiar a elaboração de estratégias pedagógicas mais direcionadas e eficientes.

Seguindo a plataforma do CNCA, os acertos por habilidades são avaliados de acordo com percentuais específicos, classificados da seguinte forma:

Quadro 4 – Percentual de acertos nas avaliações CNCA

Classificação	Percentual
Baixo	0 a 40%
Médio Baixo	41% a 60%
Médio Alto	61% a 80%
Alto	Acima de 80%

Fonte: Plataforma Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2024).

Para além, a tabela 2 apresenta as habilidades avaliadas na prova de leitura dos ciclos I e II, acompanhadas de seus respectivos percentuais de acerto, permitindo uma análise comparativa do desempenho dos estudantes em cada uma delas.

Tabela 2 – Acertos por habilidade - Avaliação Ciclo I e II: Turmas do 5º ano

<b>Habilidades</b>	<b>Percentuais de acertos Ciclo I</b>	<b>Percentuais de acertos Ciclo II</b>
Localizar informações explícitas em textos, recuperadas por meio de paráfrase.	74%	54%
Ler frases (sujeito, verbo, objeto direto e objeto indireto ou frase na ordem indireta).	82%	----
Reconhecer o assunto de notícias quando o assunto é apontado pela manchete.	72%	----
Reconhecer o tempo e o lugar de narrativas ficcionais, quando há pistas textuais que evidenciam esses elementos.	62%	----
Inferir informação em texto exclusivamente verbal com base numa paráfrase, na dedução a partir de um enunciado ou na conexão entre enunciados.	46%	48%
Inferir o sentido de metáforas poéticas em textos do campo artístico literário.	54%	50%
Inferir efeitos de humor em textos que conjugam linguagem verbal e não verbal.	23%	44%
Reconhecer o narrador em narrativas ficcionais, quando se trata do narrador em primeira pessoa.	66%	----
Identificar a opinião de um personagem em uma narrativa ficcional, estando a opinião marcada por um verbo opinativo.	51%	53%
Reconhecer o assunto de textos de qualquer campo de atuação quando o assunto é indicado indiretamente pelo título e/ou é tópico do primeiro parágrafo do texto.	72%	78%
Inferir, em textos de nível 2, o sentido de palavras ou expressões não coloquiais, com apoio de pistas co-textuais (sinonímia, antonímia, palavras do mesmo campo semântico e outras sinalizações).	39%	----

Reconhecer o gênero de textos que circulam nos diferentes campos de atuação.	70%	53%
Identificar a finalidade de textos dos campos de atuação da vida cotidiana, jornalístico midiático ou de estudos e pesquisas pela compreensão global.	60%	57%
Reconhecer o efeito de sentido do uso de aspas, reticências e parênteses em textos de diferentes gêneros.	28%	39%
Identificar o referente de pronomes pessoais do caso reto (anafórico) com referente próximo ou saliente (tópico do texto) ou de substituições lexicais (substantivos por sinônimos) em textos de diferentes gêneros.	52%	75%
Inferir o sentido de palavra pouco usual ou expressão metafórica, com base em pistas co-textuais (sinonímia, palavra do mesmo campo semântico ou enunciado que permita dedução do sentido da palavra	---	56%
Localizar informação em textos de nível 2, quando a informação é retomada, no texto, por um processo de referência quando o referente está próximo.	---	62%
Inferir o assunto de textos dos campos de atuação da vida cotidiana, jornalístico midiático ou de estudos e pesquisas pela compreensão global.	---	63%
Reconhecer o efeito de sentido produzido pela diagramação das letras na página em poemas visuais.	---	71%
Reconhecer, relações lógico-discursivas marcadas por conjunções mais usuais em textos de diferentes gêneros.	---	31%
Identificar o referente de uma expressão nominal com pronome adjetivo (possessivo, demonstrativo, indefinido) ou de elipses.	---	53%

---

Fonte: Plataforma Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2024).

A análise dos dados possibilita identificar as habilidades de leitura com os percentuais mais baixos de acerto, tanto no Ciclo I quanto no Ciclo II, evidenciando aspectos que requerem maior atenção no planejamento pedagógico.

No Ciclo I, destacam-se, entre as habilidades com menor desempenho, a de inferir efeitos de humor em textos que articulam linguagem verbal e não verbal, com apenas 23% de acerto, e a de reconhecer o efeito de sentido de sinais gráficos como aspas, reticências e parênteses, que obteve 28%. Além disso, a habilidade de

inferir o sentido de palavras ou expressões não coloquiais, com base em pistas contextuais, alcançou apenas 39% de acerto, revelando uma dificuldade dos estudantes em compreender o vocabulário mais complexo e em realizar inferências contextuais.

No Ciclo II, embora algumas dessas habilidades tenham apresentado avanços, os percentuais ainda permanecem abaixo do esperado. A habilidade de reconhecer relações lógico-discursivas marcadas por conjunções usuais, por exemplo, registrou apenas 31% de acerto. Já a habilidade de inferir efeitos de humor em textos multimodais apresentou uma melhora em relação ao ciclo anterior, passando para 44%, mas ainda permanece como uma das mais frágeis. O reconhecimento dos efeitos de sentido de sinais gráficos manteve-se com percentual baixo, atingindo 39%, enquanto a habilidade de inferir o sentido de metáforas poéticas obteve 50%, posicionando-se em um patamar intermediário, mas que também merece atenção.

Esses resultados demonstram que os estudantes apresentam dificuldades significativas nas habilidades que envolvem leitura inferencial, compreensão de recursos estilísticos e análise discursiva. Tais competências são essenciais para o desenvolvimento de uma leitura crítica e autônoma, sendo, portanto, indispensável que o trabalho pedagógico contemple práticas sistemáticas voltadas ao aprimoramento dessas habilidades.

No entanto, após os resultados estarem disponíveis na plataforma, não foi realizada uma análise coletiva sobre os padrões de desempenho dos estudantes, muito menos foram refletidas em intervenções coletivas sobre os indicadores. Em vez disso, cada professor interessado conduziu uma análise individual dos resultados de sua própria turma, buscando entender as áreas de força e as oportunidades de melhoria para os alunos. Infelizmente, essas informações não foram compartilhadas com o grupo, perdendo-se assim a oportunidade de colaboração e aprendizado mútuo entre os educadores.

A partir dessa análise, refletimos que o CNCA tem se mostrado uma política que pode ser eficaz no aprimoramento das estratégias de intervenção para alunos do 1º ao 5º ano. Por meio dos resultados das avaliações realizadas ao longo do tempo, podemos identificar as habilidades ainda não concretizadas. Isso nos permite refletir sobre práticas pedagógicas mais eficientes, garantindo que os estudantes se apropriem plenamente das aprendizagens. Esse processo contínuo de avaliação e

reflexão é fundamental para adaptar nossas abordagens educacionais e atender melhor às necessidades dos alunos, promovendo um desenvolvimento acadêmico mais robusto e sustentável.

No entanto, a escola precisa conceber a política como um guia estratégico para orientar suas práticas pedagógicas e promover melhorias significativas no aprendizado dos alunos em leitura. Isso inclui a análise contínua dos dados de desempenho, a identificação de áreas críticas que necessitam de intervenção e a implementação de metodologias inovadoras que atendam às necessidades específicas dos estudantes.

Na próxima seção, serão apresentados os resultados das avaliações externas do 5º ano, com o objetivo de identificar as habilidades de leitura em que os estudantes demonstram maiores dificuldades.

## 2.5 AVALIAÇÕES EXTERNAS E O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE LEITORES: EVIDÊNCIAS DOS RESULTADOS

Nesta seção, analisamos as principais avaliações externas aplicadas aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental no cenário escolar analisado, incluindo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb). O objetivo é evidenciar o desempenho dos estudantes em leitura ao longo de três edições, oferecendo uma visão abrangente de seu progresso e identificando as áreas que requerem aprimoramento.

Na primeira subseção, encarregamo-nos de apresentar os resultados do SAEB. Detalharemos os dados obtidos nas avaliações, destacando os pontos de melhorias, e oferecendo uma análise comparativa com edições anteriores para evidenciar o progresso ou as áreas que necessitam de maior atenção.

### 2.5.1 O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

Nesta subseção, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é analisado com o propósito de evidenciar as dificuldades de aprendizagem dos alunos dos Anos Iniciais da instituição em foco deste estudo, a partir dos resultados das avaliações de leitura no componente curricular de Língua Portuguesa ao longo de suas edições.

O SAEB, criado em 1990, orientado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), caracteriza-se como uma avaliação externa, aplicada bianualmente em todo o território brasileiro, responsável por monitorar e aprimorar as políticas públicas. Tem por objetivo diagnosticar as finalizações dos ciclos da educação básica. A primeira etapa é a Educação Infantil, na qual são aplicados, de forma amostral, questionários direcionados ao diretor e aos professores, sem a necessidade de aplicar testes cognitivos aos alunos. No Ensino Fundamental, avalia o 2º ano, ano de escolaridade destinado à concretização do processo de alfabetização. Ainda nos Anos Iniciais, no 5º ano, última etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também é avaliado. Já nos anos finais do Ensino Fundamental, é avaliado o 9º ano, último ano do Ensino Fundamental. No ensino médio, última etapa da Educação Básica, o SAEB avalia o 3º ano.

O objetivo do SAEB, segundo o PORTAL GOV, é avaliar a qualidade das redes de ensino a fim de oferecer subsídios que proporcionem políticas públicas eficientes: [...] é um indicativo da qualidade do ensino brasileiro e oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas educacionais com base em evidências (PORTAL GOV. SAEB).

A avaliação tem por objetivo examinar os estudantes por meio de escala de proficiência<sup>11</sup>, classificando o desempenho dos estudantes em níveis, indo do Nível 0 ao Nível 9, de acordo com suas habilidades de leitura e compreensão.

O SAEB utiliza descritores que explicitam as habilidades e competências que os alunos devem demonstrar em cada etapa da educação básica, servindo de referência para definir o que se espera que os estudantes sejam capazes de realizar em cada nível de ensino.

No quadro a seguir, são apresentados os descritores utilizados na elaboração das avaliações destinadas aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

---

<sup>11</sup> Descrição dos níveis proficiência SAEB – 5º ano, apresentado no anexo D.



Quadro 5 - Matriz de referência de Língua Portuguesa do SAEB: tópicos e seus descritores do 5º ano do Ensino Fundamental

I. Procedimentos de Leitura	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D11	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato
II. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciado na compreensão do texto	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.).
D9	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre textos	
D15	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que abordam o mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
IV. Coerência e coesão no processamento do texto	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade dele.
D7	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D8	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D12	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto marcadas por conjunções, advérbios etc.
V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	
D13	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D14	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
I. Variação lingüística	
D10	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Inep ([2023d], p. 1).

Conhecer a escala de proficiência e os descritores cobrados nas avaliações do SAEB é fundamental para orientar estratégias educacionais mais direcionadas e eficazes, promovendo o crescimento acadêmico dos estudantes. Essa compreensão também fornece uma análise aprofundada dos resultados da unidade escolar em análise, permitindo identificar com precisão as habilidades que necessitam de desenvolvimento. A partir dessa identificação, torna-se possível implementar intervenções pedagógicas mais assertivas, capazes de atender de forma adequada às necessidades específicas dos alunos e de promover um processo de ensino-aprendizagem mais alinhado aos seus desafios e potencialidades, evidenciando áreas de aprimoramento e fortalecendo o percurso formativo dos estudantes.

A Tabela 3 apresenta os níveis de proficiência média dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, com base nos dados mais recentes disponibilizados pelo INEP, correspondentes aos anos de 2017, 2019 e 2023. Os resultados estão organizados por quatro esferas: nacional, abrangendo a média das escolas estaduais e municipais de todo o Brasil; estadual, considerando apenas as escolas de Minas Gerais; municipal, referindo-se exclusivamente às escolas municipais mineiras; e, por fim, os dados específicos da escola investigada. Essa organização permite uma análise comparativa entre diferentes contextos administrativos, possibilitando a identificação de avanços e fragilidades nas aprendizagens dos estudantes ao longo dos anos.

Cabe ressaltar que os resultados do SAEB de 2021 da escola investigada não foram divulgados, pois a participação reduzida de alunos, devido ao retorno gradual das aulas presenciais, não representaria com precisão a realidade da escola.

**TABELA 3 - SAEB – Níveis de proficiência média na avaliação de Língua Portuguesa do 5º dos Anos Iniciais (nacional, estadual, municipal e escola investigada)**

<b>ANO</b>	<b>NACIONAL Brasil (estadual e municipal)</b>	<b>ESTADUAL Minas Gerais</b>	<b>MUNICIPAL Minas Gerais</b>	<b>ESCOLA INVESTIGADA</b>
<b>2017</b>	209,10	224,9	222,0	210,21

---

<b>2019</b>	209,0	222,0	217,7	222,82
<b>2023</b>	207,06	217,20	211,9	210,48

---

Fonte: Inep ([2023d], p. 2). (Tabela modificada)

De acordo com a tabela, observa-se que o nível de proficiência das diferentes esferas, incluindo a escola investigada, concentrou-se no Nível 4 em todos os anos analisados, correspondendo a um desempenho entre 200 e 225 pontos.

Além disso, reforçamos a queda que a escola obteve em relação ao ano de 2019 (222,82) para o ano de 2023 (210,48). Esses dados reforçam a importância de uma gestão pedagógica comprometida e articulada, que utilize os dados das avaliações para planejar e implementar ações efetivas de recuperação e fortalecimento das habilidades leitoras e de outras áreas essenciais à aprendizagem dos alunos.

Embora todos os níveis estejam detalhados no quadro (Apêndice D), apresentamos aqui a descrição do Nível 4, que indica que os alunos são capazes de:

**Desempenho maior ou igual a 200 e menor que 225:** Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. Identificar assuntos comuns a duas reportagens. Identificar o efeito de humor em piadas. Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos. (PORTAL GOV. INEP).

Conclui-se que os estudantes situados nesse nível de desempenho apresentam um repertório consolidado de habilidades básicas e intermediárias de leitura, demonstrando capacidade para compreender informações explícitas, identificar elementos essenciais dos textos e estabelecer relações internas entre suas partes. Além disso, evidenciam competência para realizar inferências simples, interpretar recursos linguísticos e reconhecer efeitos de humor em diferentes

gêneros. Esses resultados indicam avanços importantes, mas também sugerem a necessidade de ampliar o trabalho com habilidades de maior complexidade, visando o aprofundamento da compreensão leitora.

Embora o SAEB afira o padrão de desempenho dos estudantes por níveis de proficiência, não fica claro qual seria o nível adequado para que os estudantes atinjam ao final do 5º ano.

Logo, verificamos que, nas três edições analisadas, a escola manteve-se no Nível 4, sem apresentar evolução significativa. Considerando esse cenário, entende-se que, inicialmente, o objetivo deve ser elevar o desempenho para o Nível 5, com a meta de, posteriormente, alcançar padrões superiores nas próximas edições do SAEB.

Para isso, é essencial que a gestão pedagógica direcione seus esforços para o desenvolvimento das habilidades previstas nesse nível, assegurando que as práticas pedagógicas estejam alinhadas às metas de aprimoramento e excelência.

Visando atingir o nível 5, o estudante precisa de:

Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. Identificar assunto comum a cartas e poemas. Identificar informação explícita em letras de música e contos. Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. Diferenciar opinião de fato em reportagens. Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas (PORTAL GOV. INEP).

Em resumo, no Nível 5, além de manter essas competências, os estudantes precisam realizar inferências mais complexas, como identificar a finalidade de textos, diferenciar fato de opinião, reconhecer sentidos de conjunções e locuções adverbiais, interpretar elementos narrativos com mais profundidade e compreender nuances de humor e vocabulário. Isso indica um avanço na capacidade de ir além da leitura literal, construindo significados mais elaborados a partir do texto.

Na próxima subseção, ampliamos o enfoque nos resultados das avaliações externas e apresentamos o Proeb. São apresentadas análises comparativas e uma visão abrangente do desempenho dos alunos do 5º ano.

### **2.5.2 Programa de Avaliação da Educação Básica (Proeb)**

Esta subseção se encarregará em apresentar os desempenhos dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental na avaliação externa, Proeb, a fim de compreender a trajetória das médias das séries avaliadas e extrair dos resultados as habilidades que não foram consolidadas pelos alunos no 5º ano.

O Proeb faz parte do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE). O programa foi criado no ano 2000, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEE/MG) e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Ele realiza avaliações externas anuais, abrangendo as escolas estaduais e municipais de Minas Gerais.

O programa avalia o 5º e o 9º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do ensino médio. Nesse sentido, as avaliações verificam o aprendizado ao final de cada ciclo de ensino, com o objetivo de fomentar políticas públicas.

Os resultados são apresentados baseados em níveis de proficiência média, que consiste no cálculo da média aritmética das notas dos estudantes na disciplina avaliada. As tabelas referenciadas serão interpretadas pelos seguintes padrões de desempenho, disponíveis no Portal QEDU: baixo, intermediário, recomendado e avançado. Tais padrões de desempenho correspondem às seguintes descrições: Baixo (até 25% de acertos) indica neste nível pouquíssimo aprendizado, necessária a recuperação de conteúdos; Intermediário (26% até 50% de acertos) os alunos precisam melhorar, sugerem atividades de reforços; Recomendado (51% até 75% dos acertos) os alunos neste nível encontram-se preparados para continuar os estudos, recomendam-se atividades de aprofundamento; Avançado (acima de 75% dos acertos) aprendizado além da expectativa, recomenda-se para os alunos nível atividades desafiadoras.

Desse modo, apresentamos os padrões de desempenho dos estudantes, juntamente com as habilidades específicas avaliadas, o que permite uma análise detalhada do nível de proficiência em leitura. Essa abordagem possibilita identificar quais habilidades já foram consolidadas pelos alunos e quais ainda requerem intervenções pedagógicas. Além disso, ao estabelecer uma correlação entre os resultados das avaliações e os objetivos de aprendizagem, torna-se possível

planejar ações mais eficazes, voltadas para o fortalecimento das práticas de leitura e o avanço contínuo da aprendizagem.

A Tabela 4 apresenta o desempenho dos alunos do 5º ano na avaliação de Língua Portuguesa do Proeb, em termos de percentual de acertos nas edições mais recentes: 2021, 2022 e 2023, conforme os padrões de desempenho mencionados anteriormente.

Tabela 4 – Percentual de padrão de desempenho– Proeb 5º ano – Língua Portuguesa –Ano 2021, 2022 e 2023

<b>EDIÇÕES</b>	<b>BAIXO</b> <b>Até 25% de</b> <b>acertos</b>	<b>INTERMEDIÁRIO</b> <b>26% a 50% de</b> <b>acertos</b>	<b>RECOMENDADO</b> <b>51% A 75% de</b> <b>acertos</b>	<b>AVANÇADO</b> <b>Acima de 75% de</b> <b>acertos</b>
2021	16%	29%	18%	37%
2022	18%	37%	28%	16%
2023	7%	26%	37%	30%

Fonte: Portal SIMAVE (2023).

Analisando os resultados das três edições mais recentes, observa-se que, os dados do Proeb em Língua Portuguesa da escola investigada nos anos de 2021, 2022 e 2023 revelam mudanças significativas nos padrões de desempenho dos alunos.

Em 2021, a distribuição era relativamente equilibrada, com 37% dos alunos no nível Avançado e 16% no nível Baixo. No entanto, em 2022, houve uma queda notável no percentual de alunos no nível Avançado (16%) e um aumento nos níveis

Intermediário (37%) e Recomendado (28%), indicando um declínio geral no desempenho. Em 2023, observa-se uma recuperação, com uma redução acentuada no percentual de alunos no nível Baixo (7%) e um aumento tanto no nível Recomendado (37%) quanto no nível Avançado (30%). Esses dados sugerem que, após uma queda no desempenho em 2022, os esforços pedagógicos parecem ter sido eficazes em 2023, resultando em uma melhora significativa nas classificações mais altas, embora ainda exista espaço para diminuir o percentual de alunos nos níveis Baixo e Intermediário.

A tabela 5 apresenta os percentuais de acertos nas habilidades avaliadas pelo Proeb nos anos de 2021, 2022 e 2023, referentes às turmas do 5º ano. A

comparação dos resultados ao longo desses três anos oferece uma visão clara do progresso e dos desafios enfrentados pelos alunos.

Tabela 5 - Percentual de acertos nas habilidades avaliadas Proeb 2021, 2022 e 2023 - 5º Ano

HABILIDADES	2021	2022	2023
H01 Identificar a função de textos de diferentes gêneros.	43%	42%	56%
H02 Identificar o gênero de um texto.	68%	66%	73%
H03 Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema.	45%	43%	57%
H04 Localizar informações explícitas em um texto.	52%	57%	67%
H05 Inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto.	55%	60%	62%
H06 Inferir informações em um texto.	51%	50%	51%
H07 Identificar efeitos de humor em textos variados.	56%	58%	58%
H08 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.	43%	46%	53%
H09 Identificar o tema ou o sentido global de um texto.	63%	54%	73%
H010 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.	47%	46%	63%
H011 Estabelecer relações entre partes de um texto, as quais contribuem para sua continuidade.	49%	46%	54%
H012 Distinguir um fato de uma opinião em um texto.	52%	31%	62%
H013 Reconhecer relações lógico-discursivas presentes no texto.	53%	51%	58%
H014 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.	51%	49%	53%
H015 Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.	66%	65%	73%
H16 Estabelecer a relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto.	51%	42%	56%

Fonte: Portal SIMAVE (2023).

A partir dos dados apresentados, observa-se uma tendência geral de crescimento no desempenho dos alunos do 5º ano nas avaliações externas entre 2021 e 2023, indicando avanços no desenvolvimento das habilidades leitoras. Destacam-se os progressos em habilidades como identificar a função de textos de diferentes gêneros, reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos, localizar informações explícitas, identificar o conflito gerador do enredo e distinguir fatos de opinião, que apresentaram aumentos significativos ao

longo dos três anos. Esse resultado sugere um avanço consistente na compreensão literal e na análise de textos narrativos.

Por outro lado, algumas habilidades apresentam crescimento mais moderado ou estabilidade, como inferir o sentido de palavras ou expressões, inferir informações em um texto, identificar efeitos de humor e reconhecer marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor. Esses dados indicam que as competências de interpretação inferencial e de análise linguística ainda precisam de reforço pedagógico. Observa-se também certa instabilidade em habilidades como identificar o tema ou sentido global e estabelecer relações de causa e consequência, que sofreram quedas em 2022, mas se recuperaram em 2023, evidenciando que medidas de reforço podem ter sido eficazes, mas ainda há áreas que demandam atenção para consolidar plenamente a formação leitora dos estudantes.

De maneira geral, as habilidades relacionadas à compreensão literal e à identificação de informações explícitas apresentam progressos mais constantes, enquanto as habilidades de inferência, análise de efeitos de linguagem e relações lógico-discursivas apresentam avanços mais lentos, apontando para a necessidade de intervenções pedagógicas direcionadas.

Em síntese, diante dos resultados das avaliações externas para avançar, é necessário desenvolver inferências mais complexas, como identificar a finalidade de textos, diferenciar fato de opinião, interpretar conjunções, locuções adverbiais e nuances de humor, indicando a necessidade de ir além da leitura literal para construir significados mais elaborados.

Neste capítulo, apresentamos o contexto da no que se refere à formação do leitor, abordando as particularidades da instituição, seus projetos e programas, bem como os resultados das avaliações externas, com o objetivo de obter informações que subsidiem reflexões sobre como a gestão, por meio de um esforço coletivo, pode desenvolver ações voltadas à formação do leitor.

No capítulo seguinte, realizaremos uma análise dos desafios relacionados à formação do leitor, considerando os referenciais teóricos e os dados obtidos na pesquisa de campo.



### **3 ESTRATÉGIAS E REFLEXÕES TEÓRICO - METODOLÓGICAS NA PRÁTICA DE LEITURA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

As evidências apresentadas no segundo capítulo indicam que os estudantes do 5º ano da instituição pesquisada enfrentam dificuldades de aprendizagem no componente curricular de Língua Portuguesa, com ênfase nas práticas de leitura. Essa constatação é respaldada pelos padrões de desempenho observados nas avaliações externas.

Diante disso, os resultados evidenciam que um número significativo de alunos permanece abaixo das expectativas de aprendizagem em leitura estabelecidas para o final do ciclo dos Anos Iniciais. Infere-se, portanto, que essa realidade representa um desafio persistente, com implicações significativas que podem comprometer o percurso formativo dos estudantes.

Sob esse contexto, propomos neste capítulo uma reflexão aprofundada sobre o componente curricular da Língua Portuguesa, especificamente na formação do leitor. Nosso objetivo é explorar teoricamente as práticas de ensino da leitura, discutir estratégias para a formação de leitores proficientes e destacar a importância das intervenções pedagógicas para fortalecer o processo de aprendizagem nessa área.

Ainda neste capítulo, é apresentada a metodologia da pesquisa de campo desenvolvida nas dependências da escola pesquisada, proporcionando uma visão detalhada acerca dos procedimentos adotados para a condução dos estudos e análises voltados à compreensão das dinâmicas educacionais relacionadas à leitura. Ademais, são expostos os resultados e análise da pesquisa, estabelecendo-se uma articulação com a fundamentação teórica, de modo a promover uma análise crítica e contextualizada dos dados obtidos.

Desse modo, o presente capítulo também analisa os desafios enfrentados pela gestão pedagógica e tem como objetivo central responder à questão norteadora: como a gestão pedagógica pode, por meio de um esforço coletivo, desenvolver ações eficazes para enfrentar o desafio da formação do leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Este capítulo tem início com uma análise sobre o ensino da leitura, apresentada na primeira seção por meio da definição de diferentes correntes e abordagens linguísticas. Essa reflexão introdutória tem como objetivo oferecer subsídios teóricos à gestão pedagógica, de modo a fundamentar suas ações pedagógicas e provocar uma reflexão sobre a necessidade de um ensino mais estruturado na formação do leitor nos Anos Iniciais.

### 3.1 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Nesta seção, propomos uma reflexão teórica e pedagógica sobre o ensino da leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, explorando conceitos, concepções e perspectivas que contribuam para uma compreensão mais abrangente desse processo. O objetivo central é refletir sobre práticas pedagógicas eficazes que, articuladas pela gestão pedagógica, promovam um ambiente de aprendizagem significativo e alinhado à formação do leitor.

A seção está organizada em cinco subseções, estruturadas para discutir a formação do leitor de maneira articulada à atuação gestora, entendendo a escola como um espaço coletivo de construção do conhecimento.

Iniciamos com a análise das principais correntes e abordagens linguísticas, reconhecendo que cada uma delas oferece uma compreensão específica sobre o funcionamento da linguagem. Essa base teórica é essencial para orientar práticas pedagógicas mais consistentes, críticas e contextualizadas, contribuindo com a intencionalidade do ensino da leitura.

Na sequência, abordamos o trabalho com os gêneros textuais, destacando sua importância como eixo articulador das práticas de leitura. Ao considerar a diversidade textual presente nas práticas sociais, amplia-se o repertório dos alunos e fortalecendo a leitura como prática significativa e conectada às experiências cotidianas dos estudantes.

Em continuidade, refletimos sobre a formação do leitor literário, com o intuito de promover o gosto pela leitura desde os primeiros anos escolares, entendendo a literatura como uma via para o desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e da criticidade.

A seguir, discutimos as habilidades de leitura previstas na BNCC, com destaque para os conhecimentos prévios, as inferências textuais e a compreensão leitora como dimensões essenciais à construção de sentido nos textos.

Por fim, destacamos a relevância da intervenção pedagógica em leitura nos Anos Iniciais, ressaltando o papel da gestão na articulação de ações formativas, no acompanhamento das práticas docentes e na promoção de um trabalho coletivo voltado ao fortalecimento da competência leitora.

### 3.1.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO ENSINO DA LEITURA: CORRENTES E ABORDAGENS LINGUÍSTICAS

Para dar início às análises teóricas sobre o ensino da leitura voltado à formação do leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, esta subseção apresenta as principais correntes e abordagens linguísticas. O objetivo é possibilitar à gestão uma compreensão do desenvolvimento histórico da linguística e, a partir das teorias analisadas, refletir sobre as metodologias que podem ser adotadas na escola, visando à promoção de ações coletivas que contribuam para a formação do leitor.

Segundo Angelo e Menegassi (2022), as correntes linguísticas consistem em um conjunto de abordagens e teorias voltadas à explicação da linguagem, sua estrutura, uso e desenvolvimento. Também destacam que o avanço das teorias sobre a leitura está diretamente vinculado à evolução dessas correntes. Cada uma delas apresenta premissas próprias, métodos distintos e áreas de enfoque específicas, oferecendo diferentes perspectivas sobre a compreensão e a aplicação da linguagem.

Em primeiro plano, a linguística é caracterizada: “como a ciência que estuda a linguagem humana articulada, em suas manifestações de fala e escrita, entre outras possibilidades atuais” (Angelo, Menegassi, 2022, p.13). Nesse cenário, o ensino da leitura envolve a construção de sentidos, a apropriação de diferentes linguagens e a inserção ativa dos estudantes nas práticas sociais de leitura.

A descrição das correntes linguísticas tem início com a linguística estruturalista. Conforme destaca Costa (2011, p. 114), ao aprofundar-se nas ideias de Saussure, precursor do estruturalismo, “[...] enfatizou a ideia de que a língua é

um sistema, ou seja, um conjunto de unidades que obedecem a certos princípios de funcionamento, constituindo um todo coerente [...]”. Isso significa que a língua não deve ser vista como uma simples coleção aleatória de palavras e sons, mas como uma estrutura organizada, regida por leis internas próprias, estabelecidas dentro do próprio sistema linguístico.

O que regula o funcionamento das unidades que compõem o sistema linguístico são normas que internalizamos muito cedo e que começam a se manifestar na fase de aquisição da linguagem. Trata-se de um conhecimento adquirido no social, na relação que mantemos com o grupo de falantes do qual fazemos parte (Costa, 2011, p.115).

Sob essa perspectiva, o domínio da linguagem tem início ainda antes do ingresso da criança na escola, por meio das interações sociais, de forma espontânea. Esse conhecimento prévio é fundamental para que, posteriormente, possam compreender e interpretar textos, uma vez que a leitura se apoia nesse saber socialmente construído.

O estruturalismo de acordo com Angelo e Menegassi (2022) centra a análise nos elementos formais e textuais da linguagem, em detrimento dos aspectos subjetivos do leitor. Sendo assim, consideramos que o estruturalismo apresenta limitações importantes quando aplicado ao ensino da leitura. Uma vez que, quando privilegia os aspectos formais textuais, desconsidera o leitor como sujeito ativo na construção do sentido textual.

A próxima abordagem teórica a ser apresentada é a corrente gerativista. Segundo Kenedy (2011), a corrente inicia no final da década de 50, a partir das contribuições de Noam Chomsky.

Conforme expõe Kenedy (2011), Chomsky entende a linguística gerativista como uma resposta crítica ao modelo behaviorista, que tratava a linguagem como um comportamento moldado por repetição e estímulos sociais, resultando na formação de hábitos mecânicos. Em contraste com essa perspectiva, sua proposta defende que a linguagem não é apenas fruto do ambiente, mas expressão de uma capacidade inata do ser humano, baseada em um conhecimento interno e estruturado, que orienta naturalmente a aquisição e o uso da língua.

Desse modo, para Chomsky, conforme citado por Kenedy (2011), a habilidade humana de falar e compreender uma língua não depende apenas do

ambiente externo, como propõe o estruturalismo, mas resulta de uma capacidade inata do ser humano, denominada faculdade da linguagem.

Conforme apontam Angelo e Menegassi (2022), o gerativismo parte da premissa de que todos os seres humanos compartilham uma gramática universal, sendo definida pelo “conjunto das propriedades gramaticais comuns compartilhadas por todas as línguas naturais, bem como as diferenças entre elas que são previsíveis segundo o leque de opções disponíveis na própria gramática universal” (Kenedy, 2011, p.105). Em outras palavras, as línguas possuem regras que permitem ao ser humano compreendê-las de forma inata, mesmo apresentando diferenças gramaticais entre os idiomas de diferentes países.

Ainda, segundo Kenedy (2011), o modelo gerativista demonstra que as sentenças não são fixas, elas podem ser modificadas por meio de regras, permitindo a criação de infinitas frases a partir de um número finito de elementos. Por exemplo, é possível transformar uma frase afirmativa em passiva ou interrogativa, o que evidencia a flexibilidade da linguagem.

Portanto, na formação do leitor essa corrente evidencia metodologias que visam regras gramaticais, desvinculadas do uso real da linguagem. Essa concepção anula os estudantes do estudo da leitura em um viés voltado para a prática social e o desenvolvimento da criticidade.

Sob esse viés, as perspectivas do estruturalismo e do gerativismo nos convidam a repensar a formação do leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que demanda não apenas o domínio dos aspectos formais da linguagem, mas também o desenvolvimento de competências interpretativas, críticas e reflexivas. Dessa maneira, torna-se fundamental articular essas correntes às abordagens que serão apresentadas a seguir, de modo a construir uma proposta pedagógica mais ampla, que considere a leitura como prática social e significativa para os estudantes.

Sobre essa crítica, destacamos a abordagem linguística cognitiva, cuja base teórica dialoga com pressupostos do gerativismo. Conforme apontam Martelotta e Palomanes (2011), Chomsky considera a linguagem como expressão de princípios universais que nascem com o ser humano, em uma relação entre mente e mundo. Essa perspectiva sustenta a ideia de que os seres humanos possuem uma capacidade mental inata para adquirir e utilizar a linguagem, independentemente de influências externas, como o meio social ou cultural.

No entanto, o cognitivismo apresenta uma crítica à abordagem gerativista ao enfatizar, como destacam Martelotta e Palomanes (2011), que os processos mentais humanos ocorrem em um contexto cultural. Melhor dizendo, a linguagem não é atividade exclusivamente individual, mas sim atividades relacionadas às interações sociais e ao meio cultural em que o sujeito está inserido.

Ademais, Angelo e Menegassi (2022) exploram os fundamentos da corrente cognitivista e destacam a atuação ativa do leitor no processo de leitura, ressaltando sua capacidade de formular hipóteses, emitir opiniões e construir sentidos a partir da interação com o texto. Para isso, o leitor mobiliza seus conhecimentos prévios, experiências pessoais e memória, elementos fundamentais na construção da compreensão textual.

Com base nas contribuições cognitivistas, compreendemos que formar leitores, é proporcionar experiências contextualizadas de leitura que considerem os saberes prévios dos alunos, seus contextos culturais e suas trajetórias pessoais. A escola, nesse sentido, deve assumir o compromisso de criar ambientes em que a leitura seja compreendida como prática contextualizada, com o objetivo de formar leitores críticos, autônomos e capazes de interagir ativamente com os diversos textos que circulam na sociedade.

Subsequente, abordamos a psicolinguística cognitivista, por considerar que ela oferece uma abordagem contemporânea e relevante para refletir sobre os processos envolvidos na formação do leitor.

Segundo Leitão (2011), a psicolinguística nos anos 70, revelou-se para os processos envolvidos na compreensão do discurso e no reconhecimento de palavras, especialmente no que diz respeito ao acesso lexical.

Conforme Leitão (2011) também aponta que, influenciada pelos estudos de Grice e Searle, a psicolinguística passou a incorporar a análise de aspectos pragmáticos da linguagem. Entre os temas abordados, destacam-se o uso de metáforas, a compreensão de narrativas e textos, bem como a representação textual. Nesse contexto, a interpretação de anáforas e os processos inferenciais tornaram-se tópicos centrais de investigação.

Sob a mesma perspectiva, Dahanene (2012. *apud* Angelo, Menegassi 2022, p.15) esclarece:

Em se tratando de leitura, as contribuições da Psicolinguística são importantes para elucidar como a mente e a memória atuam no processo da compreensão, como o leitor formula hipóteses e estabelece inferências, como acessa aos significados das palavras e como constrói uma representação mental do texto.

Com base nos autores citados, compreendemos que a Psicolinguística contribui de forma essencial para a formação do leitor nos Anos Iniciais, ao evidenciar que ler vai além da decodificação, envolvendo memória, inferência e construção de sentido. Essas habilidades, conforme apontado na seção 2.5.2 foram identificadas como fragilidades nas avaliações, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que estimulem a compreensão leitora de forma mais integrada e significativa.

Além disso, é pertinente trazer para a reflexão abordagem sociocognitivista. “A abordagem sociocognitivista junta a base social, interacional, com a base cognitiva” (Cezario e Martelotta, 2011, p. 213).

Para além, Cezario e Martelotta (2011) afirmam que a criança passa a compreender que a linguagem está relacionada a algo concreto e que se constrói na interação com o outro.

Sob essa perspectiva, os autores Angelo e Menegassi (2022), ao apoiarem as ideias de Koch (2015), contribuem significativamente para a linguística textual ao enfatizarem a perspectiva sociocognitivo-interacionista. De acordo com essa abordagem, o texto é a unidade básica de manifestação da linguagem, pois é por meio dele que a linguagem se concretiza em situações reais de comunicação. Um texto é reconhecido como tal quando apresenta elementos que garantem sua unidade e sentido, como a coerência, a coesão, a intencionalidade e o contexto de produção. Os processos cognitivos envolvidos na leitura e na produção textual não são apenas individuais, mas também moldados pelas interações sociais e pelos contextos culturais nos quais ocorrem.

Nesse sentido, ao entender o texto como elemento central da linguagem e reconhecer que a leitura envolve não apenas processos mentais, mas também aspectos sociais e culturais, o ensino passa a adotar práticas mais significativas e conectadas ao cotidiano dos alunos. Essa abordagem contribui para a formação de leitores mais engajados, críticos e participativos, capazes de compreender, dialogar e construir sentidos em diferentes situações comunicativas, especialmente nos Anos

Iniciais, fase fundamental para a construção das bases da competência leitora ao longo da trajetória escolar.

Paralelamente, Angelo e Menegassi (2022) traz a vertente funcionalista, sob a qual enfatiza que os textos têm o objetivo de cumprir funções específicas na comunicação. Isso significa considerar as intenções comunicativas dos autores e como essas intenções funcionais e sociais moldam a estrutura e o conteúdo do texto.

Dentro do cenário funcionalista, entendemos que o ensino da leitura sob essa perspectiva ajuda a compreender não apenas o que um texto diz, mas também porque ele é estruturado de uma determinada maneira e como cumpre suas funções comunicativas. Portanto, trabalhar com as características dos gêneros textuais é fundamental nessa abordagem.

Ademais, é apresentada por Angelo e Menegassi (2022) a teoria da enunciação, com destaque para a teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin, utilizada pelos autores para esclarecer os aspectos da enunciação. Esta teoria, conhecida como teoria dialógica, considera a linguagem uma prática de interação social, onde o sentido é construído coletivamente. Reconhece a importância do contexto na interpretação dos enunciados, mostrando que o significado não é estático, porém pode modificar conforme as circunstâncias.

Conforme Angelo e Menegassi (2022, p.19), “[...] o sentido emerge de uma consciência individual que está sempre em interação com outras consciências, ambas repletas de discursos”.

Desse modo, a teoria enunciativa contribui para a formação de leitores ao destacar que o sentido de um texto não é fixo, mas depende da interpretação do leitor no contexto de leitura. Isso reforça a ideia de que a leitura é um processo ativo, onde o leitor interage com o texto, reconhecendo as intenções do autor e as diferentes perspectivas presentes no discurso.

No contexto escolar, aplicar a teoria da enunciação em sala de aula implica reconhecer a linguagem como uma prática social e interativa. Isso se concretiza por meio de atividades que permitam aos alunos explorar diferentes eventos comunicativos em seus contextos específicos, possibilitando a compreensão de como esses cenários moldam a comunicação e influenciam a construção de



significados coletivos. Dessa forma, os alunos são preparados para se tornarem comunicadores conscientes e habilidosos em uma sociedade diversificada.

Por fim, os autores Angelo e Menegassi (2022) citam a análise do discurso, uma corrente que se dedica não apenas às práticas discursivas, mas também ao processo sócio-histórico. Dessa forma, a análise do discurso nos permite compreender que o significado não é fixo; ele reflete os interesses sociais e as relações de poder presentes na leitura.

Sob essa reflexão, inferimos que ajuda os leitores a compreenderem que, ao ler, não apenas interpretam o texto, mas também são influenciados por diversas influências sociais e históricas, o que os torna mais críticos e conscientes do contexto em que a leitura ocorre.

Segundo Botelho (2017), a língua na concepção discursiva é uma atividade social em que os indivíduos interagem para construir significados conjuntamente. Durante essas interações, os sujeitos utilizam seus conhecimentos prévios, influenciados por sua história e cultura, para interpretar e criar sentido nas trocas linguísticas. Dessa maneira, a linguagem não apenas reflete, mas também é moldada pelas experiências e contextos sociais dos interlocutores.

Ao ler, o aluno não apenas decodifica palavras, mas utiliza seus conhecimentos prévios e experiências para interpretar e dar sentido ao texto, reforçando a ideia de que a leitura é um processo ativo, no qual o leitor se envolve com o contexto social e cultural do texto, tornando-se mais crítico e reflexivo em sua interpretação.

A partir das reflexões sobre as correntes e abordagens linguísticas, foi possível consolidar uma base teórica que amplia as estratégias de ensino da linguagem, compreendendo-a tanto em seus aspectos formais quanto em seu uso social. Como destaca Botelho (2017, p.23). “Assim o cerne do ensino nas aulas língua passou de uma perspectiva classificatória e normativista ao trabalho com textos na busca de ampliação dos letramentos dos alunos, afetando sua forma de ser e estar no mundo”.

Diante disso, entendemos que as contribuições das correntes linguísticas oferecem subsídios para que a gestão pedagógica e os docentes reflitam sobre as metodologias mais adequadas para o ensino da leitura, visando à formação de leitores, reconhecendo que cada corrente apresenta elementos relevantes para essa

prática. É necessário planejar atividades que integrem essas perspectivas, respeitando seus objetivos específicos. Por meio de um esforço coletivo entre equipe gestora e professores, torna-se possível desenvolver ações pedagógicas capazes de fortalecer efetivamente a formação do leitor, especialmente nos Anos Iniciais, assegurando práticas que considerem tanto os aspectos formais da linguagem quanto a leitura como um ato de compreensão, interpretação e transformação do mundo.

Nessa direção, compreende-se que a concepção de ensino da Língua Portuguesa que fundamenta este estudo se ancora em uma perspectiva sociocognitivo-interacionista e discursiva, que entende a linguagem como prática social e dialógica, construída nas interações entre os sujeitos e influenciada pelos contextos históricos e culturais. Ensinar a Língua Portuguesa, portanto, vai além da transmissão de regras e do domínio dos aspectos formais do texto: envolve promover situações reais de uso da linguagem que favoreçam a construção de sentidos e o desenvolvimento da criticidade.

Sob essa ótica, o ensino da leitura é concebido como um processo ativo de construção de significados, no qual o leitor mobiliza seus conhecimentos prévios, experiências e repertório sociocultural para interagir com o texto e atribuir-lhe sentido. Assim, formar leitores implica criar práticas de leitura contextualizadas e reflexivas, capazes de desenvolver a autonomia, a participação e a consciência crítica dos estudantes nas diversas práticas sociais de linguagem.

Na próxima subseção, abordamos o trabalho com os gêneros textuais, a fim de fomentar a formação do leitor, através de práticas contextualizadas.

### **3.1.2 Gêneros textuais e a formação do leitor: por uma leitura letrada**

Considerando as correntes linguísticas discutidas na subseção anterior, compreendemos que a formação do leitor deve estar fundamentada em práticas de leitura contextualizadas, conectadas à realidade social dos estudantes. Para isso, é fundamental incluir textos reais e diversificados, valorizando os gêneros textuais como eixo central das metodologias de ensino. Nessa perspectiva, é pertinente recordar as palavras de Freire (1989, p. 11), ao afirmar que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Essa reflexão evidencia que o ato de ler está profundamente

vinculado à experiência e à vivência social do sujeito, sendo, portanto, indispensável que as práticas pedagógicas considerem o contexto e a realidade dos alunos. Sob essa ótica, a leitura torna-se um meio de reflexão e transformação, possibilitando que os estudantes desenvolvam uma compreensão crítica da realidade em que estão inseridos. Assim, o trabalho com os gêneros textuais contribui para tornar a leitura mais significativa e próxima do cotidiano, favorecendo não apenas uma compreensão mais ampla dos diferentes usos da linguagem, mas também a formação de leitores críticos e conscientes de seu papel social.

Além disso, o trabalho com gêneros textuais promove a articulação entre os aspectos discursivos e estruturais da língua, integrando conhecimentos enunciativos essenciais para o letramento, em que os estudantes utilizam a leitura e escrita para atuar nas práticas sociais e para a compreensão das características e funções de cada gênero. Essa perspectiva também oferece subsídios valiosos para repensar a organização curricular, tornando-a mais alinhada às práticas sociais de linguagem.

Sob essa proposição, Marcuschi (2000, *apud* Botelho, 2017) apresenta elementos fundamentais para a construção de uma proposta curricular que favoreça um ensino contextualizado e alinhado às práticas sociais. Entre esses elementos, destacam-se: a concepção de língua, o texto, a produção textual, a variação linguística e os gêneros textuais, todos essenciais para uma abordagem mais significativa e crítica da leitura, conforme explicados abaixo:

Em primeiro aspecto, a língua envolve a interação entre pessoas, é influenciada pelo contexto social e envolve processos mentais. O texto, elemento fundamental do ensino, é entendido como um processo de criação e compreensão de significados, portanto, é importante priorizar o texto completo em vez de começar com pequenas partes, como palavras e frases. A produção textual está intimamente relacionada à língua e ao texto, pois o ensino de gramática por si só não é suficiente; é necessário estabelecer os aspectos discursivos e a situação comunicativa, tornando a leitura, a produção e a análise linguística inseparáveis. A variação linguística é fundamental para que os alunos compreendam que a língua é dinâmica e adaptável, refletindo a diversidade e a riqueza das experiências humanas, além de estar atrelada às relações de poder. Os gêneros textuais ajudam os alunos a reconhecer as características e as funções dos diferentes tipos de

textos, melhorando sua capacidade de interpretar e produzir textos adequados aos diferentes contextos comunicativos.

Considerando essas definições, a formação do leitor deve articular-se com esses princípios, valorizando o texto como unidade de sentido e a língua como prática social. O trabalho com os gêneros textuais insere os alunos em contextos reais de uso da linguagem, ampliando sua capacidade de interpretar e produzir textos em diferentes meios comunicativos. Quando os textos dialogam com o cotidiano dos estudantes e são explorados com intencionalidade pedagógica, a leitura deixa de ser uma obrigação e passa a ser uma experiência significativa, capaz de provocar reflexões e despertar o prazer pela leitura. Por isso, é fundamental que essas práticas estejam integradas à construção do projeto curricular da escola, garantindo que o trabalho com os gêneros esteja alinhado às habilidades previstas na BNCC e no CRMG.

Embora os alunos já tenham contato com uma variedade de gêneros textuais antes mesmo de ingressarem na escola, é na instituição escolar que esse acesso deve ser sistematizado e ampliado. A escola, portanto, assume um papel central na formação do leitor, Walty (2003) questiona que tipo de leitor a escola busca formar: um leitor passivo, que utiliza o texto apenas para cumprir tarefas, ou um leitor ativo, capaz de dialogar com o texto, construir sentidos e desenvolver o gosto pela leitura. Além disso, destaca a importância de aproximar o estudante da leitura de forma significativa, proporcionando uma experiência estética que desperte emoções, estimule a imaginação e desenvolva a sensibilidade.

Assim, Teberosky e Colomer (2003) adotam uma perspectiva construtivista ao propor atividades que engajam os alunos com textos reais, presentes em sua rotina, estimulando não apenas a recepção passiva de informações, mas também o processamento ativo e a aplicação desses conhecimentos em novos contextos. Essa abordagem fortalece as habilidades de leitura e interpretação dos estudantes, ao mesmo tempo em que os prepara para enfrentar desafios mais complexos e se expressar de forma eficaz em diferentes situações, tanto cotidianas quanto acadêmicas.

Além disso, temos que refletir a articulação dos gêneros textuais no processo de alfabetização. Desse modo, Soares (2022, p. 27) traz a perspectiva da alfabetização como um processo indissociável do letramento. A autora caracteriza a

alfabetização como: “processo de apropriação da “tecnologia escrita”. E o letramento refere-se à “capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolve a língua escrita”.

Quando o foco recai unicamente na decodificação, o aluno tende a ver a leitura como um exercício mecânico, afastando-se da construção de sentido e da compreensão global do texto, perdendo o interesse pela leitura. Assim, torna-se essencial adotar práticas que integrem a leitura a contextos reais e significativos, promovendo a relação entre oralidade, escrita, fonemas e grafemas, e permitindo que a criança compreenda a linguagem como uma ferramenta de expressão e interação.

Para isso, é fundamental que a gestão pedagógica atue em parceria com os docentes, promovendo ações coletivas, formações continuadas e espaços de planejamento que favoreçam práticas pedagógicas comprometidas com a formação de leitores críticos, capazes de interagir com a linguagem de forma consciente, reflexiva e transformadora.

Na próxima subseção, daremos continuidade às reflexões apresentadas até aqui, aprofundando o papel da literatura na formação do leitor. Embora esta seção tenha destacado os gêneros textuais de maneira mais ampla, voltada às práticas sociais de linguagem, a subseção seguinte foca especificamente nos textos literários e na sua potência de despertar o prazer pela leitura.

### **3.1.3 A formação do leitor literário**

Esta subseção propõe reflexões sobre a formação do leitor, com ênfase em estratégias para incentivar a leitura literária. O objetivo é estimular o repensar coletivo do planejamento docente, de modo que contemple ações intencionais voltadas à formação do leitor, com o acompanhamento ativo da gestão pedagógica. Busca-se compreender a leitura para além de uma exigência curricular, reconhecendo-a como uma prática significativa, capaz de proporcionar prazer, fruição estética e desenvolvimento do senso crítico.

Considerando o papel da escola na formação do leitor literário, Soares (1999) levanta reflexões sobre como esse processo tem sido conduzido no ambiente escolar. A autora identifica três instâncias principais onde a literatura infantil é

escolarizada: a biblioteca, a mediação de leitura feita pelos professores e o trabalho com textos nas aulas.

Na primeira, a biblioteca é vista como um ambiente de acesso aos livros cuja organização do acervo e as sugestões de leitura influenciam diretamente na forma como os estudantes se relacionam com a literatura.

Na segunda, a leitura proposta pelos professores costuma estar atrelada a obrigações escolares, o que pode desviar o foco do prazer estético e afetivo da leitura, transformando o livro em um mero instrumento de tarefa.

Na terceira instância, Soares critica o modo como o texto literário é explorado em sala de aula, chamando atenção para práticas que desfiguram as obras, como fragmentações e adaptações, por isso, podem prejudicar a fruição estética e o envolvimento genuíno do aluno com a leitura.

Diante dessas reflexões, percebe-se que a literatura deve ser inserida no cotidiano escolar com intencionalidade e sensibilidade, pois, quando abordada de forma inadequada, priva o aluno da experiência rica e sensível que o texto pode proporcionar. Por outro lado, quando bem trabalhada, a literatura contribui significativamente para a formação de leitores críticos, reflexivos e sensíveis. .

Ademais, Cosson (2006) defende que a formação do leitor literário passa, necessariamente, pelo letramento literário. Para o autor, “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (p. 23). Nesse sentido, ele atribui à instituição escolar a responsabilidade de promover o desenvolvimento de leitores capazes de exercer práticas sociais de leitura de forma crítica e significativa.

Didaticamente, Cosson (2006) propõe uma sequência básica para o letramento literário na escola, composta por quatro etapas interdependentes: motivação, introdução, leitura e interpretação, cada uma com papel fundamental na construção do vínculo do aluno com a obra literária.

Segundo o autor, a etapa da motivação no letramento literário tem como finalidade aproximar o leitor do texto, despertando o interesse por meio de estratégias que estimulem a imaginação e a predisposição para a leitura. Essa fase é concebida como um momento preparatório, voltado ao envolvimento com a obra literária, valorizando o contato inicial com o texto.

Na sequência, Cosson (2006) destaca que a introdução busca estabelecer uma ligação entre o leitor e o contexto de produção da obra. Essa aproximação

favorece a construção de sentidos mais amplos, uma vez que o conhecimento sobre o autor e os elementos paratextuais contribuem para a ampliação das referências interpretativas do leitor. No entanto, essa etapa deve preservar a autonomia do processo interpretativo, evitando condicionamentos que possam limitar as possibilidades de leitura.

Durante a etapa da leitura, o autor diz que o foco recai sobre a construção gradual de sentidos. Esse processo demanda atenção ao ritmo da leitura e à necessidade de momentos de pausa reflexiva, que permitam ao leitor elaborar hipóteses, verificar compreensões e dialogar com o texto de maneira significativa. A leitura é compreendida, assim, como um processo interativo, no qual o sujeito leitor se envolve ativamente na busca de significados, articulando suas experiências e saberes prévios com os elementos do texto.

Por fim, Cosson atribui que a etapa da interpretação propõe a valorização da experiência estética e reflexiva do leitor, estimulando-o a construir sentidos próprios a partir de sua vivência com a obra. A interpretação é vista como um exercício de subjetividade e inferência, no qual o leitor mobiliza aspectos temáticos, simbólicos e discursivos do texto para elaborar compreensões críticas. Essa etapa reforça a leitura como prática de autoria, em que o leitor é convidado a ocupar uma posição ativa, singular e criativa no processo de significação.

As etapas descritas por Cosson (2006) oferecem ao professor caminhos para conduzir o trabalho com textos literários de forma significativa e envolvente, favorecendo o desenvolvimento do prazer pela leitura. Ao adotar práticas motivadoras e contextualizadas, o docente cria condições para que os estudantes se aproximem das obras de maneira natural e interessada. Nesse processo, além de vivenciar uma experiência prazerosa com a leitura, os alunos desenvolvem, de forma fluida e não impositiva, habilidades de compreensão textual e interpretação, sem recorrer a atividades mecânicas e desmotivadoras. Assim, o trabalho com a literatura passa a ser não apenas formativo, mas também transformador.

No entanto, observa-se que, em muitas práticas escolares, as avaliações de leitura ainda se pautam em modelos tradicionais, centrados na verificação de memorização de informações do texto e na reprodução de respostas padronizadas. Essa abordagem contraria os princípios defendidos por Cosson (2006), pois reduz a leitura a um processo meramente avaliativo, desvinculado da experiência estética e

interpretativa que caracteriza o contato com a literatura. Quando a avaliação assume um caráter punitivo ou classificatório, o aluno tende a enxergar a leitura como uma obrigação escolar, e não como uma prática prazerosa e significativa. Nesse sentido, é necessário repensar as formas de avaliar a leitura, privilegiando instrumentos que valorizem a reflexão, a autoria e a construção de sentido, em vez de atividades mecânicas e descontextualizadas que enfraquecem o vínculo do leitor com o texto literário.

Na próxima subseção, daremos continuidade ao estudo com foco nas habilidades de leitura essenciais à formação do leitor. Essa abordagem parte da preocupação com os baixos níveis de proficiência apresentados pelos estudantes nas avaliações internas, especialmente no que diz respeito à compreensão, interpretação e realização de inferências.

#### **3.1.4 Habilidades de leitura para a formação do leitor**

Esta subseção está fundamentada nos dados do segundo capítulo deste trabalho e contempla as habilidades de leitura previstas na BNCC e no CRMG, além dos dados advindos das avaliações externas. Nela, abordamos as habilidades consideradas essenciais à formação do leitor nos Anos Iniciais, por serem fundamentais para o desenvolvimento das competências necessárias à compreensão, interpretação e apreciação crítica dos textos. Tais habilidades favorecem uma aprendizagem significativa e consolidam a leitura como prática social. Diante disso, torna-se imprescindível que a gestão pedagógica promova, de forma coletiva, reflexões e ações que viabilizem a efetivação dessas práticas de leitura no cotidiano pedagógico.

Primeiramente, Cafiero (2005) conceitua a leitura como “uma atividade ou um processo cognitivo de construção de sentidos, realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura” (p.17). Assim, o leitor crítico se torna capaz de interpretar o mundo e transformá-lo, entendendo que ler é dialogar com o texto a partir do seu lugar social e histórico.

Dessa forma, Menegassi (2010a), traz que “o processo de leitura é entendido como composto por quatro etapas: decodificação, compreensão, interpretação e retenção”:



Na decodificação fonológica, Menegassi (2022) explica que o leitor pronuncia as palavras sem entendê-las, não compreendendo o que lê. Em contraste, a decodificação voltada para a compreensão envolve um entendimento do texto.

Ainda, segundo o autor, a compreensão pode ser categorizada em três modos distintos: compreensão literal, inferencial textual e inferencial extratextual. Na compreensão literal, o leitor identifica explicitamente as informações principais do texto. Na compreensão inferencial textual, o leitor deduz informações a partir das pistas fornecidas no texto, buscando compreender detalhes que não são explicitamente declarados. Por fim, na compreensão inferencial extratextual, o leitor combina informações do texto com seu conhecimento prévio sobre o assunto, criando uma compreensão que vai além do que está diretamente explicitado no texto.

Concomitantemente, a interpretação desse processo não se limita apenas à compreensão superficial do texto, mas envolve uma abordagem ativa e reflexiva, na qual o leitor analisa, pondera e avalia as informações para construir uma compreensão mais completa e crítica. Assim, nessa reflexão sobre o lido, “novos sentidos são produzidos a partir dessa relação, permitindo ao leitor a produção de um novo texto” (Menegassi, 2010a, p. 50).

Por último, a retenção ocorre após a compreensão ou interpretação do texto, a retenção acontece com os conhecimentos prévios dos alunos. Essas informações podem ser aquelas explicitamente apresentadas no texto (compreensão literal), deduzidas a partir de pistas no texto (compreensão inferencial textual) ou integradas com conhecimentos prévios (compreensão inferencial extratextual).

Entendemos que ensinar a ler vai muito além de fazer o aluno decodificar palavras: é preciso criar condições para que ele compreenda, interprete e retenha o que lê, construindo sentidos a partir de suas vivências.

Dessa forma, Freire (1989, p. 9) compreende o ato de ler como um processo que “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Essa concepção amplia a noção tradicional de leitura, pois, para o autor, ler não é apenas decifrar letras ou palavras, mas compreender o sentido do que se lê e relacionar o texto com a realidade social. Nessa perspectiva, Freire defende que a leitura

constitui um ato de consciência, permitindo ao sujeito desenvolver uma postura crítica diante do mundo e de suas relações.

Cada etapa citada da decodificação à retenção revela que a leitura é um processo ativo, em que o leitor interage com o texto, mobiliza conhecimentos prévios, formula hipóteses e ressignifica informações. Por isso, é essencial que o trabalho pedagógico valorize a leitura como prática de construção de sentido, incentivando a reflexão crítica e a autonomia interpretativa desde os primeiros anos escolares.

Com base nessa vertente que reconhece as etapas do processo de leitura, destacamos a importância do olhar atento dos professores na formação do leitor, considerando aspectos como os conhecimentos prévios, a realização de inferências e a construção da compreensão textual. Por isso, subdividimos em eixos que serão apresentados nesta subseção, partindo da premissa de que compreender como esses elementos se articulam é essencial para que a gestão pedagógica promova práticas de leitura contextualizadas, capazes de favorecer o desenvolvimento de leitores autônomos, reflexivos e críticos.

O primeiro eixo refere aos conhecimentos prévios, destacando como esse saber contribui para ampliar a compreensão, a interpretação e o engajamento nas práticas leitoras.

#### *3.1.4.1 Conhecimentos prévios*

Inicialmente, Cafiero (2005) afirma que, para compreender um texto, o leitor mobiliza seus conhecimentos prévios sobre o conteúdo, o que lhe permite atribuir coerência à leitura. A autora classifica esses conhecimentos prévios em diferentes categorias, que serão apresentadas a seguir:

[...] conhecimentos lingüísticos ou de como funciona a língua; conhecimentos enciclopédicos ou conhecimentos de mundo, conhecimentos específicos sobre o assunto do texto que ele estiver lendo; conhecimentos sobre como funciona a comunicação e como funcionam os textos, sobre o gênero do texto, a situação em que o texto foi escrito, o momento histórico que ele representa a cultura que o gerou, entre outros (Cafiero, 2005, p.340).

Essa citação destaca que, para compreender um texto, o leitor mobiliza diferentes tipos de conhecimentos que vão além do conteúdo imediato. Assim, ler não é apenas decodificar, mas construir sentidos a partir de múltiplas referências.

Quanto aos conhecimentos prévios, Kleiman (2007) esclarece que, quando o leitor encontra dificuldades na compreensão de determinadas informações no texto, ele busca outros saberes construídos em diferentes contextos para referenciar e sistematizar o novo conhecimento. Nesse cenário, os conhecimentos linguístico e textual emergem como um componente vital na compreensão da leitura, sendo um alicerce prévio que pode ser empregado para realizar inferências sobre os conhecimentos processados durante a leitura.

Ao afirmar que “é preciso que quem sabe, saiba sobretudo que ninguém sabe tudo e que ninguém tudo ignora”, Freire (1989, p.32) destaca o caráter dialógico do conhecimento e a importância de reconhecer os saberes que cada sujeito traz de suas experiências. Essa perspectiva reforça o valor dos conhecimentos prévios no processo de aprendizagem, pois toda nova compreensão se constrói a partir do que o aluno já sabe. Assim, valorizar esses saberes possibilita uma prática pedagógica mais significativa, em que o professor atua como mediador e o estudante se torna participante ativo na construção do conhecimento.

Diante das reflexões sobre os conhecimentos prévios, partimos da premissa de que a leitura é um processo simultaneamente individual e interativo. Isso ocorre, pois possibilita que o indivíduo, ao empregar sua singularidade, interaja com o texto atribuindo-lhe um significado próprio por meio de seus conhecimentos prévios. Esse processo não apenas envolve a compreensão do conteúdo, mas, também, a apreensão da estrutura textual, tanto em relação ao seu teor quanto à sua forma.

Giroto e Souza (2010) abordam três tipos de conexões que os leitores podem estabelecer durante a leitura. O primeiro tipo é a conexão de texto para texto, na qual o estudante relaciona um texto com outro que já leu ou está lendo. O segundo tipo envolve conexões de texto para leitor, onde o leitor faz relações com sua própria vida, experiências e sentimentos. Por último, há as conexões de texto para o mundo, que se referem às relações do texto com eventos históricos, sociais ou culturais vivenciados pelo leitor.

Entendemos que essas conexões permitem ao leitor compreender não apenas a estrutura do texto e suas expectativas de leitura, mas também facilitam a

incorporação de novas ideias, a comparação de personagens, a inferência de informações implícitas e a compreensão de mensagens subjacentes que não são explicitamente declaradas no texto. Essas habilidades são essenciais para desenvolver uma leitura crítica e interpretativa, ampliando significativamente o entendimento do leitor sobre o conteúdo abordado.

Assim, corroboramos que ativação dos conhecimentos prévios favorece a compreensão leitora, pois permite que o aluno relacione informações e construa sentidos. Ao considerar essas experiências em sala, o professor estimula a reflexão, a identificação de informações relevantes e o esclarecimento de dúvidas, contribuindo para que os estudantes compreendam, interpretem e apliquem o que lêem.

No próximo eixo, analisamos as abordagens relacionadas às habilidades de inferência textual, com ênfase em como essas competências podem ser desenvolvidas no contexto escolar, contribuindo para uma leitura mais crítica e significativa.

#### *3.1.4.2 Inferências textuais*

As inferências textuais integram as habilidades fundamentais de leitura, com o objetivo de fortalecer a competência leitora dos estudantes. Nas avaliações externas, observa-se que as habilidades inferenciais apresentam os menores níveis de proficiência entre os alunos. Diante desse cenário, torna-se extremamente relevante discutir e propor estratégias de leitura voltadas ao desenvolvimento das inferências.

De acordo com Abarca e Rico (2003 *apud* Menegassi, 2022), as inferências podem ser feitas a partir do texto, quando o leitor relaciona elementos encontrados para chegar a conclusões ou entendimentos que não são explicitamente declarados, ampliando assim a compreensão para além do que é diretamente afirmado pelo autor. Em relação a inferência extratextual, o leitor combina as informações do texto com sua própria experiência, conhecimentos e contexto cultural para inferir significados adicionais que não estão claramente declarados na superfície do texto.

Para isso a inferência é um aspecto fundamental em que os estudantes precisam apoiar com base em seus conhecimentos prévios, uma vez que as informações não são apresentadas explicitamente no texto.

Leitores inferem quando utilizam o que já sabem, seus conhecimentos prévios e estabelecem relações com as dicas do texto para chegar a uma conclusão, tentar adivinhar um tema, deduzir um resultado, chegar a uma grande ideia etc. Se os leitores não inferem, então, não entendem a essência do texto que lêem [...] (Giroto e Souza, 2010, p. 76).

Giroto e Souza (2010) destacam que o desenvolvimento da competência leitora exige que o leitor mobilize simultaneamente recursos linguísticos, visuais e cognitivos. Nesse contexto, o processo inferencial é compreendido como uma construção ativa de sentidos, na qual o sujeito leitor articula informações explícitas do texto com seus conhecimentos prévios, bem como com elementos gráficos e contextuais. Para isso, é fundamental que o trabalho em sala de aula envolva atividades significativas, que favoreçam a apropriação recursos linguísticos, visuais e cognitivos e permitam ao aluno realizar inferências com autonomia e compreensão crítica.

Dessa forma, as estratégias de leitura para inferências são essenciais para desenvolver habilidades críticas e analíticas nos leitores. Elas não apenas auxiliam na extração de significados implícitos do texto, mas também facilitam a compreensão dos contextos e das intenções do autor. Ao ensinar técnicas como a identificação de pistas contextuais, análise de personagens e situações, e interpretação de nuances linguísticas, essas estratégias capacitam os leitores a aprofundar sua compreensão e formular conclusões bem fundamentadas. Esse processo não só melhora a compreensão geral da leitura, mas também fortalece habilidades essenciais como o pensamento crítico e a capacidade de argumentação, fundamentais para o sucesso acadêmico e pessoal.

Logo, as inferências estão articuladas a outras habilidades leitoras, como a compreensão das informações centrais do texto e a capacidade de síntese. Essas especificidades serão abordadas no próximo eixo.

#### *3.1.4.3 Compreensão leitora*

Para iniciar a reflexão em relação a compreensão leitora, Menegassi (2022) destaca que compreender um texto vai além de captar o que está explicitamente escrito, envolvendo a interpretação das intenções do autor por meio de inferências,

conforme foi apresentado no eixo anterior. Assim, para desenvolver habilidades de compreensão, é necessário propor práticas pedagógicas que estimulem o leitor a construir sentidos a partir de pistas textuais e contextuais, ativando seus conhecimentos prévios e estabelecendo relações entre o texto e sua realidade.

Nos Anos Iniciais, a leitura deve ser entendida como um processo ativo de construção de sentido, que demanda práticas pedagógicas que estimulem a reflexão e o pensamento crítico. Formar leitores, portanto, é possibilitar que as crianças se reconheçam como sujeitos capazes de interpretar, questionar e dialogar com os textos, desenvolvendo autonomia e consciência social.

Assim, a compreensão leitora apresenta-se como: a) apreensão de significado do texto; b) extração e construção de significado do texto; c) captação de ideias explícitas do texto; d) interação do leitor com o texto; e) estabelecimento de representação coerente e integrada do texto; f) representação mental da mensagem do texto; g) manifestação de diferentes entendimentos para o mesmo texto; h) atividade colaborativa de produção de sentidos; i) exercício de convivência sociocultural; j) objetivo final da atividade de leitura (Menegassi, 2022, p. 92,93).

Ao tratar da compreensão leitora, é essencial reconhecer que a leitura vai além da simples identificação de informações explícitas. Ela exige um posicionamento ativo do leitor diante do texto, implicando a análise da estrutura discursiva, a apreensão de sentidos implícitos e a identificação das intenções do autor. Nesse processo, o leitor interage com o texto, atribuindo-lhe significados pessoais e construindo interpretações próprias, o que contribui para uma experiência de leitura mais rica e crítica.

De acordo com Menegassi (2022, p. 102-103), a análise textual no contexto escolar deve contemplar tanto as condições de produção do gênero discursivo, como sua circulação social e finalidade, quanto os elementos estruturais da narrativa, como personagens, tempo, espaço, conflito e resolução. Essa orientação amplia a compreensão do texto para além da sua superfície linguística, convidando o leitor a construir sentido de maneira crítica e contextualizada.

Nesse mesmo percurso, Girotto e Souza (2010) reforçam a importância de estratégias que favoreçam a leitura ativa e reflexiva. As autoras destacam a técnica da sumarização como um recurso pedagógico relevante, por promover a identificação e organização das informações essenciais do texto, indo além da

simples cópia de trechos considerados importantes. Essa prática contribui para o desenvolvimento da capacidade de síntese, o que exige do leitor um olhar criterioso, sensível à estrutura e à intencionalidade do texto.

As autoras também criticam abordagens tradicionais e mecânicas de leitura, como o simples sublinhar ou a busca isolada por ideias principais, por entenderem que tais práticas não favorecem a formação de leitores críticos. Em vez disso, propõem que a leitura seja um processo ativo de interpretação, em que o sujeito leitor constrói sentidos com base na articulação entre conhecimentos prévios, estrutura textual e inferências contextuais.

Ao proporem uma leitura como processo ativo de interpretação, as autoras apontam para uma perspectiva interacionista e construtivista da leitura, em que o sujeito mobiliza seus conhecimentos prévios, compreende a estrutura do texto e realiza inferências contextuais.

Além disso, a compreensão de que o que é relevante para o autor nem sempre coincide com o que é percebido como importante pelo leitor evidencia a necessidade de mediação docente intencional. O papel do professor, nesse sentido, é fundamental para ajudar o aluno a distinguir entre interesse pessoal e centralidade temática, aprimorando sua capacidade de análise e julgamento.

Por fim, a leitura é compreendida não apenas como decodificação ou localização de informações, mas como um processo complexo de construção de significados, no qual o leitor reinterpreta, reorganiza e ressignifica o conteúdo textual a partir de sua própria perspectiva. Essa postura ativa é fundamental para a formação de leitores autônomos e críticos, capazes de dialogar com os textos e atribuir-lhes novos sentidos.

As reflexões sobre leitura apresentadas nesta subseção evidenciam como a gestão pode, de forma colaborativa, planejar estratégias voltadas à formação do leitor, considerando as habilidades em que os alunos apresentam menor proficiência. Desse modo, o Plano de Atendimento Escolar (PAE), apresentado no quarto capítulo, pode incorporar propostas concretas que favoreçam a recomposição dessas habilidades, fortalecendo o desenvolvimento da leitura como prática significativa e formativa.

Na próxima seção, abordamos a importância da recomposição de aprendizagem e sua eficácia na promoção das habilidades ainda não consolidadas

no aspecto de leitura entre os alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Exploraremos como a recomposição pode ser fundamental para identificar as lacunas de aprendizado e implementar estratégias direcionadas que visam fortalecer o desenvolvimento dos estudantes nessa fase crucial de formação educacional.

### **3.1.5 Fortalecendo as bases: a relevância da intervenção pedagógica em leitura nos Anos Iniciais**

Nesta seção, discutimos a relevância de estabelecer estratégias para recuperar as aprendizagens não consolidadas dos alunos dos Anos Iniciais. Sustentados nessa discussão, buscamos construir uma fundamentação teórica que permita a incorporação de metodologias eficazes para promover a recuperação de aprendizagens dos alunos da escola investigada, visando fortalecer a formação de leitores.

A intervenção pedagógica contribui para prevenir e superar dificuldades que possam comprometer a trajetória escolar dos alunos, garantindo que todos tenham acesso às habilidades necessárias para se tornarem leitores competentes. Assim, ela não apenas melhora o desempenho acadêmico, mas também promove o desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica dos estudantes, elementos fundamentais para seu crescimento intelectual e para a participação ativa na sociedade.

Concebemos que, uma base bem estabelecida no desenvolvimento da leitura nos primeiros anos escolares é essencial para o sucesso acadêmico nas etapas subsequentes da educação, a leitura é a base para a aquisição de conhecimento em todas as áreas. Ela estimula o desenvolvimento cognitivo, expandindo o vocabulário, aprimorando a compreensão e desenvolvendo habilidades de pensamento crítico. Crianças que leem bem tendem a ser melhores em resolver problemas e a pensar de forma independente.

Dessa forma, Kleiman (2007) aborda que a leitura não é apenas um processo cognitivo, mas também é estruturada por suas interações sociais e culturais. Em outras palavras, o processo de leitura é um diálogo entre o autor e o leitor, em que ambos trazem suas perspectivas e intenções. Essa compreensão é essencial para a recomposição da aprendizagem, especialmente nos Anos Iniciais. Portanto, a recomposição da aprendizagem em leitura deve ser uma abordagem



holística que considera tanto os aspectos cognitivos quanto os sociais e culturais da leitura.

Nesse contexto, a recomposição da aprendizagem é realizada por meio de intervenções pedagógicas, que envolvem práticas planejadas e diversas metodologias de ensino, visando recuperar as aprendizagens que não foram devidamente consolidadas pelos estudantes. Dessa forma, a intervenção pedagógica:

[...] são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências (Damiani et. al 2013, p.58).

Sob essa conjectura, as intervenções necessitam não apenas de um planejamento estruturado e metodologias variadas, mas, também, de um ciclo contínuo de ação e avaliação. Esse processo contínuo é fundamental para identificar áreas de melhoria, adaptar estratégias pedagógicas conforme necessário e, assim, aprimorar a qualidade da educação de forma sustentável e eficaz.

Segundo Damiani et. al (2013), as intervenções são consideradas pesquisa, porque visam descrever detalhadamente os procedimentos realizados, avaliá-los e produzir explicações plausíveis sobre seus efeitos, fundamentadas em dados e teorias pertinentes. Elas não buscam estabelecer relações de causa e efeito, mas sim compreender a realidade e implementar soluções para problemas detectados.

Nesse sentido, visa programar mudanças ou inovações nos processos de aprendizagem, com o objetivo de produzir melhorias e avaliar os efeitos dessas intervenções.

Com base nas ideias de Tripp (2005) e Thiollent, (2009), *apud*, Damiani et al. 2013), pode-se traçar uma analogia entre a pesquisa-ação e a pesquisa de intervenção pedagógica, já que ambas compartilham o intuito de produzir mudanças, resolver problemas e possuem um caráter aplicado, dialogando com referenciais teóricos para fundamentar suas ações. Além disso, essas pesquisas contribuem para esclarecer situações escolares e definir objetivos pedagógicos, promovendo tanto avanços teóricos quanto práticos na educação.

Dentro deste contexto, entendemos que, para avaliar o padrão de desempenho dos alunos, é essencial realizar uma pesquisa que identifique quais habilidades ainda não foram adequadamente consolidadas. Nesse sentido, tanto os resultados de avaliações externas quanto internas servem como parâmetros para estabelecer uma visão detalhada do perfil dos estudantes. Além disso, é crucial fundamentar-se teoricamente para aplicar atividades que fortaleçam os objetivos pedagógicos.

A pesquisa deve ser minuciosa, englobando diferentes aspectos do processo de aprendizagem. A partir dessa análise, desenvolver estratégias pedagógicas personalizadas, que visam não apenas corrigir deficiências, mas também incentivar o desenvolvimento contínuo e integral dos estudantes.

Para isso é importante que os professores e gestores educacionais estejam envolvidos nesse processo, utilizando os resultados das avaliações como ferramentas de feedback para ajustar suas práticas e metodologias de ensino. Entendemos que a formação continuada dos educadores também é essencial, pois oferece subsídios para a implementação de novas abordagens pedagógicas que respondam às necessidades identificadas.

De acordo com Damiani et al. (2013), a pesquisa sobre uma abordagem de intervenção pedagógica deve contemplar seus dois componentes metodológicos essenciais: o método de intervenção e o método de avaliação da intervenção. O primeiro, que se refere à intervenção de fato, deve ser detalhadamente apresentado no relatório, destacando o planejamento, a criatividade e o diálogo com a teoria que fundamentam a intervenção.

Concomitantemente, o método de avaliação da intervenção dedica-se à coleta e análise de dados para verificar a eficácia da intervenção e produzir evidências que sustentem as conclusões e recomendações da pesquisa. Ambos os métodos são cruciais para garantir a qualidade e a validade de uma pesquisa de intervenção pedagógica.

Compreendemos que a descrição dos instrumentos deve ser detalhada, permitindo que outros pesquisadores entendam por que esses métodos foram selecionados e como serão utilizados. Esse processo de explicação e justificativa é semelhante ao que se faz em qualquer tipo de pesquisa empírica, onde a escolha

dos métodos de coleta e análise de dados deve ser bem fundamentada para garantir a validade e a confiabilidade dos resultados.

Todavia, consideramos que a avaliação em uma intervenção pedagógica não deve ocorrer apenas ao final do processo, mas sim ao longo de todo o percurso, sob uma perspectiva formativa. Nesse contexto, Boggino (2009) enxerga a avaliação como um facilitador essencial para as intervenções pedagógicas do docente, pois ela permite reconhecer hipóteses, identificar erros, compreender os saberes dos alunos e propor estratégias que reestruturem e ressignifiquem os conhecimentos.

Além disso, partimos da contribuição de Luckesi (2008) que diz que a avaliação é garantir a aprendizagem dos alunos. Para o autor, avaliar significa qualificar o processo educativo, promovendo o desenvolvimento dos estudantes, e não simplesmente classificá-los ou rotulá-los com base em seus desempenhos.

Sob essa conjectura, a avaliação torna-se processual, e o processo de ensino, democrático, inclusivo e dinâmico. Nesse sentido, as intervenções pedagógicas devem focar na equidade, visando promover a formação qualitativa dos discentes. É essencial assegurar que cada aluno, tanto em contextos coletivos quanto individuais, receba o suporte adequado para alcançar seu máximo potencial. Isso envolve adaptar estratégias educacionais para atender às diversas necessidades dos estudantes, garantindo um processo de aprendizagem inclusivo e eficaz.

Complementarmente, de acordo com Damiani et al. (2013), a intervenção deve estabelecer objetivos específicos que orientarão a avaliação dos resultados. A coleta de dados pode utilizar diversos instrumentos, como observações, questionários, entrevistas e análise documental, para registrar informações relevantes sobre o impacto da intervenção. Essa análise pode incluir a comparação dos resultados antes e depois da intervenção, bem como a identificação de pontos fortes e áreas de melhoria. São avaliados os impactos positivos e negativos da intervenção nos participantes, além das mudanças observadas em seu comportamento, conhecimento ou habilidades. Com base nos resultados da avaliação, são feitas reflexões sobre a eficácia da intervenção e propostas de ajustes ou modificações para aprimorar o processo interventivo. Essa etapa é fundamental para o aprendizado contínuo e a melhoria das práticas educacionais.

A partir dos pressupostos, no cenário da escola investigada, para implementar uma intervenção pedagógica em leitura, é fundamental realizar um diagnóstico detalhado das habilidades dos estudantes que ainda não foram consolidadas. Com base nesse diagnóstico, devem-se selecionar estratégias pedagógicas eficazes e adequadas às necessidades identificadas, bem como escolher os instrumentos de coleta de dados apropriados. Além disso, é essencial selecionar recursos adequados e elaborar materiais didáticos específicos que apoiem essas estratégias. Por fim, deve-se estipular um tempo de execução para a intervenção, garantindo a estruturação e o acompanhamento contínuo do progresso dos estudantes.

Diante dessa abordagem, o diagnóstico deve incluir a avaliação de diferentes aspectos da competência leitora dos alunos, como a compreensão textual, a fluência, a interpretação crítica, e os resultados das avaliações externas. Com base nesses dados, é possível desenvolver um plano de intervenção personalizado que atenda às necessidades específicas de cada estudante.

Conforme Máximo *et al.* (2021), a aprendizagem é um direito de todos. Portanto, o professor deve estar sempre consciente tanto das dinâmicas coletivas quanto das particularidades individuais dos estudantes, ajustando suas metodologias de ensino para atender adequadamente a todos na sala de aula.

Em relação a escolha de estratégias, deve-se considerar métodos que promovam o engajamento e a motivação dos alunos, utilizando abordagens diversificadas que possam incluir leitura compartilhada, atividades interativas, e o uso de tecnologias educacionais.

Dentro dessa premissa, (Máximo *et al.*, (2021) ressaltam a importância de utilizar materiais concretos e incorporar ludicidade nas estratégias metodológicas. Esses elementos são fundamentais para aproximar os estudantes do objeto de conhecimento, facilitando a compreensão, a motivação e o engajamento no processo de aprendizagem.

A seleção de recursos é igualmente importante e deve incluir tanto materiais físicos, como livros e revistas, quanto digitais, como e-books e plataformas de leitura *on-line*. Esses recursos devem ser cuidadosamente escolhidos para garantir que sejam apropriados ao nível de desenvolvimento dos alunos e que apoiem os objetivos da intervenção.

Além disso, a elaboração de materiais didáticos personalizados é crucial para reforçar as habilidades de leitura dos alunos. Esses materiais devem ser projetados para complementar as estratégias escolhidas, oferecendo atividades que incentivem a prática da leitura e o desenvolvimento das competências leitoras.

Acerca do método de avaliação da intervenção refletimos sobre os procedimentos e instrumentos utilizados para coletar e analisar dados, permitindo avaliar os efeitos da intervenção implementada. Isso inclui a definição dos indicadores de avaliação, a escolha dos métodos de coleta de dados, a análise dos resultados obtidos e a interpretação dos impactos da intervenção.

Portanto, discutimos neste capítulo que as intervenções pedagógicas são essenciais para recuperar as habilidades que os alunos não desenvolveram ao longo do período apropriado. Dessa maneira, as intervenções devem ser planejadas de forma sistemática e personalizada, levando em consideração as necessidades individuais dos estudantes. É crucial que essas intervenções sejam embasadas em diagnósticos precisos, utilizem estratégias pedagógicas eficazes e disponham de recursos adequados. Além disso, a elaboração de materiais didáticos específicos e a definição de um cronograma de execução são fundamentais para garantir o sucesso do processo. Assim, a intervenção pedagógica pode efetivamente promover o desenvolvimento das habilidades de leitura, contribuindo para o avanço educacional dos alunos da instituição pesquisada.

Na próxima seção, apresentaremos a metodologia de pesquisa utilizada para abordar o caso de gestão, focando no desafio da formação do leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

### 3.2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção, são detalhados os procedimentos adotados na pesquisa de campo, com a apresentação da metodologia utilizada para a coleta e a análise dos dados.

A metodologia científica é um processo no qual o pesquisador utiliza técnicas e procedimentos para realizar uma pesquisa. Essa abordagem prioriza a garantia da confiabilidade das informações coletadas durante a investigação. De acordo com Gil (2008, p.8), o método defini-se “como o caminho para se chegar a

determinado fim, e método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento".

Neste estudo, nos baseamos em uma abordagem qualitativa que, conforme Marconi e Lakatos (2021), busca compreender amplamente os processos interativos, concentrando-se nos denominados "fenômenos humanos". A pesquisa abrange uma revisão bibliográfica, além do levantamento e análise de dados. Com base na análise dos dados coletados, propõe-se a elaboração de um plano de ação educacional. Este plano visa enfrentar o desafio da formação do leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, através de iniciativas colaborativas que promovam eficácia na gestão pedagógica.

Nessa perspectiva, o presente estudo investiga a percepção dos profissionais da escola investigada em relação às lacunas no processo de aprendizagem em leitura dos alunos dos Anos Iniciais. O objetivo é identificar as estratégias pedagógicas essenciais para promover o desenvolvimento da habilidade de leitura nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Com o propósito de alcançar esse objetivo, em primeiro aspecto, adotamos uma análise bibliográfica, previamente abordada ao longo deste trabalho. Essa análise fornece o embasamento teórico essencial para a pesquisa de campo, o que nos permite atuar no contexto da pesquisa com fundamentos que foram guiados pelos estudos que orientam a leitura e a escrita.

De acordo com Flick (2013), o processo de investigação se inicia com uma análise bibliográfica para alcançar uma compreensão abrangente dos trabalhos relacionados ao tema. Quando o pesquisador encontra uma lacuna que não pode ser preenchida apenas com a pesquisa bibliográfica, ele se envolve em uma pesquisa de campo com abordagem qualitativa, utilizando instrumentos cruciais para abordar a questão central da pesquisa.

A primeira etapa de pesquisa consiste na análise das avaliações externas de leitura do 5º ano, considerando os resultados das habilidades aferidas no CNCA e Proeb, ambas apresentadas no segundo capítulo. Esses dados são fundamentais para compreendermos o padrão de desempenho das habilidades que os estudantes alcançam ao final do ciclo dos Anos Iniciais, identificando áreas que ainda não estão plenamente desenvolvidas. Assim, podemos delinear um panorama das competências que precisam ser desenvolvidas ao longo dos Anos Iniciais.

A segunda etapa da pesquisa, voltada para a coleta de dados sobre a dificuldade em leitura, consistiu na realização de entrevista semiestruturada individuais com cinco professores que atuam do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A escolha pela entrevista semiestruturada se deu por permitir que os entrevistados compartilhassem suas vivências de forma mais aberta e espontânea. Essa abordagem tornou possível reunir relatos ricos e variados, fundamentais para compreender, de maneira mais ampla e sensível, as práticas pedagógicas adotadas e as relações estabelecidas entre professores e a gestão pedagógica, elementos centrais para os objetivos desta pesquisa.

Conforme Triviños (1987), a entrevista semiestruturada caracteriza-se pelo uso de questões centrais ligadas ao tema de pesquisa, permitindo que novas hipóteses emergjam das respostas dos participantes. Nesse formato, o pesquisador atua como moderador, direcionando o foco da entrevista para que, além de descrever os fenômenos sociais, ela viabilize também sua explicação e compreensão integral.

Manzini (1990/1991) complementa que a entrevista semiestruturada se concentra em um tema específico, guiada por um roteiro com perguntas focais que podem ser adaptadas e expandidas conforme as necessidades da entrevista. Esse modelo favorece a espontaneidade nas respostas, sem que os participantes estejam limitados a alternativas predefinidas.

Essas abordagens permitem a coleta de dados ricos e variados, contribuindo para uma compreensão mais ampla e contextualizada das experiências dos entrevistados. Esse entendimento inclui a análise das metodologias empregadas em sala de aula e das interações entre professores e a gestão pedagógica, elementos essenciais ao contexto da pesquisa.

Além disso, a análise aprofundada dos dados coletados fornece uma visão detalhada das respostas, identificando potenciais falhas pedagógicas e estruturais que impactam negativamente o ensino da leitura. Essa compreensão mais ampla facilita a formulação de um plano de ação que esteja alinhado às necessidades reais dos docentes, possibilitando intervenções mais eficazes e ajustadas às especificidades da escola.

Desse modo, para a realização das entrevistas foi convidado um docente de cada ano escolar, com o objetivo de obter uma visão representativa e contextualizada das dificuldades enfrentadas em cada ano escolar da aprendizagem da leitura.

Os professores participantes foram indicados pela equipe gestora da escola, adotando-se como critério a seleção de docentes efetivos, um para cada ano de escolaridade do 1º ao 5º ano, no contexto do ano letivo de 2024. Nos casos em que havia mais de um professor efetivo no mesmo ano, optou-se por aquele com maior tempo de atuação docente. Essa escolha se justificou pelo entendimento de que professores com maior experiência estão mais familiarizados com o processo de ensino da escola e possuem um conhecimento mais aprofundado sobre os alunos e suas trajetórias escolares.

O encontro foi previamente planejado, e os professores convidados não apresentaram objeções à participação. As entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade dos docentes, sempre fora do horário de trabalho. Optou-se pela realização das entrevistas de forma individual e *on-line*, uma vez que a condução presencial, no ambiente escolar, poderia comprometer a qualidade das conversas. Entre os possíveis empecilhos identificados estavam os ruídos do ambiente, as interrupções por parte de alunos e funcionários, bem como a dificuldade de compatibilizar os horários dos professores com a agenda da entrevistadora, fatores que poderiam prejudicar tanto o andamento das aulas quanto a produtividade das entrevistas.

Com base nessas perspectivas, elaboramos um roteiro com 11 perguntas<sup>12</sup> centrais. Essas questões foram formuladas para orientar a entrevista semiestruturada, permitindo que novas hipóteses possam surgir a partir das respostas dos participantes.

A seção apresentou a combinação dos métodos da pesquisa, destacando a análise das avaliações externas para compreender as habilidades em que os estudantes enfrentam maiores dificuldades. Paralelamente, as questões norteadoras da entrevista semiestruturada foram exploradas com os professores, visando entender suas percepções e práticas no processo de formação do leitor. O objetivo é estruturar uma análise sobre os desafios enfrentados na formação do leitor,

---

<sup>12</sup> Perguntas semiestruturadas apresentadas no apêndice A.



buscando responder à seguinte questão: Como a gestão pedagógica pode desenvolver, por meio de um esforço coletivo, ações eficazes para enfrentar esse desafio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Assim, a análise dos resultados, detalhada nas próximas seções, desempenha um papel fundamental ao fornecer subsídios para integrar os conhecimentos teóricos às práticas pedagógicas da instituição. Nesse contexto, será possível refletir de maneira mais profunda sobre uma proposta de intervenção direcionada ao aperfeiçoamento das metodologias de ensino da leitura.

Na próxima seção, iniciamos a análise dos resultados obtidos por meio das avaliações externas, com o objetivo de identificar os principais pontos que demandam intervenção pedagógica. Essa análise permite compreender, de forma mais precisa, as fragilidades no processo da formação do leitor.

### 3.3 ANÁLISE DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Nesta seção, apresentamos a síntese da análise dos resultados das avaliações externas já discutidas no segundo capítulo: CNCA, realizada em 2024; Proeb, aplicadas nos anos de 2021, 2022 e 2023; e análise dos níveis de proficiências do SAEB, considerando as edições de 2017, 2019 e 2023. O foco está na área de Língua Portuguesa, com ênfase nas habilidades de leitura. Essa análise tem como objetivo identificar as competências que os alunos demonstram dominar com facilidade ao final do ciclo dos Anos Iniciais, bem como aquelas em que enfrentam maiores dificuldades. As informações obtidas são fundamentais para subsidiar a gestão pedagógica em parceria com a equipe docente na formulação de estratégias pedagógicas voltadas à formação de leitores competentes.

A análise dos resultados da avaliação CNCA, aplicada em 2024 e também discutida no segundo capítulo por meio da tabela 2<sup>13</sup> que apresenta os dados de ambos os ciclos da avaliação, revela que os alunos demonstram maior facilidade em habilidades de leitura literal e no reconhecimento de informações explícitas ou visualmente destacadas. Em contrapartida, enfrentam desafios consideráveis nas habilidades que exigem leitura inferencial, como interpretação de metáforas, compreensão dos efeitos de sentido e domínio das relações de coesão textual.

---

<sup>13</sup> Tabela disponível na página 52

O Proeb, conforme a tabela apresentada no segundo capítulo<sup>14</sup>, revela um avanço significativo entre 2022 e 2023, especialmente em habilidades como compreensão global do texto, interpretação de textos verbais e não verbais, e diferenciação entre fato e opinião. Esse progresso sugere que os alunos estão consolidando competências relacionadas à leitura objetiva e à compreensão geral de diferentes gêneros.

No entanto, habilidades inferenciais, como inferir informações e identificar efeitos de humor, mantiveram um desempenho estável, indicando dificuldades persistentes em níveis mais profundos de compreensão, que exigem leitura crítica e interpretação implícita. A habilidade relacionada à relação de causa e consequência melhorou em 2023 após uma queda em 2022, mas ainda precisa de atenção, pois se encontra abaixo do esperado.

De maneira geral, os alunos demonstram maior domínio em habilidades diretas, como identificar gêneros textuais e interpretar textos com imagens. Por outro lado, persistem fragilidades nas habilidades mais complexas, como reconhecer interlocutores e estabelecer relações textuais, evidenciando a necessidade de intervenções pedagógicas contínuas e focadas.

Em relação ao SAEB, a escola investigada encontra-se no Nível 4 de proficiência, em uma escala que vai de 0 a 9 para o 5º ano, conforme apresentado no Apêndice D. Esse resultado evidencia que os estudantes ainda necessitam avançar no desenvolvimento de habilidades de leitura que vão além da identificação de informações explícitas, como a realização de inferências, a interpretação crítica, a compreensão dos efeitos dos recursos linguísticos e o reconhecimento de relações intertextuais.

Em síntese, os resultados do CNCA, Proeb e SAEB indicam que, ao longo dos anos, os alunos demonstram bom desempenho nas habilidades de identificação de informações explícitas, compreensão global do texto e reconhecimento de gêneros textuais. No entanto, as competências relacionadas à interpretação crítica e à realização de inferências, especialmente aquelas vinculadas ao humor, uso de metáforas, relações intertextuais e lógico-discursivas, como causa e consequência, ainda representam um desafio significativo. Esses dados evidenciam a necessidade

---

<sup>14</sup> Tabela disponível na página 62

de implementar estratégias pedagógicas mais intencionais e específicas para o desenvolvimento de habilidades de leitura de maior complexidade.

Na seção seguinte, apresenta-se a realização das entrevistas, iniciando-se pela descrição do perfil dos sujeitos participantes. Cada docente desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem e na implementação de ações voltadas à formação de leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

### 3.4 PESQUISA

Esta seção apresenta as informações referentes à entrevista realizada no âmbito da pesquisa. Para melhor organização e compreensão, ela será subdividida em subseções que detalham, primeiramente, o perfil dos participantes, e, posteriormente, a análise e discussão dos dados obtidos. Nessa análise, buscou-se refletir criticamente sobre as respostas fornecidas, considerando a relevância e as implicações de cada fala para os objetivos do estudo.

A primeira subseção, portanto, dedica-se à caracterização dos participantes, oferecendo um panorama que contextualiza suas formações e vínculos com o tema investigado. Essa contextualização é fundamental para compreender as percepções expressas ao longo da entrevista.

#### 3.4.1 Panorama dos participantes da etapa de campo

Nesta subseção, apresentamos o perfil profissional dos participantes da pesquisa de campo, bem como o processo de seleção dos mesmos para a realização das entrevistas, as quais serviram como subsídio para a compreensão do processo de formação do leitor. Esses dados contribuem para responder à questão central deste trabalho: de que forma a gestão pedagógica pode, por meio de um esforço coletivo, desenvolver ações eficazes para enfrentar o desafio da formação do leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Em um primeiro aspecto, as entrevistas de caráter semiestruturado foram compostas por 11 perguntas abertas, o que proporcionou à entrevistadora, no caso, a autora deste trabalho, flexibilidade para estabelecer um diálogo aberto com os participantes. Segundo Selltiz (1987), embora os entrevistados tenham liberdade para expressar suas opiniões de forma ampla, o entrevistador possui autonomia

para conduzir a entrevista, podendo intervir e direcionar a conversa conforme os objetivos da pesquisa.

Os sujeitos entrevistados foram cinco professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo selecionado um docente para representar cada ano de escolaridade, do 1º ao 5º ano. O critério de escolha exigia que os participantes fossem professores efetivos da instituição. Nos casos em que havia mais de um efetivo atuando na mesma série, foi escolhido aquele com maior tempo de atuação na escola, considerando sua maior familiaridade com o contexto educacional da instituição. A seleção foi realizada em parceria com a equipe gestora da escola e contou com o consentimento prévio de todos os professores envolvidos.

As entrevistas foram conduzidas sem a presença da equipe gestora, considerando que sua ausência favorece um diálogo mais aberto e focado nas práticas cotidianas, nos desafios enfrentados e nas percepções dos professores sobre os processos de ensino e aprendizagem. Essa estratégia possibilita uma compreensão mais autêntica da realidade escolar. O objetivo foi compreender o desafio da leitura sob a perspectiva e vivência docente, para, posteriormente, apresentar os resultados à gestão pedagógica e, em conjunto, construir um plano de ação educacional, que contará com o acompanhamento e a supervisão da equipe gestora.

As identidades dos professores entrevistados foram preservadas por meio da utilização de nomes fictícios, e todos receberam um Termo de Consentimento<sup>15</sup>, que foi assinado individualmente por cada participante, conforme apresentado no quadro 6 a seguir:

Quadro 6 - Identificação fictícia dos professores participantes da pesquisa

<b>Professor</b>	<b>Ano que atuam</b>
PR1	1º ano
PR2	2º ano
PR3	3º ano
PR4	4º ano
PR5	5º ano

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

<sup>15</sup> Termo de consentimento apresentado no apêndice B.

A seguir, sistematizam-se os dados relativos à formação profissional dos docentes entrevistados, assim como o tempo de atuação efetiva na escola, aspectos relevantes para a compreensão do perfil dos participantes da pesquisa.

Quadro 7 - Perfil formativo, tempo de atuação dos docentes participantes e aplicação da pesquisa

Professor	Formação	Tempo de atuação efetivo na escola	Dia de realização da entrevista
PR1	Pedagogia e Pós-graduação <i>lato sensu</i>	9 anos	01/10/2024
PR2	Pedagogia e Pós-graduação <i>lato sensu</i>	8 anos	05/11/2024
PR3	Pedagogia e Pós-graduação <i>lato sensu</i>	8 anos	15/10/2024
PR4	Pedagogia e Pós-graduação <i>lato sensu</i>	9 anos	15/11/2024
PR5	Pedagogia e Pós-graduação <i>lato sensu</i>	9 anos	29/10/2024

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O quadro revela que todos os professores participantes da pesquisa possuem formação em Pedagogia, complementada por pós-graduação *lato sensu*, o que demonstra um nível elevado de qualificação acadêmica. Quanto ao tempo de atuação efetiva na escola, observa-se que quatro dos cinco professores atuam há 8 ou 9 anos, o que evidencia uma equipe docente com experiência consolidada no contexto escolar. Essa estabilidade pode favorecer a construção de projetos pedagógicos mais coerentes, o acompanhamento das trajetórias dos alunos e o desenvolvimento de ações coletivas mais efetivas.

Na próxima subseção, detalhamos os dados obtidos nas entrevistas de campo, conduzidas por meio das perguntas semiestruturadas, que possibilitaram uma análise aprofundada das respostas dos entrevistados.

### 3.4.2 Análise das entrevistas: perspectivas dos entrevistados à luz do referencial teórico

A presente subseção dedica-se à análise das respostas fornecidas pelos participantes durante as entrevistas. Essa reflexão está fundamentada em um referencial teórico que oferece subsídios para discutir o problema de gestão relacionado aos desafios da formação do leitor. Com base nos resultados obtidos, torna-se possível alcançar uma visão mais ampla sobre o impacto da intervenção proposta na melhoria das habilidades de leitura dos estudantes da instituição.

A análise das entrevistas é conduzida com base na categorização das perguntas, permitindo uma organização temática que facilita a identificação de padrões, recorrências e singularidades nas respostas dos participantes.

Em vista disso, dividimos esta subseção em quatro eixos de análise para organizar melhor os dados, sendo elas: 1) Formação do leitor competente nos Anos Iniciais: objetivos, estratégias e práticas pedagógicas; 2) Leitura nos Anos Iniciais: desafios no desenvolvimento de habilidades, promoção do hábito de leitura e acompanhamento avaliativo; 3) Gestão pedagógica e formação do leitor: ações coletivas e uso de avaliações para superar desafios nos Anos Iniciais e por fim, 4) Contribuições docentes e caminhos para aprimorar a formação do leitor: síntese reflexiva das entrevistas.

Iniciamos a primeira subdivisão, denominada “Formação do leitor competente nos Anos Iniciais: objetivos, estratégias e práticas pedagógicas”, na qual trazemos visões dos entrevistados, expectativas e metodologias pedagógicas acerca da formação do leitor.

#### *3.4.2.1 Formação do leitor competente nos Anos Iniciais: objetivos, estratégias e práticas pedagógicas*

Com o objetivo de compreender como os docentes têm lidado com a formação do leitor, este eixo aborda questões relacionadas à concepção de “leitor competente”, aos objetivos do ensino da leitura e às estratégias pedagógicas consideradas mais eficazes para o desenvolvimento das habilidades leitoras. Além disso, investiga-se o uso de recursos tecnológicos e materiais alternativos no apoio às práticas de leitura, as adaptações realizadas no pós-pandemia e a existência de projetos institucionais voltados à promoção da leitura nos Anos Iniciais. A partir dessas reflexões, busca-se mapear as práticas docentes e identificar caminhos que fortaleçam o trabalho pedagógico voltado à formação do leitor.

Como ponto de partida, pretendemos compreender a visão dos entrevistados sobre o que significa ser um leitor competente. A partir de suas respostas, é possível analisar quais habilidades eles esperam que seus alunos desenvolvam no processo de formação como leitor. O Quadro 8 reúne as falas dos entrevistados sobre o que significa, para eles, ser um leitor competente.

Quadro 8 – Definição de um leitor competente

Entrevistado	Depoimento
PR1	<i>Acredito que a leitura é uma forma de construir sentido e de se conectar com o mundo ao nosso redor. Então, um leitor competente é aquele que se comunica com o mundo de forma crítica.</i>
PR2	<i>Um leitor competente é aquele que é capaz de ler e interpretar o que lê. Além disso, consegue aplicar o uso da leitura nas práticas cotidianas.</i>
PR3	<i>Ser um leitor competente, pra mim, é saber ler e entender o que está lendo. Mas não só isso, é também conseguir usar essa leitura no dia a dia, em situações reais, fazendo com que ela tenha sentido e utilidade.</i>
PR4	<i>Entendo que ser um leitor competente não é apenas saber decodificar as palavras, mas também conseguir interpretar o que se lê de forma crítica. É nesse processo que a alfabetização se conecta com o letramento, formando leitores mais conscientes e reflexivos.</i>
PR5	<i>A leitura vai além de entender o que está escrito de forma literal. É importante que o aluno consiga ler nas entrelinhas, interpretar, refletir e construir significados mais profundos a partir do texto.</i>

Fonte: Entrevistas concedidas no período de 01/10/24 a 15/11/24.

As concepções compartilhadas pelos entrevistados dialogam com a abordagem sociocognitivista, uma vez que suas falas convergem para a ideia de que um leitor competente é aquele que utiliza a leitura de forma ativa e significativa em seu cotidiano, na formação de leitores autônomos, conscientes e capazes de interagir com os diversos gêneros e linguagens que circulam na sociedade.

De acordo com Martelotta e Palomanes (2011), o termo sociocognitivismo parte da perspectiva de que a linguagem não se limita à comunicação, ela é, sobretudo, uma forma de interação com o mundo: “[...] através da linguagem comentamos, oramos, ensinamos, discursamos, informamos, enfim, enquadramo-nos nos milhares de papéis sociais que compõem nossa vida diária” (Martelotta e Palomanes, 2011, p. 179).

Nesse sentido, retomamos a proposta da BNCC, apresentada na subseção 2.1<sup>16</sup>, segundo a qual o ensino deve estar ancorado na perspectiva da educação integral, que visa à “formação e ao desenvolvimento humano global” (Brasil, 2018, p. 14), bem como ao desenvolvimento de competências. Nessa perspectiva, a gestão, a equipe pedagógica e os docentes devem elaborar propostas que favoreçam a formação de leitores competentes.

Concomitantemente, a partir das concepções expressas sobre o que é ser um leitor competente, foi possível questionar os entrevistados sobre quais estratégias pedagógicas colocam em prática, em sala de aula, ações que visam alcançar os objetivos por eles mencionados.

Diante dos depoimentos, destacam-se: o desenvolvimento do gosto pela leitura, a ampliação da compreensão leitora, o contato com diferentes gêneros e a valorização da leitura como ferramenta para expandir o repertório dos alunos e possibilitar uma melhor compreensão do mundo. Como pode ser observado no quadro 9.

Quadro 9 - Quais são as estratégias pedagógicas desenvolvidas para promover as habilidades de um leitor competente

Entrevistado	Depoimento
PR1	<i>Leio todos os dias um livro para a turma, buscando despertar o interesse e o prazer pela leitura, mesmo que ainda não leiam sozinhos. Aos poucos, a turma vai se familiarizando com as histórias, as palavras e o sentido do texto. Uso também materiais do dia a dia, como panfletos, encartes de mercado e propagandas.</i>
PR2	<i>Acredito no uso de tecnologias e materiais variados, como alfabeto móvel e diferentes gêneros textuais. Também uso sequências didáticas ligadas a datas comemorativas, explorando a leitura e a escrita dentro desse contexto.</i>
PR3	<i>Incentivando a leitura de textos literários, oferecendo uma variedade de leituras, para que tenham acesso a diferentes tipos e possam descobrir do que mais gostam, promovendo a leitura em casa, levando à biblioteca e incentivando em todos os textos. Procurando textos mais atrativos, de vários tipos, que penso que consigo desenvolver esse hábito neles. Acho que é o mais importante.</i>
PR4	<i>Eu organizo uma rotina diária de leitura, onde os alunos já sabem que todos os dias haverá leitura, até nas aulas de matemática. Uso tudo como estratégia para reforçar a leitura. Tenho um dia reservado para leitura quase livre, onde eles têm cerca de uma hora para ler individualmente, com</i>

<sup>16</sup> Disponível na página 24.



	<i>reforço. Leio com eles, corrijo pontuação, ortografia, e quando tenho alunos que já leem melhor, faço orientações mais práticas.</i>
PR5	<i>Trabalho com diferentes gêneros textuais e proponho atividades de compreensão, interpretação e a troca de ideias entre os alunos. Olha, acredito que se pode trabalhar com uma literatura que seja do interesse deles. Então, parte de conhecer os livros disponíveis na escola, ou também revistas, livros que eles já estão acostumados a ler, que fazem parte do cotidiano deles. Usar essas leituras relacionadas ao conteúdo de língua portuguesa, por exemplo. Eu acredito que uma boa estratégia é envolver o aluno com o interesse dele, em vez de fazer uma leitura que seja muito distante da realidade.</i>

Fonte: Entrevistas concedidas no período de 01/10/24 a 15/11/24.

Ao analisar as respostas dos entrevistados, observa-se nas falas um compromisso com a promoção da leitura em sala de aula. Em grande parte, as ações citadas se limitam ao ato de ler, sem articulação com práticas que estimulem a autonomia, o pensamento crítico e a avaliação contínua do progresso dos alunos. É notável a ausência de estratégias que promovam, de forma planejada, a progressão das habilidades leitoras em consonância com os objetivos pedagógicos.

Nesse contexto, a concepção de Paulo Freire (1989) amplia o sentido da alfabetização, ao compreendê-la não apenas como o domínio das letras, mas como um processo de leitura do mundo. Nessa perspectiva, o aluno é levado a atribuir significados, estabelecer relações entre suas experiências e o conhecimento e a compreender criticamente a realidade em que vive. Assim, alfabetizar não se limita ao ensino da leitura e da escrita, mas implica formar sujeitos críticos e conscientes, capazes de interagir de maneira reflexiva e transformadora com os textos e com o mundo que os cerca.

A valorização da leitura diária e o uso de materiais diversificados são, sem dúvida, práticas fundamentais, pois promovem o contato frequente dos alunos com os textos e incentivam o prazer pela leitura. Além disso, a proposta de trabalhar com panfletos, propagandas (PR1), diferentes gêneros textuais e sequências didáticas (PR2) é positiva, por aproximar os estudantes de uma leitura mais funcional e contextualizada. No entanto, essas ações não são suficientemente aprofundadas nas falas, nem demonstram como contribuem diretamente para o desenvolvimento das habilidades previstas na BNCC, como localizar informações, realizar inferências e construir sentidos mais complexos a partir dos textos.

A resposta de PR4 se destaca por apresentar uma prática mais estruturada, mencionando leitura orientada, intervenções específicas e níveis diferenciados de

apoio, conforme o desempenho dos alunos. Ainda assim, seria necessário um maior detalhamento sobre o planejamento e a avaliação dessas intervenções, para que se possa compreender melhor sua efetividade no processo de aprendizagem.

Em síntese, as estratégias descritas pelos professores demonstram esforço e sensibilidade em tornar a leitura presente e significativa no cotidiano escolar. No entanto, os depoimentos também evidenciam a necessidade de formação continuada e maior apoio pedagógico, para que as práticas em sala de aula avancem da promoção do gosto pela leitura para o desenvolvimento de leitores críticos, autônomos e proficientes. Isso reforça a importância de um planejamento mais consistente, com uso de metodologias adequadas, capazes de tornar essas ações mais eficazes e alinhadas às demandas da formação leitora nos Anos Iniciais.

Em vista dessa reflexão, Girotto e Souza (2010) destacam a importância de que os professores promovam um letramento ativo, pautado na adoção de estratégias desde a Educação Infantil. Essa abordagem envolve o uso de diferentes suportes textuais e coloca o aluno como protagonista no processo de leitura, favorecendo o desenvolvimento da capacidade de estabelecer conexões, realizar inferências e participar de debates significativos.

Para tanto, o professor precisa planejar e definir, intencionalmente atividades cada vez mais complexas para que o leitor possa adquirir autoconfiança e, nesse processo, seja capaz de redefinir para si próprio as operações e ações contidas na atividade de ler, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura (Girotto e Souza, 2010, p. 53).

A partir dessa reflexão, compreendemos a importância da adoção de estratégias pedagógicas que diversifiquem os gêneros e os suportes textuais. É fundamental que as atividades propostas sejam contextualizadas e envolvam não apenas a leitura, mas também a escrita e a oralidade, utilizando os gêneros em situações reais do cotidiano. Acreditamos que o contato frequente dos alunos com diferentes linguagens contribui significativamente para ampliar seu olhar crítico e reflexivo, favorecendo uma formação mais completa e significativa.

Além disso, de acordo com a contribuição de Teberosky e Colomer (2003) presente na subseção 3.1.2<sup>17</sup>, que defendem a perspectiva construtivista, os textos

---

<sup>17</sup> Disponível na página 74.

trabalhados com os alunos devem ser autênticos, permitindo ao leitor adotar uma postura ativa diante da leitura. Nessa abordagem, as atividades propostas devem promover uma interação significativa com os textos, considerando os conhecimentos prévios dos estudantes e estimulando a construção de sentidos. É essencial que os alunos compreendam que os textos são diversos, possuem finalidades distintas e, por isso, não são lidos de forma uniforme, exigindo diferentes modos de leitura conforme suas características e contextos.

Diante dos relatos dos professores e das contribuições teóricas de Girotto e Souza (2010) e Teberosky e Colomer (2003), refletimos que, embora os docentes demonstrem compreender o que significa ser um leitor competente, ainda não adotam metodologias significativas e intencionais que favoreçam, de fato, a formação leitora nos Anos Iniciais. Essa lacuna configura-se como um desafio importante, uma vez que limita o desenvolvimento das habilidades essenciais à construção de leitores críticos, autônomos e proficientes.

Dando continuidade à investigação, e considerando a preocupação com o uso de metodologias que envolvam materiais didáticos e recursos tecnológicos na formação do leitor, foi feita a seguinte pergunta aos entrevistados: Como você utiliza recursos tecnológicos ou materiais didáticos alternativos para apoiar o ensino da leitura?

Ao analisar as respostas dos professores à pergunta proposta, percebemos relatos que revelam desafios comuns enfrentados no cotidiano escolar. Todos os entrevistados mencionaram obstáculos técnicos que dificultam e, em muitos casos, impedem o uso efetivo de recursos tecnológicos no trabalho com a leitura. Esses relatos podem ser conferidos no Quadro 10.

Quadro 10 – Pergunta: Como ocorre a utilização dos recursos tecnológicos para apoiar o ensino da leitura?

Entrevistado	Depoimento
PR1	<i>A escola dispõe de recursos tecnológicos, porém a internet não funciona. A televisão que foi instalada em cada sala exige adaptador, como eu não possuo, fico sem usar. Então, busco alternativas criativas, como produzir jogos de leitura com cartolina, utilizar fichas de leitura feitas à mão e montar cantinhos com livros diversos para estimular a curiosidade dos alunos. Tudo isso com meus materiais pessoais.</i>
PR2	<i>Apesar da importância da tecnologia no ensino, enfrentamos muitas limitações na escola, como a falta de internet. Diante disso, quase não utilizo. Apenas uso a televisão que fica na biblioteca e lá a internet funciona,</i>

	<i>mas a televisão que tenho na sala, não funciona.</i>
PR3	<i>A escola tem tecnologia, mas sempre dá problema: sem internet, falta de conexão. Vejo que tentam, mas ainda há muitos entraves para o uso efetivo. Todas as vezes que levo meus alunos para a sala de informática, sempre existe um grande número de computadores que não funcionam ou não acessam a internet, ocasionando um desapontamento nos alunos.</i>
PR4	<i>A escola possui laboratório de informática, que poderia ser usado com mais frequência, mas a falta de planejamento dificulta seu uso constante. Eu levava minhas turmas para o laboratório, mas tenho usado cada vez menos.</i>
PR5	<i>Apesar de termos recebido televisores em todas as salas, eles não estão conectados à internet. E a TV não pode ser ligada ao computador por falta de adaptadores. A escola também tem um laboratório de informática, mas ele é muito disputado. Então, basicamente, não conseguimos implementar muitos recursos tecnológicos.</i>

Fonte: Entrevistas concedidas no período de 01/10/24 a 15/11/24.

A análise dessas falas revela que, embora a escola disponha de equipamentos tecnológicos, ainda persiste uma lacuna significativa entre a disponibilidade desses recursos e seu uso efetivo no cotidiano pedagógico. Tal lacuna se deve, principalmente, à ausência de apoio da gestão no que se refere à ampliação e manutenção dos equipamentos disponíveis, bem como à falta de um planejamento pedagógico articulado e intencional para o uso das tecnologias. Soma-se a isso as dificuldades de acesso a espaços específicos, como a sala de informática, o que limita ainda mais as possibilidades de integração das ferramentas digitais às práticas educativas.

Teberosky e Colomer (2003) destacam a importância do trabalho com leitura e escrita em ambientes informatizados, que se diferencia das atividades realizadas em papel. Segundo as autoras, uma única máquina permite aos estudantes escrever, corrigir, consultar diversas fontes, editar, imprimir e interagir, tanto conversando com a própria máquina quanto com outros leitores (Teberosky e Colomer, 2003, p. 31).

Assim, a ausência de contato dos discentes com as tecnologias gera limitações significativas, comprometendo o pleno aproveitamento desses recursos como aliados na formação do leitor.

Esse cenário torna-se ainda mais preocupante quando se considera a décima competência específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, prevista na BNCC, que destaca a importância do uso das tecnologias digitais da

informação e comunicação como ferramentas para ampliar as práticas de linguagem, acessar diferentes gêneros textuais e produzir sentidos em variados contextos.

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (Brasil, 2018, p.87).

Logo, consideramos que é fundamental que a escola avance na construção de um planejamento pedagógico para o uso da sala de informática como espaço formativo. A simples existência de equipamentos tecnológicos não garante sua efetiva integração ao processo de ensino e aprendizagem. Sendo que, a ausência de um planejamento com recursos tecnológicos reflete uma oportunidade desperdiçada de enriquecer as experiências formativas dos estudantes. Em relação aos materiais didáticos, todos os entrevistados reconhecem a importância da diversidade de recursos para o ensino, porém, manifestam dificuldades quanto à disponibilidade e ao acesso a esses materiais na escola. Conforme observado no quadro 11.

Quadro 11 – Pergunta: Como ocorre a utilização dos materiais didáticos para apoiar o ensino da leitura?

Entrevistado	Depoimento
PR1	<i>Os Itens como alfabeto móvel e jogos pedagógicos são interessantes, mas como a escola não fornece muitas vezes cada professor tem que confeccionar por conta própria, o que nem sempre é viável. Consideramos que o primeiro ano exige materiais concretos para trabalhar a alfabetização.</i>
PR2	<i>Apesar da falta de materiais didáticos fornecidos pela escola, busco alternativas. Uso cópias feitas na minha casa, com as minhas folhas, muitas vezes, fazemos rodas de leitura com livros de sala ou uso recortes em revistas e encartes.</i>
PR3	<i>Utilizo livros da biblioteca da escola e livros didáticos, além de produzir atividades complementares e buscar textos curtos em jornais ou revistas para trabalhar em sala de aula. Também, enfrento dificuldades com a escassez de materiais básicos, como folhas de ofício e cartolinas, que frequentemente estão em falta na escola. Outro obstáculo é a limitação da cota de cópias de xerox, o que restringe a preparação de materiais diversificados para os alunos.</i>
PR4	<i>Na minha prática, os materiais didáticos são utilizados como apoio, mas busco sempre diversificar com cartazes e atividades manuais que incentivem a leitura de forma mais lúdica, que são trazidos por mim, já que a escola nunca disponibiliza esses materiais para o trabalho. Nem sempre o</i>

	<i>livro sozinho dá conta de atender todos os níveis de leitura da turma.</i>
PR5	<i>Uso os livros didáticos e literários para leitura orientada e interpretação de textos, mas percebo a necessidade de complementá-lo com leituras mais atrativas. Por isso, também uso textos informativos, materiais publicitários, histórias em quadrinhos e produções dos próprios alunos para tornar as aulas mais dinâmicas.</i>

Fonte: Entrevistas concedidas no período de 01/10/24 a 15/11/24.

Diante dos depoimentos dos entrevistados, observa-se o empenho dos professores em garantir que seus alunos tenham acesso a diferentes tipos de leitura, mesmo diante da falta de materiais essenciais, como jogos, insumos básicos (folhas de ofício, cartolinas) e da restrição na quantidade de cópias. Muitas vezes, é o próprio docente quem assume esses custos, recorrendo a recursos pessoais para suprir as necessidades da prática pedagógica. Essa realidade configura um desafio que ultrapassa a responsabilidade da gestão e dos professores, pois envolve diretamente a disponibilidade de recursos financeiros.

No entanto, as falas de PR2, PR3 e PR5 evidenciam alternativas criativas adotadas pelos professores, como o uso de textos retirados de revistas, jornais e encartes publicitários. Trata-se de uma iniciativa notável, uma vez que muitos desses materiais são fundamentais para apresentar aos estudantes diferentes suportes e gêneros textuais, enriquecendo as práticas de leitura em sala de aula. No entanto, essa prática exige que os docentes tenham acesso a tais materiais, o que muitas vezes implica custos financeiros. Por isso, torna-se fundamental que a escola e os sistemas de ensino ofereçam suporte adequado, de modo a garantir condições justas e recursos necessários para a efetivação de práticas de leitura diversificadas e significativas.

Na mesma linha de raciocínio, PR4 e PR5 demonstram um olhar atento para a diversificação dos recursos, indo além do livro didático ao incluir cartazes, atividades manuais, textos informativos e até produções dos próprios alunos. Essas ações mostram o desejo de tornar a leitura mais significativa, conectada com a realidade dos estudantes e adaptada às diferentes necessidades da turma. No entanto, também reforçam a constatação de que o livro didático, por si só, não dá conta da complexidade do processo de aprendizagem da leitura, especialmente quando há desigualdade no nível de proficiência dos alunos.

Sob essa perspectiva, Teberosky e Colomer (2003) defendem o uso de materiais concretos presentes no cotidiano, pois, por meio deles, é possível

desenvolver atividades sob uma abordagem construtivista, na qual os estudantes manipulam diferentes suportes textuais e compreendem as características de cada gênero. Essa proposta contribui para tornar o ensino mais significativo e conectado à realidade dos alunos.

Em síntese, os relatos traduzem uma prática pedagógica comprometida, criativa e marcada pela dedicação. Contudo, também evidenciam que a disponibilização de recursos materiais constitui um desafio que ultrapassa o esforço coletivo da gestão pedagógica e dos docentes, pois depende de fatores externos, como a alocação de recursos financeiros específicos para a aquisição de materiais pedagógicos.

Complementando a discussão sobre as práticas pedagógicas, é pertinente abordar as defasagens de aprendizagem decorrentes do período de ensino remoto durante a pandemia de COVID-19, conforme discutido no capítulo 2, seção 2.4<sup>18</sup> deste trabalho. Nesse contexto, destacou-se a implementação do PRA, proposto pela SEEMG e adotado pela escola como uma estratégia voltada à recuperação do processo de ensino e aprendizagem comprometido durante o período pandêmico.

Diante do cenário descrito, a pergunta central foi: *Como vocês adaptaram suas abordagens de ensino da leitura após o período da pandemia?*

A pesquisa buscou compreender as práticas docentes no contexto da recomposição das aprendizagens. Durante as entrevistas, foi necessário realizar questionamentos complementares a fim de aprofundar as respostas e esclarecer aspectos específicos das estratégias adotadas pelos professores.

O Quadro 12 reúne as falas dos entrevistados sobre como adaptaram o ensino da leitura após o período da pandemia.

Quadro 12 – Adaptação do ensino de leitura após a pandemia

Entrevistado	Depoimento
PR1	<p><i>Após a pandemia, percebi que muitos alunos do 1º ano chegaram sem vivência na Educação Infantil, o que exigiu adaptações em todos os conteúdos. Mesmo sem intervenções específicas exigidas pela escola, trabalhei atividades básicas como coordenação motora, atenção e oralidade. Também incorporei à rotina a leitura diária e a interpretação oral coletiva dos textos.</i></p> <p><b>Entrevistador: Cite exemplos práticos envolvendo essas atividades:</b></p>

<sup>18</sup> Disponível na página 39.

	<i>Brincadeiras no pátio, massinha, contação de histórias, rodas de conversas, e jogo da memória.</i>
PR2	<p><i>Após o período da pandemia, vivenciamos um momento crítico em relação à aprendizagem, especialmente no que diz respeito à leitura e à alfabetização. Muitos alunos retomaram sem habilidades básicas consolidadas, o que exigiu adaptações imediatas em nossa prática pedagógica. A intervenção foi contínua ao longo de todo o ano letivo, com foco na retomada das habilidades essenciais da alfabetização.</i></p> <p><b>Entrevistador: Na retomada da pandemia, você trabalhava com o 2º ano? Sim.</b></p> <p><b>Entrevistador: Cite exemplos de como você trabalhou a alfabetização:</b> Adaptação de textos, atividades escritas de alfabetização, envolvendo o reconhecimento de letras, sílabas e formação de palavras.</p>
PR3	<p><i>Após a pandemia, percebemos uma grande defasagem e adotamos uma diferenciação por níveis nas turmas. Dividimos os alunos em três grupos: nível básico (formação de palavras), nível intermediário (formação de frases e ortografia) e nível avançado (produção de texto e interpretação). Essa intervenção apresentou bons resultados.</i></p> <p><b>Entrevistador: Neste período, para qual ano você lecionava? Na época, eu lecionava para o 3º ano também.</b></p> <p><b>Entrevistador: Quantas turmas participaram da intervenção? Éramos três turmas, e cada professora ficou responsável por um dos níveis.</b></p> <p><b>A intervenção acontecia em quais momentos?</b> Três vezes por semana, antes do recreio. Nesse momento, as crianças mudavam de sala e permaneciam com a professora correspondente ao seu nível de aprendizagem.</p>
PR4	<p><i>Foi uma retomada crítica, marcada por muitas defasagens. Revisitamos os conteúdos do 3º ano, pois os alunos conseguiam escutar e acompanhar oralmente, mas ainda não eram capazes de realizar a leitura de forma autônoma. Fizemos adaptações nos textos para facilitar a compreensão e possibilitar maior participação.</i></p> <p><b>Entrevistador: Em qual momento das aulas era realizada a intervenção?</b> Não havia momentos específicos, sempre encaixa o planejamento para revisar os conteúdos.</p> <p><i>No final do ano, o Estado também solicitou uma intervenção, orientando a revisão dos conteúdos que não apresentavam habilidades consolidadas, com o objetivo de realizar a recomposição das aprendizagens. No entanto, desde o início do ano, já estávamos retomando as habilidades dos anos anteriores, inclusive o processo de alfabetização, pois muitos alunos ainda não estavam alfabetizados.</i></p>
PR5	<p><i>Foi nesse período que voltamos e as crianças estavam com as habilidades de leitura muito comprometidas. Sim, fizemos intervenções. Até hoje enfrentamos o desafio do impacto dos dois anos de pandemia. Muitas crianças não tiveram acesso aos estudos e à leitura nesse período. Não adianta querer desenvolver leitura apenas na sala de aula. Tem que ser algo presente na vida da criança. Tentamos trabalhar com aproximação ao hábito da leitura: com etiquetas, notícias, até com o próprio WhatsApp e TikTok. Eles precisam saber ler para usar essas ferramentas. Um aluno meu usou o ChatGPT para estudar para as provas. Ele precisa saber digitar, escrever, ler.</i></p>

Fonte: Entrevistas concedidas no período de 01/10/24 a 15/11/24.



Dentro desse panorama, foi unânime entre os entrevistados o reconhecimento de que os estudantes retornaram do período de ensino remoto, vivenciado durante a pandemia, com comprometimentos significativos em diversas habilidades curriculares. Diante dessa realidade, os entrevistados relataram a necessidade de realizar intervenções pedagógicas direcionadas para enfrentar as defasagens identificadas.

Desse modo, PR4 lembrou a implementação do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA), abordado na subseção 2.4.1<sup>19</sup> e destacou que, mesmo com a chegada tardia da proposta à escola, os entrevistados relataram que as intervenções junto aos alunos já haviam sido iniciadas. Essas ações estavam focadas nas habilidades não consolidadas, identificadas logo no retorno às aulas presenciais.

Nesse contexto, fica claro que muitos dos entrevistados demonstraram preocupação com a alfabetização, destacando a necessidade de retomar habilidades iniciais que não foram plenamente consolidadas pelos alunos. Além disso, apontaram a importância de revisar os conteúdos dos anos anteriores, de modo a assegurar a progressão continuada da aprendizagem e fortalecer a base necessária para o desenvolvimento das competências de leitura.

Destacamos o relato de PR3 que apresenta uma estratégia interessante e bem estruturada de diferenciação por níveis “nível básico (formação de palavras), nível intermediário (formação de frases e ortografia) e nível avançado (produção de texto e interpretação)” (PR3), o que demonstra planejamento, trabalho colaborativo entre os docentes e personalização do ensino. A divisão entre os níveis, evidencia uma ação coordenada que busca atender às necessidades específicas de cada grupo de estudantes. Essa organização, apesar de ter sido realizada apenas com os estudantes do 3º ano, aponta para uma prática pedagógica alinhada a princípios de equidade.

Além disso, PR5 ressalta que os impactos da pandemia na aprendizagem da leitura ainda se fazem presentes, tornando necessária a reflexão sobre a recomposição das aprendizagens. Isso evidencia a importância de que a

---

<sup>19</sup> Disponível da página 40.

recuperação das habilidades identificadas na subseção 3.3<sup>20</sup> esteja contemplada no PAE.

Complementando, PR5 destacou a importância de práticas de leitura contextualizadas, realizadas fora da sala de aula e que envolvam ferramentas tecnológicas presentes no cotidiano dos estudantes, como redes sociais, WhatsApp e, inclusive, o ChatGPT. Acredita-se que trabalhar com essas ferramentas não apenas torna o ensino mais significativo, mas também contribui para que os alunos desenvolvam habilidades críticas e conscientes no uso desses recursos, ampliando sua competência digital e seu protagonismo na aprendizagem.

De modo geral, os entrevistados destacaram que as intervenções pedagógicas são essenciais para o acompanhamento das habilidades não consolidadas, sobretudo quando articuladas a práticas contextualizadas. Observou-se que, mesmo diante da ausência inicial de diretrizes institucionais específicas, como o PRA, os professores exerceram autonomia para identificar as dificuldades dos alunos e propor intervenções adequadas.

Ainda no contexto das intervenções no período pós-pandemia, surgiu a necessidade de incluir um novo questionamento que não havia sido previamente previsto no roteiro de entrevista. Essa inserção foi motivada pela relevância da avaliação contínua das habilidades que não foram consolidadas durante o período pandêmico, evidenciando a importância do acompanhamento sistemático no processo de recomposição das aprendizagens. No quadro 13 apresentamos as respostas dos entrevistados em conformidade ao processo de avaliação no pós-pandemia.

Quadro 13 – Como ocorreu a avaliação inicial e processual das habilidades não consolidadas em leitura no período pós-pandemia?

Entrevistado	Depoimento
PR1	<i>Fiz observações individuais durante as atividades em sala de aula, fui percebendo o que não estava sendo realizadas com independência e fui adaptando.</i>
PR2	<i>Realizei um diagnóstico inicial utilizando ditado e testes de leitura, sendo repetidos ao longo do ano letivo com o objetivo de acompanhar a evolução dos alunos.</i>

<sup>20</sup> Disponível na página 97.

PR3	<i>Fizemos uma prova inicial e depois fomos avaliando com base nas avaliações bimestrais, ditados e leitura individual.</i>
PR4	<i>Conforme é comum em todos os anos, realizei uma avaliação escrita e depois fui acompanhando o processo.</i>
PR5	<i>Avaliei por meio de observações, leitura em voz alta, ditados e produções escritas. Acompanhei a evolução dos alunos ao longo do ano e ajustei as intervenções conforme as necessidades identificadas.</i>

Fonte: Entrevistas concedidas no período de 01/10/24 a 15/11/24.

De modo geral, as falas indicam que os entrevistados compreendem a avaliação como um processo contínuo. Ainda que utilizem métodos distintos, sejam eles formais ou baseados na observação, as falas revelam uma preocupação comum em acompanhar o progresso dos estudantes e em ajustar as práticas pedagógicas de acordo com as necessidades identificadas.

Entretanto, observamos a ausência de práticas institucionais que unifiquem o processo de avaliação na escola, o que faz com que cada docente adote critérios e métodos conforme sua própria compreensão e conveniência.

Segundo Damiani *et al.* (2013), a avaliação de uma intervenção é de extrema importância, pois possibilita ao pesquisador refletir criticamente sobre as ações, estratégias e métodos utilizados. Essa avaliação não deve ocorrer apenas ao final do processo, mas sim de forma contínua, acompanhando o desenvolvimento da intervenção.

Dessa maneira, é fundamental atribuir uma relevância à avaliação, pois é ela que irá nortear o caminho a ser seguido pelo professor, permitindo ajustes nas estratégias adotadas conforme as necessidades observadas ao longo do processo. No entanto, a ausência de padronização nos critérios avaliativos pode comprometer a continuidade e a qualidade das intervenções pedagógicas, dificultando a análise coletiva dos resultados e a definição de intervenções.

A seguir, no quadro 14 são apresentados os dados relativos à pergunta sobre o desenvolvimento de projetos voltados à formação do leitor que a escola desenvolve. A finalidade desta pergunta é entender se a instituição realiza iniciativas que estimulem o desenvolvimento do hábito de leitura. Buscando verificar a existência de iniciativas, principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, etapa crucial para o crescimento das competências de leitura e compreensão textual.

Quadro 14 - A escola possui algum projeto específico para promover a formação do leitor nos Anos Iniciais?

Entrevistado	Depoimento
PR1	<i>Na escola, não há um projeto fixo e contínuo voltado à formação do leitor. As ações relacionadas à leitura, de modo geral, acontecem de forma isolada, dependendo da iniciativa de cada professor. A biblioteca funciona como um espaço de empréstimo de livros, sem articulação com propostas. Em minha prática, busco incentivar a leitura com as ferramentas disponíveis em sala, mas reconheço a importância de um projeto institucionalizado para fortalecer o hábito leitor nos Anos Iniciais</i>
PR2	<i>Percebo que a escola ainda não possui um projeto de leitura sistematizado e integrado ao currículo. A maior parte das ações ocorre de maneira pontual ou depende do esforço individual de professores ou da bibliotecária, que enfrenta uma alta demanda e limitações de tempo. Já houve algumas tentativas, como a realização de uma Semana Literária e outras atividades envolvendo os alunos, mas infelizmente essas iniciativas não se consolidaram por falta de continuidade e apoio institucional. Seria fundamental que o incentivo à leitura fosse uma diretriz coletiva, presente no PPP da escola.</i>
PR3	<i>O projeto que temos é o empréstimo de livros, apenas isso. Não há nenhum outro trabalho fixo da professora da biblioteca, que geralmente atua de forma eventual. Quando fui bibliotecária, tentei desenvolver a Semana Literária, que foi a primeira da escola. Conseguimos convidar autores para palestras, promover atividades na biblioteca, premiar as turmas que se destacaram, fazer sorteio. Foi um trabalho diferenciado durante uma semana inteira. Porém, o projeto não continuou por questões de ausência de professores e falta de continuidade, especialmente por não termos professores efetivos na biblioteca.</i>
PR4	<i>Falando do estado, na minha escola cada professor trabalha a leitura do seu jeito. Tem uma bibliotecária que cuida da biblioteca, mas ela praticamente só faz empréstimos de livros porque a demanda de substituições é alta. Não existe um projeto que funcione direito. Teve um projeto que a professora X deixou, mas ela não conseguiu implementar completamente por causa da rotina e da grande demanda.</i>
PR5	<i>Tivemos no ano passado ou talvez no anterior, né? Alguns projetos de leitura organizados pela professora da biblioteca, nos quais cada ano tinha que fazer uma apresentação. Mas isso não está estabelecido no PPP da escola, por exemplo. Não é algo institucionalizado. Muitas vezes é uma iniciativa de um professor ou de outra pessoa em fazer um determinado trabalho com as crianças.</i>

Fonte: Entrevistas concedidas no período de 01/10/24 a 15/11/24.

Os depoimentos revelam um cenário que merece atenção em relação à formação do leitor nos anos iniciais. Os entrevistados entram em consenso que a escola não possui um projeto institucionalizado na promoção da leitura, e há preocupação em relação a esse desafio.

Com base nas contribuições de Botelho (2017), a autora destaca que os professores possuem autonomia para elaborar projetos e sequências didáticas de acordo com a realidade dos estudantes. Segundo Botelho, “[...] o professor, a partir de algumas variáveis, é o mediador de um processo em que se deve considerar tanto seus objetivos didáticos, como os interesses dos alunos, a organização curricular e projeto político-pedagógico da escola” (p. 43). Sob essa premissa, entende-se que deve haver um projeto institucionalizado no PPP; contudo, ele não deve conter atividades rígidas e imutáveis. Pelo contrário, deve prever flexibilidade, permitindo que os docentes adaptem e modifiquem as ações de acordo com as necessidades e interesses específicos de seus alunos, garantindo práticas pedagógicas contextualizadas e significativas.

Entendemos que, quando o PPP não contempla a formação do leitor, surgem lacunas significativas nesse processo. Isso ocorre porque a responsabilidade recai sobre iniciativas individuais, muitas vezes descontextualizadas e fragmentadas, comprometendo a continuidade do ensino nos anos seguintes. A ausência de projetos estruturados impede a criação de rotina, reduz a motivação dos alunos e dificulta que as habilidades de leitura sejam percebidas, reforçadas e consolidadas ao longo do tempo, impactando negativamente a aprendizagem futura.

Os entrevistados relataram que, embora algumas professoras que atuaram temporariamente na biblioteca tenham tentado desenvolver projetos de leitura, essas iniciativas não tiveram continuidade. Isso ocorre principalmente devido às demandas extras atribuídas à bibliotecária, como a constante necessidade de substituir professores ausentes. Mesmo com a presença de uma professora eventual, a alta frequência dessas substituições torna inviável a continuidade do trabalho. Dessa forma, os entrevistados destacaram que o papel da bibliotecária tem se limitado, em grande parte, ao empréstimo de livros, o que dificulta a realização de atividades mais formativas, interativas e planejadas com os alunos.

De acordo com as falas, identificam-se pontos de melhorias e a necessidade de refletir sobre a elaboração de um Plano de Ação Educacional (PAE) que contemple a implementação de um projeto de leitura. Também se evidencia a importância de planejar estratégias que evitem a retirada da professora da biblioteca para o atendimento de outras demandas, prática que não condiz com as atribuições

desse profissional e tem sido utilizada apenas como uma forma de suprir a ausência de docentes. Tal desvio de função compromete a continuidade e a efetividade das ações pedagógicas voltadas à formação do leitor, fragilizando o papel da biblioteca como espaço educativo.

Diante desse panorama, é pertinente mencionar a Resolução nº 7.646, de 01 de março de 1995, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), em seu artigo 6º, define as atribuições do professor responsável pelo uso da biblioteca. Entre essas atribuições, destacam-se nos incisos: “III - Ministras aulas de uso da biblioteca, sensibilizando professores e alunos para o hábito da leitura; VIII - Participar efetivamente da vida cultural e social da comunidade escolar, incentivando, por meio de promoções, o gosto pela leitura”. Fica evidente que as atribuições do professor da biblioteca devem envolver ações educativas voltadas à formação do leitor, e não a substituições, atuando como professor eventual.

Sob essa reflexão, destaca-se a relevância do trabalho com projetos como uma estratégia pedagógica eficaz para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Botelho (2017) menciona a proposta dos “Projetos de Letramento” ou “Sequências Didáticas”, concebida por Kleiman (2007), que propõe a realização de atividades de leitura e escrita inseridas em contextos reais e significativos. Essa abordagem valoriza o envolvimento ativo dos alunos, sendo desenvolvida de forma colaborativa entre professor e turma, com base em interesses autênticos dos estudantes, promovendo, assim, práticas de linguagem mais contextualizadas e relevantes para a formação do leitor.

Nessa perspectiva, Kleiman (2007) defende que os projetos de letramento são fundamentais no processo educativo, pois possibilitam que a leitura e a escrita ocorram em situações reais e significativas. Segundo a autora, práticas fragmentadas e descontextualizadas muitas vezes não promovem o engajamento dos alunos nem contribuem efetivamente para o desenvolvimento das competências linguísticas.

Concluimos que os projetos de letramento são essenciais para o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita de forma contextualizada e significativa. Nesse sentido, torna-se essencial que a escola adote projetos articulados com a realidade dos alunos, integrados ao PPP da instituição. Logo, a gestão pedagógica assume um papel central na criação de condições para o

desenvolvimento desses projetos, garantindo um esforço coletivo para enfrentar o desafio da formação do leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Sendo assim, compreendemos que o trabalho com projetos voltados à formação do leitor deve estar integrado à rotina escolar e explicitamente previsto no PPP da escola, a fim de garantir seu compromisso institucional. Além disso, é fundamental que a professora da biblioteca atue em parceria com os demais docentes, promovendo ações articuladas que fortaleçam as práticas de leitura no cotidiano escolar.

Por fim, neste subitem, foram discutidos os objetivos, as estratégias e as práticas pedagógicas relatadas pelos entrevistados em relação à formação do leitor, permitindo refletir sobre esses pontos de melhorias para a implementação do PAE.

No próximo eixo, concentraremos a análise nos desafios relacionados ao desenvolvimento das habilidades de leitura, à promoção do hábito de leitura.

#### *3.4.2.2 Leitura nos Anos Iniciais: desafios no desenvolvimento de habilidades e a promoção do hábito da leitura*

Neste eixo, a discussão concentra-se em duas questões centrais: quais habilidades de leitura apresentam maior desafio para os estudantes e quais obstáculos os docentes enfrentam na promoção do hábito da leitura. A partir dessas reflexões, busca-se identificar as lacunas existentes na formação do leitor, para que a gestão, por meio de um esforço coletivo, possa atuar estrategicamente na minimização dos impactos dessas dificuldades, promovendo assim uma formação leitora mais efetiva.

Na seção 3.3<sup>21</sup> deste capítulo, foram identificadas, por meio dos resultados das avaliações externas, as habilidades nas quais os alunos apresentam maiores dificuldades. A partir disso, a questão proposta aos entrevistados: *Quais habilidades de leitura previstas na BNCC e CRMG vocês identificam como as mais desafiadoras para os estudantes desenvolverem*, com o objetivo de compreender esses dados e, também, levantar outras habilidades que demandam intervenção, contribuindo para a construção do PAE. Assim, o quadro 15 traz as respostas dos entrevistados.

---

<sup>21</sup> Disponível na página 97.

Quadro 15 - Habilidades de leitura mais desafiadoras segundo a BNCC e o CRMG: percepções docentes

Entrevistado	Depoimento
PR1	<i>O reconhecimento de letras, sons e a relação grafema-fonema ainda representam desafios no início da trajetória escolar, especialmente no 1º ano.</i>
PR2	<i>A alfabetização é um fator preocupante, pois temos alunos que chegam ao 5º ano sem estarem lendo. Também a compreensão textual uma habilidade que considero delicada, já que os alunos não interpretam as informações explícitas e implícitas o que lê.</i>
PR3	<i>Eu acho que as habilidades de inferência são as mais complicadas, como entender informações implícitas e explícitas. Interpretar traços de humor ou intenção do texto são obstáculos recorrentes no processo de leitura. Isso se torna especialmente complicado para crianças do quarto e quinto ano.</i>
PR4	<i>Para mim, o maior desafio é a decodificação e a alfabetização, sim, mas principalmente o aluno conseguir relacionar o que lê com o mundo ao seu redor, fazer uma leitura crítica. Se for um texto instrucional, ele consegue aplicar? Se for uma notícia, ele entende o contexto social? Muitas vezes, os alunos lêem mecanicamente, sem aproveitar o que está escrito para suas práticas sociais.</i>
PR5	<i>Acho que é justamente a parte sobre compreender e inferir a partir do texto, não é? Nós lidamos com crianças que às vezes são alfabetizadas, elas sabem ler, não é? Mas elas fazem uma leitura literal, elas não se aprofundam, elas não se apropriam do que está sendo efetivamente lido. Então, quando você as ouve lendo, elas conseguem ler, mas se você fizer uma pergunta mais profunda, que exija retomar o texto para responder, elas não conseguem. Elas têm dificuldade. É, é isso mesmo. Outro problema é que todo ano recebo alunos sem estarem alfabetizados, isso se torna um desafio para o desenvolvimento das competências esperadas para o 5º ano.</i>

Fonte: Entrevistas concedidas no período de 01/10/24 a 15/11/24.

De acordo com os depoimentos, os entrevistados apontam como principais desafios enfrentados pelos alunos a compreensão textual, a alfabetização e, especialmente, as habilidades inferenciais. A PR3, por exemplo, destaca a dificuldade das crianças em identificar traços de humor nos textos, o que evidencia a complexidade envolvida na interpretação de informações implícitas.

Os depoimentos vão ao encontro dos dados revelados pelas avaliações externas, que foram analisadas no capítulo 2, seção 2.5<sup>22</sup>, os quais apontam fragilidades significativas nas habilidades de leitura dos estudantes, especialmente no que diz respeito à compreensão global dos textos, à interpretação de recursos

<sup>22</sup> Disponível na página 55.



lógico-discursivos e à capacidade de inferência, que envolve também a identificação de efeitos de humor e o entendimento de metáforas. Tais dificuldades reforçam a urgência de práticas pedagógicas que desenvolvam não apenas a decodificação, mas também a construção ativa de sentidos durante a leitura.

Em primeiro aspecto, entre as dificuldades apontadas pelos entrevistados destaca-se a alfabetização. Embora essa habilidade não apareça nos resultados das avaliações externas, uma vez que a análise restringiu-se às habilidades previstas para o 5º ano, e a alfabetização não é um descritor específico desse ano, ela merece atenção especial. Isso porque um aluno não alfabetizado encontra sérias barreiras para avançar nas demais habilidades de leitura, comprometendo sua trajetória escolar. Dentro desse contexto, a experiência relatada por PR5 destaca a preocupação com a alfabetização.

Outrossim, chama atenção nos relatos a dificuldade dos estudantes em compreender o que leem e em aplicar esse conteúdo em contextos sociais, o que evidencia lacunas na formação leitora.

Esse cenário evidencia a preocupação com os impactos de uma alfabetização que não se consolida no tempo adequado. Soares (2022) relaciona o fracasso escolar às dificuldades persistentes no desenvolvimento da leitura e da escrita ao longo do Ensino Fundamental, citando os dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional, que em 2018 apontaram que 70% das pessoas com apenas os Anos Iniciais concluídos permanecem em situação de Analfabetismo Funcional.

A questão da alfabetização não consolidada no tempo adequado merece atenção, uma vez que, de acordo com a BNCC, espera-se que esse processo seja concluído ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de um desafio significativo para a gestão pedagógica. Nesse contexto, é fundamental que as habilidades relacionadas à alfabetização estejam integradas às práticas pedagógicas desde os Anos Iniciais, pois influenciam diretamente a formação do leitor. Diante dessa realidade, torna-se imprescindível refletir sobre a implementação de ações eficazes no processo de recomposição das aprendizagens. Assim, considera-se essencial que a alfabetização seja contemplada no PAE, garantindo intervenções pedagógicas intencionais que promovam o avanço consistente dos estudantes.

Diante desse cenário, destaca-se a relevância de integrar o processo de alfabetização às práticas de letramento, garantindo que o aprendizado da leitura ocorra de forma contextualizada e significativa. A autora reforça a necessidade de que a alfabetização não se restrinja à decodificação mecânica, mas esteja ancorada em práticas sociais reais, capazes de despertar nos alunos o interesse pela leitura e de desenvolver competências leitoras mais amplas e críticas.

Magda Soares (2022) conceitua a alfabetização como: “processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita [...]” (Soares, 2022, p. 27). Complementando, (ibid) cita as técnicas, os procedimentos e as habilidades que os estudantes precisam obter para se alfabetizar, destacando o domínio da representação alfabética e das normas de ortográficas. Além dos domínios motores e posturais, ressaltando a importância da utilização precisa das convenções de escrita, como a direção e a noção de espaço. Adicionalmente, enfoca a habilidade na manipulação dos suportes de leitura e escrita.

Paralelamente, o conceito de letramento é trazido pela autora como: “capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolve a língua escrita [...]” (Soares, 2022, p.27).

De acordo com Kleiman (2014), na atualidade, os modelos tradicionais de currículo, programas e métodos de ensino já não atendem plenamente às exigências e aos desafios da educação. Cabe ao professor valorizar os conhecimentos prévios e as vivências dos alunos, transformando-os em ponto de partida para práticas de letramento que tenham sentido e relevância. O letramento, concebido como um processo social e cultural em constante mudança, é fundamental para a formação de cidadãos críticos e autônomos em uma sociedade permeada pela tecnologia, pela informação e pela multiplicidade de linguagens. Diante disso, a escola é chamada a ressignificar seu papel, superando a mera transmissão de conteúdos para constituir-se como um espaço de construção de sentidos, diálogo e emancipação, no qual educadores e educandos atuem de forma colaborativa na produção do conhecimento e na transformação da realidade.

Diante dessa problemática, compreende-se que a alfabetização, articulada ao letramento considerando a multiplicidade de linguagens, deve ser uma prioridade da gestão, especialmente no planejamento e execução do PAE para a correção das

defasagens de aprendizagem. Garantir que os alunos estejam devidamente alfabetizados e letrados é essencial para o desenvolvimento das demais habilidades de leitura, a compreensão de diferentes gêneros textuais e a participação ativa nas práticas sociais e escolares. Nessa perspectiva, investir no primeiro ciclo dos Anos Iniciais torna-se uma medida estratégica para assegurar avanços nas etapas posteriores da aprendizagem, contribuindo para a formação de leitores críticos, reflexivos e autônomos.

Ademais, os entrevistados (PR2, PR3 e PR5) destacam como desafiadoras habilidades relacionadas à compreensão textual, à localização de informações implícitas, destacando a realização de inferências. A PR3 também menciona a dificuldade dos alunos em interpretar o sentido de humor e a intenção do texto. Do mesmo modo, os dados das avaliações externas evidenciam fragilidades nessas mesmas habilidades, acrescidas da dificuldade na interpretação de recursos lógico-discursivos.

Diante desse desafio que recai sobre a gestão pedagógica, retomamos que a formação de leitores fluentes exige que o ensino da leitura contemple quatro etapas fundamentais, conforme destacado por Menegassi (2022), na subseção 3.1.4 Habilidades de leitura para a formação do leitor<sup>23</sup>, são elas: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. À luz dessas dimensões, torna-se imprescindível que a construção de um plano de recomposição dessas habilidades na construção do PAE que esteja alinhada a cada uma dessas etapas, favorecendo a consolidação de práticas leitoras significativas.

Contemplando essas etapas, é possível perceber que o processo de formação do leitor vai além da simples decodificação, exigindo o desenvolvimento de competências que envolvem a compreensão profunda, a ativação de conhecimentos prévios e a reflexão crítica. Essas habilidades são essenciais para que a leitura se torne significativa, favorecendo a retenção das informações e contribuindo para uma prática leitora mais autônoma, consciente e contextualizada.

Conforme afirma Marcuschi (2008), as atividades de compreensão textual devem ser entendidas como processos interativos de construção de sentidos. Nesse sentido, a leitura envolve a interação do leitor com diferentes situações de comunicação, o que evidencia a importância do trabalho com diversos gêneros

---

<sup>23</sup> Disponível na página 80.

textuais no processo de compreensão, promovendo um ensino mais contextualizado e significativo.

Sob essa premissa, atribuímos o trabalho de compreensão textual a partir de gêneros que circulam socialmente, de forma a atribuir significado às práticas de leitura para o aluno. Essa abordagem possibilita a familiarização com diferentes usos da linguagem, ativa os conhecimentos prévios e favorece o desenvolvimento de estratégias de inferência, fundamentais para a construção do sentido textual.

Além de identificar as habilidades que apresentam maior grau de dificuldade entre os estudantes, também foi questionado quais são os desafios mais recorrentes enfrentados pelos docentes na tentativa de promover o hábito da leitura entre os estudantes.

Ao comparar as respostas dos professores sobre os desafios mais frequentes na promoção do hábito de leitura entre os estudantes, é possível identificar tantos pontos em comum quanto especificidades nas percepções de cada docente. Conforme, podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 16 - Desafios mais comuns que encontram ao tentar promover o hábito de leitura entre os estudantes

Entrevistado	Depoimento
PR1	<i>Muitos alunos estão em processo inicial de alfabetização, o que limita a autonomia na leitura, além da escola não dispor de projetos de leitura, a professora da biblioteca sempre está em substituição, tem semana que a turma não pega livros, pois ela não está na biblioteca para atendê-los.</i>
PR2	<i>Um dos principais desafios é a falta de interesse dos alunos pela leitura, principalmente quando os textos não se conectam à realidade deles. Muitas vezes, os estudantes não veem sentido no que leem e acabam desmotivados. Por isso, é necessário buscar estratégias que tornem a leitura mais atrativa, com materiais diversificados e temas que despertem a curiosidade.</i>
PR3	<i>Acredito que o maior desafio é a apatia das crianças e falta de motivação por parte dos pais. Muitas são desestimuladas, não devolvem livros, têm pouco cuidado com eles. Para mim, é essencial ser uma inspiração para entusiasmar as crianças a se desenvolverem e gostarem de ler</i>
PR4	<i>O maior desafio é o tempo. Muitos alunos não trazem o retorno das atividades de leitura para casa, cerca de 50% trazem, e os outros 50% têm desculpas variadas. Muitas famílias não têm tempo para ajudar, o que dificulta ainda mais</i>

PR5	<i>Percebo que a ausência de incentivo familiar é um grande obstáculo. Muitos alunos não têm o hábito de ler em casa, e isso impacta diretamente o progresso escolar. Além disso, a dificuldade de acesso a livros fora da escola também compromete a continuidade do processo de formação leitora.</i>
-----	---

Fonte: Entrevistas concedidas no período de 01/10/24 a 15/11/24.

Um dos aspectos mais recorrentes, apontado por PR3, PR4 e PR5, refere-se à falta de incentivo à leitura no ambiente familiar e à baixa participação das famílias no acompanhamento das práticas leitoras dos estudantes. Essa ausência de envolvimento, na percepção dos entrevistados, impacta diretamente a motivação das crianças e a continuidade do hábito de leitura fora da escola.

Sob essa realidade, os entrevistados falam sobre a baixa participação da família no incentivo à leitura, no entanto, as condições da família podem ser muito diversas, assim, trazemos a reflexão de Walty (2003, p. 54): “[...] muitas vezes a escola é o único lugar em que a criança tem acesso ao livro e ao texto literário”. Diante do exposto, consideramos a realidade que vivenciamos na escola, em que muitas famílias não possuem contato com os suportes e gêneros textuais, não dispõem de materiais escritos em casa e, em grande parte, não tiveram formação leitora. Além disso, muitos pais são analfabetos, o que impossibilita a transmissão dessa prática aos filhos.

Nesse cenário, reforça-se que a responsabilidade pela formação leitora deve ser compartilhada entre escola e família. Cabe à escola promover práticas que despertem o interesse pela leitura, criando pontes entre o espaço escolar e o familiar, de modo que os pais, mesmo com limitações, possam acompanhar e valorizar esse processo. Assim, em vez de culpabilizar as famílias, é necessário construir uma relação de parceria, em que a escola se consolide como um espaço privilegiado de acesso à leitura e de ampliação das oportunidades de formação de leitores críticos e participativos.

Ademais, os depoimentos de PR2, PR3 e PR4 evidenciam o desinteresse dos alunos pela leitura, sendo que PR2 atribui essa desmotivação à ausência de conexão entre os textos trabalhados e os interesses dos estudantes.

Nesse contexto, retomamos a reflexão apresentada na subseção 3.1.3<sup>24</sup>, onde discutimos a formação do leitor literário e problematizamos a forma de como a

---

<sup>24</sup> Disponível na página 77.

literatura tem sido trabalhada nas escolas, muitas vezes de maneira desconexa com os interesses dos estudantes. Walty (2003) critica esse cenário, apontando o “excesso de didatismo” (p. 51) e destacando que, sob sua perspectiva, a literatura é frequentemente abordada de forma fragmentada, o que resulta em leituras descontextualizadas. Dessa forma, observa-se que transformar a leitura em meras atividades didáticas afasta os alunos do prazer de ler, reduzindo a leitura a uma obrigação, em vez de torná-la uma experiência significativa.

Ademais, Cosson (2006) destaca que a mediação do professor é fundamental para formar leitores capazes de desfrutar o prazer da leitura. No entanto, as práticas pedagógicas adotadas nas escolas ainda apresentam fragilidades que comprometem esse processo, como a abordagem excessivamente formal da literatura, a fragmentação dos textos e a falta de experiências estéticas autênticas.

Com base nesses pressupostos, consideramos que a formação do leitor literário representa um desafio significativo para a gestão. Dessa forma, torna-se imprescindível repensar as práticas pedagógicas, adotando estratégias mais contextualizadas, envolventes e capazes de despertar o interesse e a fruição literária dos alunos. Esse desafio também se reflete na elaboração do PAE, que poderá se apoiar em exemplos práticos apresentados por Cosson (2006), conforme mencionado na subseção 3.1.3<sup>25</sup>. Assim, a gestão pedagógica, por meio de um esforço coletivo e articulado, poderá desenvolver soluções eficazes para promover a formação de leitores críticos e engajados com a literatura.

Observamos, ainda, que nenhum dos entrevistados atribuiu os desafios para a formação do leitor diretamente à atuação docente; apenas PR1 apontou a gestão pedagógica como corresponsável, mencionando a ausência de projetos voltados à leitura e a falta de regularidade no atendimento da biblioteca devido à demanda da professora da biblioteca que não condiz com sua função.

Desse modo, cabe refletir que incentivar o gosto pela leitura entre os estudantes é um processo que se constrói a partir da prática docente cotidiana. Cabe ao educador criar experiências alinhadas à realidade dos alunos, para que a leitura deixe de ser vista como uma obrigação e se torne uma experiência prazerosa e envolvente. Assim, não se deve atribuir exclusivamente aos alunos ou às famílias

---

<sup>25</sup> Disponível na página 77.

a responsabilidade por formar leitores motivados. Essa tarefa é, sobretudo, do educador, que deve promover práticas e atividades capazes de estimular o hábito e o gosto pela leitura. Para isso, é essencial que o trabalho pedagógico seja significativo, fundamentado em gêneros textuais reais que circulam socialmente e que estejam presentes no cotidiano dos alunos, favorecendo a construção de sentido e a aproximação entre leitura e práticas sociais.

Neste eixo, apresentamos os desafios relatados pelos entrevistados tanto no desenvolvimento das habilidades de leitura previstas pelo currículo quanto na promoção do hábito de leitura entre os estudantes, com o objetivo de formar alunos motivados e interessados pelo ato de ler.

No próximo eixo, destacaremos o papel fundamental das avaliações externas e internas no monitoramento contínuo do desempenho dos alunos, evidenciando como esses instrumentos são essenciais para identificar habilidades ainda não consolidadas e orientar a implementação de estratégias pedagógicas eficazes voltadas à superação dessas dificuldades.

#### *3.4.2.3 O papel das avaliações internas e externas na recuperação e desenvolvimento das habilidades de leitura*

Neste eixo, abordamos o uso das avaliações, tanto internas quanto externas, com o propósito de monitorar as dificuldades e os avanços dos alunos na formação do leitor. Busca-se refletir sobre como os entrevistados interpretam e utilizam os resultados das avaliações externas e internas para orientar e qualificar suas práticas pedagógicas. Além disso, destaca-se a importância do papel ativo da gestão pedagógica em conjunto com os docentes na análise crítica desses dados, de modo a subsidiar a construção de estratégias pedagógicas que fortaleçam a formação do leitor de forma contínua e consistente.

Diante das dificuldades apresentadas pelos entrevistados em relação às habilidades de leitura conforme previstas na BNCC e no CRMG, bem como na promoção do hábito de leitura, é crucial destacar a importância das avaliações internas e externas para monitorar o aprendizado dos alunos. Isso permite uma reflexão contínua sobre as estratégias pedagógicas adotadas.

No Quadro 17, foi proposta a seguinte indagação: *Como as avaliações formativas e somativas ajudam a monitorar as dificuldades e os progressos dos alunos na leitura e a desenvolver intervenções pedagógicas nas habilidades que ainda não foram consolidadas?* Com essa pergunta, buscamos compreender se os entrevistados atribuem importância às avaliações no processo de ensino-aprendizagem da leitura e de que forma essas avaliações são desenvolvidas e utilizadas no contexto escolar. O objetivo é analisar em que medida os dados obtidos orientam práticas pedagógicas voltadas à superação das dificuldades identificadas.

Quadro 17 – Uso das avaliações na monitoração dos desafios e progressos dos estudantes

Entrevistado	Depoimento
PR1	<i>Faço a avaliação diagnóstica no início do ano para conhecer o nível de cada aluno e, a partir disso, consigo organizar meu planejamento. Ao longo do ano, vou acompanhando o progresso dos estudantes nas atividades do dia a dia. No entanto, em relação às avaliações do programa Criança Alfabetizada, eu não sei como consultar os resultados. Isso dificulta um pouco, porque os dados poderiam ajudar mais nas intervenções, mas acabam não chegando até nós de forma acessível.</i>
PR2	<i>Durante o ano, vamos observando o desenvolvimento dos alunos nas atividades diárias, e essa observação contínua nos permite fazer ajustes e pensar em estratégias específicas. As avaliações externas, como as do programa Criança Alfabetizada, também são importantes, mas ainda enfrentamos dificuldades no acesso e na análise desses resultados. Muitas vezes, sabemos que os dados existem, mas eles não chegam de forma clara até nós, e falta formação adequada para interpretar e usar essas informações no planejamento.</i>
PR3	<i>A avaliação diagnóstica no início do ano é importante para identificar dificuldades e pensar em atividades específicas. Mas, não há na escola uma avaliação sistematizada, cada um trabalha isoladamente com as intervenções. Em relação as avaliações externas, apesar de nem sempre acessarmos os resultados completos, usamos as dúvidas que surgem durante a aplicação para orientar intervenções. Acredito muito na importância dessas avaliações externas.</i>
PR4	<i>Acho mega importante, as avaliações ajudam a monitorar o progresso dos alunos e a desenvolver intervenções pedagógicas. Mas falta melhorar o processo, porque as escolas não fazem análises aprofundadas dessas avaliações.</i>
PR5	<i>Eficaz. Quando aplicadas corretamente, ajudam a mapear e apresentar resultados. Mas há problemas: aplicamos provas o tempo todo e também avaliações do governo sem planejamento prévio. E não usamos os dados na escola. Sabemos que existem, mas não chegam até nós. Cada professor tenta usar da forma que consegue, mas falta formação e orientação para análise desses dados e aplicação nas intervenções pedagógicas</i>



Fonte: Entrevistas concedidas no período de 01/10/24 a 15/11/24.

Os depoimentos revelam um consenso entre os entrevistados quanto à importância das avaliações, consideradas ferramentas essenciais para identificar o nível de aprendizagem dos alunos e orientar o planejamento pedagógico. Além disso, os professores reconhecem que o acompanhamento contínuo, por meio das atividades cotidianas, é fundamental para observar o progresso dos estudantes.

No entanto, observa-se que a escola não realiza uma avaliação sistematizada que subsidie intervenções pedagógicas coletivas, o que faz com que cada professor atue de forma isolada, adotando estratégias próprias e pouco articuladas a um planejamento comum. Nesse sentido, os resultados das avaliações externas poderiam ser utilizados como instrumentos de diagnóstico e reflexão, auxiliando a equipe pedagógica na identificação das principais fragilidades e potencialidades da aprendizagem. A análise desses dados possibilita o planejamento de ações mais direcionadas, coerentes com as necessidades reais dos estudantes e alinhadas a metas coletivas de melhoria do ensino e da aprendizagem.

Diante dessa discussão, nota-se que os entrevistados atribuem grande relevância às avaliações formativas, compreendidas como um processo contínuo que acompanha o desenvolvimento do estudante ao longo das atividades de aprendizagem, com o objetivo de compreender como ele aprende, identificar suas dificuldades e progressos e, a partir disso, orientar intervenções pedagógicas adequadas. Nesse sentido, a avaliação formativa configura-se como um importante recurso para monitorar os avanços e necessidades dos alunos ao longo do processo educativo, permitindo que o professor planeje ações mais coerentes e significativas, favorecendo a aprendizagem e promovendo a autonomia dos estudantes.

Com base nessas considerações, Cosson (2006) destaca a importância das avaliações ao longo do processo educativo, especialmente aquelas com caráter diagnóstico, por possibilitarem a análise do desempenho dos alunos, dos professores e da própria escola. O uso adequado desses resultados permite ressignificar as práticas pedagógicas, corrigindo ou ajustando procedimentos e identificando necessidades específicas a serem atendidas para que os objetivos educacionais sejam alcançados. O autor também ressalta a relevância da avaliação somativa, que oferece uma visão dos resultados obtidos ao final de um ciclo. Além

disso, defende a prática da autoavaliação, entendida como um recurso essencial para tornar o aluno protagonista de sua própria aprendizagem, estimulando sua autonomia e reflexão sobre o próprio percurso formativo.

A partir das práticas avaliativas relatadas pelos professores e nas contribuições de Cosson (2006), compreendemos que o uso das avaliações é essencial para que a gestão pedagógica, em articulação com os docentes, enfrente de forma coletiva o desafio da formação do leitor. Evidencia-se que as avaliações diagnóstica, formativa e somativa, quando utilizadas de maneira contínua, possibilitam não apenas identificar avanços, lacunas e necessidades específicas de aprendizagem, mas também orientar intervenções pedagógicas mais eficazes, especialmente no que se refere ao desenvolvimento das habilidades de leitura.

Além disso, ao valorizar a autoavaliação, promove-se o protagonismo do aluno, fortalecendo sua autonomia e sua consciência sobre o próprio percurso leitor, o que contribui para uma formação mais crítica e reflexiva.

Cabe ressaltar que, ao tratar da avaliação diagnóstica, conforme citada pelos entrevistados e Cosson (2006) inferimos que ela não deve se restringir apenas ao início do ano letivo, mas deve ser um processo contínuo, realizado ao longo de todo o percurso escolar, a fim de identificar constantemente as habilidades consolidadas e aquelas que ainda precisam ser desenvolvidas.

Nesse mesmo sentido, Luckesi (2008) afirma que a avaliação é uma ferramenta essencial para promover a aprendizagem, pois através da avaliação permite que o docente identifique os avanços e dificuldades, com isso permite criar propostas para a progressão da aprendizagem. “[...] para não ser autoritária e conservadora, a avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos” (p.43). No contexto da formação do leitor, tais concepções de avaliação pressupõem acompanhar tanto os progressos quanto as dificuldades na leitura. A partir dessa análise, a gestão pedagógica, em conjunto com os docentes, pode repensar e reorientar as metodologias, favorecendo práticas mais eficazes e coerentes com as necessidades dos alunos.

Entretanto, a partir dos depoimentos, observamos uma fragilidade na utilização dos resultados das avaliações, especialmente no que diz respeito às avaliações externas. Destaca-se, nesse contexto, o Programa Criança Alfabetizada

(CNCA), abordado na subseção 2.4.2<sup>26</sup>, cuja política, implementada pelo governo federal, tem como finalidade reduzir desigualdades educacionais e promover intervenções pedagógicas eficazes, fundamentadas em dados concretos de aprendizagem.

Os depoimentos revelam não apenas a ausência do uso pedagógico dos dados provenientes das avaliações externas, mas também a dificuldade dos docentes em acessá-los, compreendê-los e utilizá-los de forma colaborativa. Sendo assim, a política educacional deixa de cumprir seu propósito essencial de subsidiar práticas pedagógicas capazes de promover a melhoria da qualidade da educação.

A análise das avaliações quando desvinculada do trabalho em equipe, compromete a intencionalidade formativa das avaliações e revela um desafio significativo para a gestão pedagógica, que, nesse caso, não atua em parceria com os professores. Diante desse cenário, retoma-se a questão central deste estudo: a necessidade de criar, por meio do PAE, subsídios que possibilitem à gestão, em conjunto com os docentes, elaborar estratégias para a formação do leitor, utilizando os dados das avaliações.

No entanto, quando os dados obtidos não são analisados de maneira adequada, perde-se a oportunidade de promover intervenções pedagógicas eficazes, comprometendo o processo de ensino, a superação das dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, refletindo negativamente nos indicadores de desempenho da escola nos âmbitos nacional, estadual e municipal, caracterizando mais uma vez, desafio para a gestão.

Ressaltamos que a análise dos dados avaliativos não deve se restringir apenas às avaliações externas, mas também considerar as avaliações internas, pois estas permitem acompanhar de forma mais imediata e contextualizada o desempenho dos alunos. Dessa maneira, é possível identificar necessidades específicas da turma e de cada estudante, favorecendo a elaboração de intervenções pedagógicas mais assertivas e alinhadas ao processo de formação do leitor.

Diante das dificuldades apontadas pelos docentes, evidencia-se a urgência de ações que fortaleçam o uso pedagógico das avaliações, internas e externas. Entre as demandas prioritárias, destaca-se a oferta de formação continuada que

---

<sup>26</sup> Disponível da página 46.

capacite os professores para a análise e interpretação dos dados, favorecendo uma apropriação mais crítica e efetiva dessas informações no planejamento das intervenções pedagógicas. Além disso, é essencial assegurar o acesso claro, ágil e sistematizado aos resultados, bem como fomentar o protagonismo da gestão pedagógica na mediação desses dados. Para isso, torna-se necessário organizar momentos coletivos de estudo e reflexão, nos quais os professores possam compartilhar e discutir os resultados de forma colaborativa. Tal iniciativa contribui para que as avaliações deixem de ser um exercício individual e passem a integrar uma prática pedagógica coletiva, capaz de orientar ações concretas no processo de formação do leitor.

Ainda no contexto das avaliações externas, foi questionado aos entrevistados como a gestão atua na apresentação dos resultados dessas avaliações na EEZMZM, bem como se os professores realizam a consulta a esses dados para o desenvolvimento de estratégias voltadas à formação do leitor. Embora esse aspecto já tenha sido parcialmente abordado na pergunta anterior, optou-se por mantê-lo no roteiro em razão de sua relevância temática, além da necessidade de confirmar e aprofundar essa informação nos depoimentos dos participantes.

No quadro 18 apresentamos as respostas dos entrevistados em relação a pergunta: A gestão apresenta os resultados das avaliações externas, ou vocês os consultam para desenvolver estratégias de recuperação de aprendizagem voltadas para a formação do leitor?

Quadro 18 – A articulação da gestão e docentes na apresentação e uso das avaliações externas

Entrevistado	Depoimento
PR1	<i>A gestão raramente apresenta os dados, mas não aprofunda. Eu, particularmente, não tenho o hábito de consultá-los e sinto falta de um apoio para entender e usar essas informações nas minhas intervenções.</i>
PR2	<i>Este ano, mostraram os dados no início, mas não é algo frequente. Mesmo assim, não costumo usar esses resultados para planejar minhas ações, porque consigo perceber as dificuldades dos alunos no dia a dia da sala.</i>
PR3	<i>Eles apresentam só os gráficos, e eu não tenho o hábito de consultar esses dados. Acho que faltaria mais apoio da supervisão para ensinar os professores a usarem esses dados de forma prática.</i>
PR4	<i>Este ano, no início do ano, sim. Eles mostraram os resultados de forma geral, a posição da escola em relação às outras e parabenizaram a participação dos alunos. Mas não é um hábito da escola fazer isso</i>

	<i>regularmente. Também não utilizo os dados, visto que consigo diagnosticar as deficiências em sala.</i>
PR5	<i>Muito recentemente, neste ano, tivemos uma reunião em que a gestão mostrou a plataforma e os dados. Mas isso aconteceu pela primeira vez em dez anos. Só mostraram os dados, sem análise detalhada. Fizeram uma comparação entre os Anos Iniciais e finais para entender a queda nos indicadores. Valorizam as provas, mas sem aprofundar no que elas revelam. Eu tenho hábito de consultar, mas não uso esses dados para intervenções, as intervenções eu realizo com base no que observo no dia a dia.</i>

Fonte: Entrevistas concedidas no período de 01/10/24 a 15/11/24.

Analisando as respostas dos professores indicam que a política de avaliação externa ainda não se encontra integrada à prática pedagógica, sobretudo no que se refere à formação do leitor. Percebe-se nos relatos que há uma demanda por formação continuada que capacite os docentes para a análise e o uso efetivo dos dados gerados por essas avaliações.

Também se evidencia, a partir do relato de PR4 “[...] Eles mostraram os resultados de forma geral, a posição da escola em relação às outras [...]”, a ênfase em aspectos classificatórios das avaliações externas. No entanto, é importante ressaltar que os resultados não devem ser reduzidos à hierarquização entre escolas, mas compreendidos como ferramentas diagnósticas que subsidiam a reflexão e o planejamento pedagógico para a formação do leitor.

Dentro desse cenário, Machado (2012) problematiza o uso dos resultados das avaliações externas ao destacar que, com frequência, eles são direcionados para a competição entre escolas. A autora defende que esses dados devem ultrapassar a lógica dos rankings e serem utilizados de forma contextualizada, considerando a realidade de cada escola, para subsidiar o planejamento de ações pedagógicas significativas.

Os relatos dos entrevistados evidenciam uma preocupação quanto à falta de protagonismo da gestão no uso dos dados das avaliações externas voltados à formação do leitor. Infere-se que a gestão tem se mostrado omissa diante dos resultados desses testes, limitando-se à sua divulgação, sem propor intervenções pedagógicas significativas. Essa postura descaracteriza o ato de avaliar, reduzindo-o a uma mera formalidade. Negligenciar essa etapa é privar os estudantes da oportunidade de superar suas dificuldades e avançar em seu processo de aprendizagem.

De acordo com Luckesi (2008), a avaliação é distinta do ato de verificação, pois enquanto a verificação "congela" o objeto, a avaliação o insere em uma "trilha dinâmica de ação" (p. 93). Nesse sentido, o autor argumenta que avaliar é um processo contínuo e formativo, voltado ao desenvolvimento do educando. Trata-se de compreender o percurso do aluno, identificar suas dificuldades e avanços, e, a partir disso, intervir com ações pedagógicas intencionais que favoreçam a aprendizagem de forma significativa e humanizadora.

Diante dessas reflexões, evidencia-se a necessidade de que a gestão pedagógica, em trabalho coletivo com os docentes, estruture uma proposta para o PAE que contemple intervenções pedagógicas fundamentadas tanto nos resultados das avaliações internas quanto externas, de modo a assegurar ações mais integradas, intencionais e direcionadas à superação das dificuldades identificadas no processo de formação do leitor.

Avaliar é um processo que pode ter como integrante o levantamento sistemático de informações dos alunos em testes padronizados, mas não se esgota nele. A análise dos dados obtidos, a produção de juízos de valor sobre eles e a utilização dos resultados alcançados na proposição e direcionamento de ações são etapas indissociáveis do ato de avaliar (Machado, 2017, p.71).

No próximo eixo, abordaremos as percepções dos entrevistados sobre o papel da gestão pedagógica na formação do leitor. Também registraremos suas considerações finais a respeito da entrevista e da proposta do trabalho, encerrando com a síntese dos principais pontos levantados ao longo das respostas.

#### *3.4.2.4 Percepções docentes sobre a gestão pedagógica: síntese de estratégias coletivas para a formação do leitor*

Neste último eixo, o foco está nas percepções dos entrevistados sobre o papel da gestão pedagógica no processo de formação do leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, retomaremos a questão central deste trabalho: como a gestão pedagógica pode, por meio de um esforço coletivo, desenvolver ações eficazes para enfrentar esse desafio?

No quadro 19 apresentamos a opinião dos entrevistados acerca do papel da gestão na formação do leitor dos Anos Iniciais.

**Quadro 19 – Como a gestão pedagógica pode desenvolver, por meio de um esforço coletivo, ações eficazes para enfrentar o desafio da formação do leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?**

Entrevistado	Depoimento
PR1	<i>A gestão também precisa garantir o acesso e a análise sistemática dos dados avaliativos para orientar as intervenções pedagógicas, além de fomentar a cultura da leitura dentro da escola, estimulando o interesse e o hábito de ler desde as primeiras séries.</i>
PR2	<i>Organizando momentos regulares de estudo e planejamento coletivo. Realizar projetos de leitura, envolvendo toda a escola. Além disso, é fundamental oferecer formação continuada focada em práticas de leitura e utilizar os dados das avaliações para direcionar intervenções específicas, criando um ambiente favorável ao desenvolvimento da leitura.</i>
PR3	<i>A gestão precisa se envolver no planejamento coletivo, aproveitando momentos como o módulo 2 e reuniões de professores para organizar ações. É importante que a equipe pedagógica tenha espaço para planejar o ano de forma integrada, envolvendo direção, supervisão e coordenação. Muitas vezes, caminhamos sozinhos, mas a participação da gestão facilitaria muito.</i>
PR4	<i>Mostrar os gráficos é importante, mas é fundamental mostrar os caminhos exatos para melhorar. Mostrar o gabarito, onde estão os erros e acertos, e como o professor pode atuar para melhorar os resultados. Cada professor deveria ter cerca de 30 livros na sala e fazer rodízios de empréstimos. A biblioteca deveria ser usada para leituras semanais feitas por uma pessoa que não seja a professora da rotina. Já trabalhei em escolas assim e achei ótimo.</i>
PR5	<i>Acho que poderíamos ressignificar o módulo 2, as reuniões mensais. Em vez de tratar só de assuntos burocráticos, abordar temas pedagógicos, unindo direção, especialistas e professores, podemos analisar os indicadores, considerar o histórico dos alunos e planejar intervenções específicas. Isso deveria ser institucionalizado, fazer parte da rotina escolar.</i>

Fonte: Entrevistas concedidas no período de 01/10/24 a 15/11/24.

A análise das entrevistas revela que os entrevistados enfatizam a importância de organizar momentos regulares de planejamento coletivo, como nas reuniões e módulos pedagógicos, para integrar direção, supervisão, coordenação e professores, fortalecendo a articulação das ações.

Segundo os entrevistados, o papel da gestão pedagógica é destacado como eixo central na articulação das propostas pedagógicas. Entendemos que a gestão ocupa uma posição estratégica e de liderança, sendo responsável por integrar os diversos setores da instituição com foco na melhoria do processo educativo.

A partir dessa indagação, as reuniões, já problematizadas na seção 2.3<sup>27</sup>, devem ser ressignificadas, deixando de ser espaços voltados apenas a questões burocráticas para se tornarem momentos de reflexão pedagógica e planejamento colaborativo. Afinal, a escola tem como missão principal garantir a aprendizagem, e a gestão, como instância articuladora, deve promover ações integradas com os docentes de forma a assegurar a formação dos estudantes.

De acordo com Machado (2017), a gestão pedagógica exerce o papel de liderança nos processos escolares, mas essa liderança não se efetiva de forma isolada. Para que as ações tenham impacto, é indispensável a atuação conjunta dos docentes. Nesse sentido, cabe à gestão assumir a função de principal articuladora das propostas pedagógicas, promovendo o diálogo e a integração entre os diferentes atores da escola.

Inferimos que os momentos de encontro coletivo devem oportunizar reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que docentes e gestão pedagógica discutam os avanços, as dificuldades e as estratégias necessárias para promover a formação do leitor.

Além disso, os entrevistados retomaram discussões já mencionadas no eixo anterior, especialmente no que diz respeito às avaliações externas e à análise de seus resultados, enfatizando a necessidade de superar a mera apresentação dos dados. Destacaram que esses resultados devem ser compreendidos como subsídios fundamentais para o planejamento de intervenções pedagógicas, direcionadas ao fortalecimento das aprendizagens ainda não consolidadas pelos alunos.

Nesse contexto, compreendemos que de nada adianta analisar os dados avaliativos sem utilizá-los como base para a construção de metodologias que promovam melhorias reais na aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, Luckesi (2008) critica a chamada "pedagogia do exame", que concentra sua atenção nas provas, nas notas e na hierarquização dos alunos, desconsiderando o processo educativo e a efetiva promoção da aprendizagem.

As reflexões apresentadas evidenciam a necessidade de romper com essa lógica e adotar uma perspectiva mais formativa, em que as avaliações funcionem como ponto de partida para a construção de estratégias pedagógicas. Nesse sentido, propomos a elaboração de um Plano de Recomposição das Aprendizagens

---

<sup>27</sup> Disponível na página 34.



Complementar (PRAC), voltado à formação do leitor. Esse plano caracteriza-se como uma proposta exclusiva da escola e será incorporado como uma das ações previstas na construção do PAE.

Cabe ressaltar que, conforme destacado no capítulo 2, subseção 2.4.1<sup>28</sup>, o governo de Minas Gerais instituiu o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA). No entanto, embora a política seja bem-intencionada, ela não se mostrou efetiva nos Anos Iniciais, uma vez que a implementação se iniciou apenas no final do ano letivo e não aconteceu um acompanhamento sistemático por parte dos profissionais responsáveis por levar a proposta à prática na escola.

Os entrevistados também mencionaram a importância da criação de projetos que envolvam toda a comunidade escolar, assim como a valorização das atividades realizadas na biblioteca. Esse desafio, já discutido no eixo 3.4.2.1<sup>29</sup>, reforça a necessidade de refletirmos sobre a atuação da gestão no processo de formação do leitor. Afinal, tanto o desenvolvimento de projetos previstos no PPP da escola quanto a efetivação da biblioteca como espaço formativo exigem o compromisso coletivo de todos os atores escolares.

Para isso, cabe à gestão pedagógica garantir recursos, tempo e condições para que essas ações se consolidem como parte da rotina escolar, contribuindo de forma significativa para o fortalecimento da cultura leitora no ambiente educacional. Por sua vez, é responsabilidade da equipe docente desenvolver metodologias adequadas, planejando atividades de leitura diversificadas e contextualizadas, que atendam às necessidades dos alunos e promovam a construção efetiva de competências leitoras.

Para finalizar a entrevista, foi realizada a seguinte pergunta aos participantes: *“Vocês gostariam de dar sugestões ou acrescentar algum comentário? Sua contribuição será muito importante para nós.”* Essa questão teve como objetivo abrir espaço para considerações livres, sugestões e observações que pudessem enriquecer ainda mais a pesquisa, permitindo que os entrevistados expressassem percepções além dos eixos previamente abordados. No quadro 20, apresentamos as respostas dos entrevistados:

---

<sup>28</sup> Disponível na página 40.

<sup>29</sup> Disponível na página 102.

Quadro 20 – Considerações finais dos entrevistados

Entrevistado	Depoimento
PR1	<i>Não tenho sugestão. Acredito ter exposto durante a entrevista tudo o que penso.</i>
PR2	<i>Espero que a formação do leitor envolva toda a escola.</i>
PR3	<i>Acredito que já dei as sugestões principais sobre a necessidade de maior envolvimento da administração com a equipe pedagógica para que possamos avançar na formação de leitores.</i>
PR4	<i>Acho que uma abordagem sobre a formação de leitores é o que está faltando na escola, espero que seu trabalho contribua com esse desafio, se depender dos professores dos Anos Iniciais a proposta de trabalho para formar leitores será muito bem recebida.</i>
PR5	<i>Tenho uma grande preocupação com a formação de leitores. Nós, na escola, temos uma responsabilidade enorme. Vimos na pandemia como a população brasileira foi exposta a fake news. Se houvesse criticidade, talvez muitas mortes por covid poderiam ter sido evitadas. Lidamos hoje com adultos alfabetizados, mas analfabetos funcionais. Nosso papel, como professores, é evitar que os alunos de hoje cheguem a esse ponto no futuro.</i>

Fonte: Entrevistas concedidas no período de 01/10/24 a 15/11/24.

Os entrevistados demonstraram, em suas considerações finais, preocupação com a formação de leitores nos Anos Iniciais, reconhecendo a relevância do tema no contexto escolar. Embora alguns considerem que suas contribuições já foram plenamente expressas ao longo da entrevista, outros reforçaram a necessidade de maior envolvimento da gestão pedagógica com a equipe pedagógica, no intuito de fortalecer as práticas voltadas à leitura.

Também foi enfatizado que a escola precisa ampliar o debate sobre a formação leitora, considerando que esse é um desafio urgente, cuja responsabilidade recai sobre todos os profissionais da educação. Um dos depoimentos destacou a urgência de se formar leitores críticos, fazendo uma ligação direta entre os baixos índices de letramento funcional e os impactos sociais evidenciados, por exemplo, durante a pandemia. Acredita-se que, com uma atuação comprometida e integrada, especialmente dos professores dos Anos Iniciais, será possível avançar significativamente nesse processo formativo.

Tais comentários reforçam a relevância deste estudo e apontam caminhos possíveis a serem integrados ao PAE, contribuindo diretamente para a resposta à questão central desta pesquisa: *Como a gestão pedagógica pode desenvolver, por meio de um esforço coletivo, ações eficazes para enfrentar esse desafio nos Anos*

*Iniciais do Ensino Fundamental?* As reflexões evidenciam a necessidade de uma atuação gestora articulada, comprometida com a formação de uma escola que promova a leitura como prática social, formando leitores reflexivos, críticos e atuantes.

Para finalizar este eixo, e considerando o volume expressivo de informações coletadas nas entrevistas, optamos por organizar uma síntese dos principais aspectos destacados pelos participantes sobre os desafios da formação do leitor. Essa síntese, apresentada no Quadro 21, está estruturada em quatro eixos temáticos, nos quais são descritos os desafios identificados e as propostas de ações para a execução do PAE, com base nas sugestões dos entrevistados e nas análises realizadas à luz do referencial teórico adotado. As ações priorizam objetivos que respondam à questão central deste trabalho: *como a gestão pedagógica pode desenvolver, por meio de um esforço coletivo, ações eficazes para enfrentar esse desafio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?*

Quadro 21 - Síntese dos desafios na promoção da leitura escolar e ações propostas

Eixos temáticos	Desafios	Ações propostas pelos entrevistados
<b>1. Desafios e estratégias para fortalecer a articulação da gestão e docentes na promoção da leitura e uso efetivo dos recursos educacionais</b>	<b>1. Ausência de propostas pedagógicas nos momentos destinados às reuniões de módulo 2</b> Fragilidade na articulação entre a gestão e os docentes, marcada pela falta de estratégias claras para a leitura e pelo uso pouco efetivo dos espaços de planejamento, como o Módulo 2.	Reconduzir as reuniões do Módulo 2, tornando-as menos burocráticas e mais voltadas para decisões pedagógicas, com a participação ativa da direção, supervisão e professores.
	<b>2. Fragmentação das práticas de leitura pela falta de um projeto e ações institucionalizadas</b> A ausência de um projeto de leitura inserido no PPP resulta em ações fragmentadas e pontuais, geralmente dependentes da iniciativa individual de professores e da bibliotecária, sem o envolvimento direto ou estratégico da gestão. Essa	Elaborar coletivamente uma proposta que contemple o ensino da leitura e a formação do leitor, de modo que esteja explicitada no PPP da escola, constituindo-se como um compromisso permanente a ser contemplado anualmente.

	descontinuidade, evidenciada por projetos que não se mantêm ao longo do tempo, reflete a baixa valorização institucional de práticas estruturadas e permanentes voltadas à promoção da leitura.	
	<p><b>3. Falta de formação para a análise dos dados das avaliações externas.</b></p> <p>As avaliações externas têm os dados apresentados superficialmente pela gestão e sem a análise crítica. A ausência de formação específica dificulta que os professores compreendam e utilizem essas informações de forma estratégica, o que reforça a percepção de que os dados das avaliações externas se tratam apenas de exigências institucionais.</p>	Oferecer formações específicas aos professores sobre leitura e interpretação de dados avaliativos, visando subsidiar práticas pedagógicas mais assertivas.
	<p><b>4. Desafios materiais e tecnológicos no cotidiano escolar</b></p> <p>A precariedade da infraestrutura e a escassez de materiais dificultam o trabalho docente. Equipamentos mal adaptados, conexão instável e alta demanda limitam o uso dos recursos, enquanto falta apoio institucional para suprir materiais, sobrecarregando os professores.</p>	<p>Planejar, de forma sistemática e integrada, o uso da sala de informática e dos recursos tecnológicos disponíveis, alinhando-os às práticas de ensino e às necessidades dos estudantes.</p> <p>Garantir, por meio da gestão pedagógica, a disponibilização de materiais didáticos e tecnológicos, bem como a manutenção periódica dos equipamentos, assegurando sua funcionalidade e acessibilidade às turmas.</p>
<b>2. Desafios na formação de leitores: defasagem, complexidade leitora e avaliação insuficiente</b>	<p><b>1. Defasagem e desigualdade na alfabetização</b></p> <p>Defasagem significativa nas habilidades leitoras, com alunos do 1º ao 5º ano apresentando níveis distintos e atrasos no processo de alfabetização. A leitura está focada na decodificação, sem avanços para uma compreensão crítica, resultando em pouca fluência, especialmente no 5º ano.</p>	Promover a recomposição das aprendizagens essenciais de alfabetização, garantindo que os estudantes desenvolvam as competências de leitura.

	<p><b>2. Dificuldades em habilidades leitoras complexas</b></p> <p>Os alunos têm dificuldade em localizar informações implícitas, inferir sentidos, interpretar humor e intencionalidade, fazer análise crítica e reter informações, devido à falta de integração entre alfabetização e letramento.</p>	<p>Promover a recomposição das aprendizagens relacionadas às habilidades de leitura identificadas como defasadas, assegurando que os estudantes desenvolvam plenamente suas competências leitoras.</p>
	<p><b>3. Falta de avaliação comum e sistemática para promover os avanços das habilidades não concretizadas</b></p> <p>Não existe um modelo único para avaliar a leitura; as estratégias variam entre observações, ditados e avaliações, o que prejudica um diagnóstico consistente do desempenho dos alunos.</p>	<p>Estabelecer um processo de avaliação interna de caráter sistêmico e colaborativo, que envolva toda a equipe escolar na análise dos dados e na proposição de intervenções pedagógicas eficazes.</p> <p>Implementar práticas de autoavaliação que possibilitem aos alunos refletirem sobre sua própria aprendizagem, promovendo maior autonomia e consciência do processo educativo.</p>
	<p><b>4. Uso insuficiente dos dados das avaliações externas para intervenções pedagógicas</b></p> <p>As avaliações são vistas mais como obrigação institucional do que ferramenta pedagógica. Falta planejamento e análise crítica dos dados, que muitas vezes não chegam aos professores, limitando intervenções eficazes.</p>	<p>Utilizar as reuniões para análise coletiva dos resultados das avaliações com foco nas habilidades de leitura.</p> <p>Planejar, durante as reuniões, estratégias de intervenção pedagógica a partir dos dados analisados.</p>
	<p><b>5. Formação do leitor literário – fomentar o gosto pela leitura</b></p> <p>Os estudantes têm demonstrado desinteresse pela leitura, evidenciado pela pouca participação em atividades literárias e pelo descuido com os livros emprestados. Esse cenário revela a ausência de práticas sistemáticas e atrativas que despertem o prazer de ler e consolidem o vínculo afetivo com o texto literário.</p>	<p>Proporcionar a criação de experiências significativas com a literatura, por meio de práticas que despertem o interesse, a sensibilidade e o envolvimento dos estudantes com os textos literários, valorizando a leitura como fonte de prazer, descoberta e construção de sentidos.</p>

<b>3. Incentivo familiar</b>	<b>1. Falta de incentivo familiar</b> A ausência de uma cultura leitora consolidada no ambiente familiar exerce influência negativa na continuidade da leitura fora da escola.	Fortalecer a cultura leitora entre os alunos, promovendo a participação ativa da família no processo de aprendizagem e estabelecendo uma parceria escola-família que contribua para o desenvolvimento das competências leitoras.
<b>4. Fragilidade da cultura leitora e o papel isolado da biblioteca na escola</b>	<b>1. Falta de Continuidade em Projetos de Leitura na biblioteca</b>  Projetos importantes, como a Semana Literária, desenvolvidos por bibliotecárias em anos anteriores, têm sua realização interrompida pela ausência de planejamento sustentável e pela instabilidade da equipe, com falta de professores e cargos não efetivados.	Garantir que cada turma utilize a biblioteca semanalmente para mediação de leitura feita pela bibliotecária.  Tornar a biblioteca um espaço dinâmico, com ambientes de leitura atrativos e atividades regulares.  Implementar anualmente a Semana Literária no calendário escolar de forma a realizar atividades na Semana Literária: encontro com autores, contações de histórias, sorteios, concursos e premiações.  Ampliar o acesso ao acervo literário nas salas de aula.
	<b>2. Sobrecarga da bibliotecária</b>  A bibliotecária acumula diversas funções administrativas e frequentemente é chamada para substituições, o que a impede de dedicar tempo e energia ao desenvolvimento de projetos voltados ao incentivo da leitura.	Garantir que a bibliotecária possa atuar prioritariamente na promoção da leitura, reduzindo a sobrecarga de funções administrativas e evitando que seja deslocada para substituições, a fim de possibilitar a elaboração e execução de projetos contínuos e eficazes de incentivo à leitura na escola.
	<b>3. Desconexão entre biblioteca e práticas pedagógicas</b>  Há uma clara falta de articulação entre o trabalho da biblioteca e o planejamento coletivo dos professores, resultando em ações fragmentadas e pouco integradas.	Estabelecer uma articulação efetiva entre a biblioteca escolar e as práticas pedagógicas dos professores, promovendo o planejamento coletivo de ações integradas que fortaleçam o uso pedagógico da biblioteca e contribuam para a formação leitora dos estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

De modo geral, os entrevistados destacaram que a promoção da leitura enfrenta desafios relacionados à fragmentação das ações, falta de projetos institucionalizados, limitada articulação entre gestão e docentes, escassez de

recursos e defasagens na alfabetização. Para superá-los, os entrevistados sugerem intervenções integradas, como planejamento coletivo, formação docente, uso estratégico das avaliações, projetos de leitura contínuos e envolvimento da família, visando fortalecer a cultura leitora e o desenvolvimento pleno das competências de leitura dos alunos.

Com o objetivo de minimizar as dificuldades identificadas na pesquisa de campo sobre a formação do leitor nos Anos Iniciais, o quarto capítulo apresenta as estratégias de implementação do Plano de Ação Educacional a ser desenvolvido na instituição.

#### 4. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

O problema de gestão relacionado à formação de leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi apresentado na introdução desta dissertação, juntamente com o objetivo geral do trabalho: propor estratégias pedagógicas essenciais para promover o desenvolvimento da habilidade de leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No segundo capítulo, foi apresentada a descrição do contexto da escola investigada, junto com as evidências coletadas na mesma instituição que remetem ao desafio da formação do leitor. Já o terceiro capítulo aprofundou as concepções teóricas que fundamentam a reflexão sobre a formação do leitor, além de trazer os resultados da pesquisa, apresentando a percepção dos entrevistados sobre o tema nos Anos Iniciais.

Neste capítulo, propomos um Plano de Ação Educacional (PAE) a ser implementado na escola, com o propósito de cumprir o objetivo geral e responder à questão central deste trabalho: de que forma a gestão pedagógica, por meio de um esforço coletivo, pode viabilizar ações eficazes para enfrentar o desafio da formação de leitores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

A partir da análise das entrevistas, percebe-se que são inúmeros os desafios enfrentados pela escola no que se refere à formação do leitor. Os entrevistados expuseram diversas fragilidades que comprometem significativamente o ensino da leitura, como a ausência de uma proposta pedagógica estruturada, a escassez de materiais adequados, a descontinuidade das práticas de incentivo à leitura e a necessidade de maior articulação entre os profissionais da escola. Essas dificuldades indicam a urgência de um trabalho coletivo, mediado pela gestão pedagógica, que promova ações consistentes, planejadas e contínuas, com foco na construção de leitores competentes, críticos e autônomos. Diante dos desafios relatados, subdividimos as dificuldades em quatro eixos temáticos<sup>30</sup>, disponível no capítulo 3, quadro 20.

O primeiro eixo do Plano de Ação Educacional, intitulado "Desafios e estratégias para fortalecer a articulação entre gestão e docentes na promoção da leitura e no uso efetivo dos recursos educacionais", refere-se diretamente às fragilidades identificadas na atuação da gestão pedagógica. Entre os principais

---

<sup>30</sup> Disponível na página 138.



desafios, destaca-se o uso pouco estratégico das reuniões do Módulo II, que têm sido subutilizadas em discussões genéricas, em detrimento do planejamento curricular colaborativo e da reflexão sobre as práticas pedagógicas. Soma-se a isso a ausência de um projeto de leitura institucionalizado, capaz de orientar de forma sistemática e contínua as ações voltadas à formação de leitores no ambiente escolar. Outro ponto crítico é a falta de formação específica para que os professores possam interpretar e utilizar os resultados das avaliações externas como subsídio para a reorientação do ensino. Além disso, os desafios materiais e tecnológicos como a insuficiência de recursos didáticos atualizados e de acesso a ferramentas digitais comprometem diretamente o planejamento docente e a proposição de práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas.

No segundo eixo, "Desafios na formação de leitores: defasagem, complexidade leitora e avaliação insuficiente", são discutidas as dificuldades pedagógicas enfrentadas na promoção de um ensino que realmente contribua para o desenvolvimento das habilidades de leitura. Entre os principais desafios identificados, destacam-se os problemas relacionados à alfabetização e às habilidades de interpretação, compreensão e inferência textual, evidenciadas ao longo deste estudo. Além disso, abordamos o processo avaliativo, tanto no que se refere à sistematização da avaliação interna quanto à análise dos dados das avaliações externas. A avaliação, nesse contexto, não deve ser vista como um componente isolado, mas como um instrumento fundamental para orientar a prática pedagógica e fomentar a aplicação de metodologias adequadas às necessidades dos alunos. Ela precisa subsidiar o trabalho docente com foco nas habilidades essenciais à formação do leitor. Por fim, este eixo enfatiza também a importância da formação do leitor literário, com o objetivo de incentivar uma relação mais significativa com a leitura. A proposta é que os alunos passem a enxergar a leitura não apenas como uma obrigação acadêmica, mas como uma experiência prazerosa, capaz de promover fruição estética, desenvolvimento crítico e envolvimento pessoal.

No terceiro eixo, "Incentivo familiar", destacamos a importância da participação da família no desenvolvimento das habilidades leitoras. A atuação familiar pode potencializar o vínculo com a leitura, contribuindo para que ela seja compreendida como prática cotidiana e prazerosa, e não apenas como exigência escolar. Ao envolver as famílias em ações que valorizem a leitura em casa,

fortalecemos o processo de formação leitora iniciado na escola, promovendo maior engajamento e continuidade no percurso de aprendizagem.

No quarto eixo, "Fragilidade da cultura leitora e o papel isolado da biblioteca na escola", abordamos as inquietações dos entrevistados em relação à utilização da biblioteca e ao papel desempenhado pela bibliotecária na promoção da formação do leitor. Os relatos evidenciam desafios significativos, como a descontinuidade dos projetos de leitura iniciados por profissionais anteriores, que não avançaram em razão de questões logísticas da escola. Essas questões incluem a solicitação frequente da bibliotecária para atividades alheias à sua função primordial, resultando em uma sobrecarga de tarefas que pouco dialogam com o incentivo à leitura. Além disso, observa-se um afastamento entre a biblioteca e as práticas pedagógicas, uma vez que sua atuação não tem sido integrada ao planejamento docente, enfraquecendo seu potencial como espaço formativo e parceiro no processo de desenvolvimento do leitor.

De acordo com a apresentação dos eixos, constatamos a existência de inúmeros desafios relacionados à formação do leitor nos Anos Iniciais. Considerando a complexidade e a amplitude dessas questões, torna-se inviável contemplar todas as problemáticas neste PAE. Diante disso, optamos por priorizar os desafios que demandam uma intervenção mais imediata, aqueles que se mostram mais urgentes para promover avanços significativos na formação leitora dos estudantes.

Essa escolha não desconsidera a relevância dos demais pontos levantados ao longo do estudo, mas evidencia a necessidade de uma atuação estratégica e gradual, a ser orientada pelo cronograma estabelecido.

No entanto, os demais desafios identificados poderão ser objeto de futuras intervenções, provocando a gestão pedagógica a refletir, planejar e agir também sobre essas demandas, a fim de fortalecer, de forma contínua, o processo de ensino da leitura em sua integralidade.

Diante dos desafios apresentados, compreendemos que a prioridade de intervenção deve recair sobre a baixa proficiência nas habilidades leitoras, evidenciada pelos resultados das avaliações externas, conforme discutido no segundo capítulo, nas subseções: 2.4.2, 2.5.1, 2.5.2<sup>31</sup> deste trabalho e retomado no

---

<sup>31</sup> Disponível nas páginas: 46, 55, 61, respectivamente.

terceiro capítulo, na subseção: 3.3<sup>32</sup>, onde realizamos uma síntese das principais habilidades que necessitam de recomposição de aprendizagem. No entanto, é fundamental reconhecer que o enfrentamento dessas dificuldades não pode ser conduzido de maneira fragmentada ou isolada.

Nesse contexto, os desafios foram selecionados com base em sua complementaridade, uma vez que se articulam entre si e impactam diretamente na formação do leitor. A ausência de propostas pedagógicas nos momentos destinados às reuniões de módulo, a lacuna de ações que promova a formação do leitor expressa no PPP da escola, a falta de formação docente para análise de dados avaliativos, a defasagem e a desigualdade nos níveis de alfabetização, as dificuldades nas habilidades leitoras complexas, a ausência de avaliações comuns sistemáticas e a necessidade de fomentar o gosto pela leitura.

Assim, as ações previstas no PAE devem ser desenvolvidas de forma articulada, considerando a complexidade do processo de formação do leitor. É imprescindível que a gestão pedagógica exerça liderança, atuando em parceria com os docentes, de modo a promover a integração entre formação docente, análise de dados e planejamento de intervenções pedagógicas efetivas.

Logo, contemplaremos no PAE alguns desafios presentes no quadro 21, nos eixos: 1 e 2<sup>33</sup>. Esses desafios serão estruturados em quatro ações articuladas e complementares, conforme apresentado no Quadro 22:

Quadro 22: Plano de Recomposição das Aprendizagens  
Complementar (PRAC)

AÇÕES	DESAFIOS
1. Planejamento pedagógico coletivo	Ausência de propostas pedagógicas nos momentos destinados às reuniões de módulo.  Fragmentação das práticas de leitura pela falta de um projeto e ações institucionalizadas.
2. Integração dos dados avaliativos às práticas pedagógicas	Falta de formação para a análise dos dados das avaliações externas.

<sup>32</sup> Disponível na páginas: 97.

<sup>33</sup> Disponível na página 139.

	Falta de avaliação comum e sistemática para promover os avanços das habilidades não concretizadas
3. Superação das defasagens na alfabetização e leitura	Defasagem e desigualdade na alfabetização.  Dificuldades em habilidades leitoras complexas.
4. Valorização do ato de ler	Formação do leitor literário – fomentar o gosto pela leitura.

Fonte: Elaborado pela autora.

Propomos para a elaboração do PAE um Plano de Recomposição de Aprendizagem Complementar (PRAC) que englobe essas ações integradas, através de um esforço coletivo que envolva a gestão pedagógica e a equipe docente, com vistas à construção de um ambiente mais colaborativo, estruturado e voltado à promoção da leitura como prática central no processo educativo.

Justificamos a escolha pelo PRAC porque, a partir da análise dos resultados das avaliações externas e dos depoimentos dos entrevistados, tornou-se evidente que a formação do leitor apresenta lacunas significativas. Dessa forma, é necessário superar essas defasagens e promover a equiparação dos alunos aos níveis esperados para cada ano, conforme as habilidades previstas na BNCC e no Currículo Referencial de Minas Gerais (CRMG).

Cabe ressaltar que o Plano de Recomposição de Aprendizagem Complementar será uma iniciativa própria da escola, desvinculada da política do PRA, abordada na subseção 2.4.1<sup>34</sup>, implementada pelo governo de Minas Gerais. O objetivo é consolidar essa prática como um compromisso estruturado da instituição, garantindo sua incorporação no PPP e assegurando continuidade e efetividade no processo de formação do leitor.

Sob essa perspectiva, o PRAC está ancorado nos estudos presentes na subseção 3.1.5<sup>35</sup>, em que apresenta os benefícios das intervenções pedagógicas pautadas na articulação entre planejamento, execução e avaliação formativa. Tal plano deve priorizar o acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos

<sup>34</sup> Disponível na página 40.

<sup>35</sup> Disponível na página 88.

estudantes, assegurando intervenções pedagógicas coerentes com suas necessidades reais. A participação ativa da gestão e dos professores revela-se essencial, assim como a oferta de formação docente continuada e a utilização de recursos didáticos diversificados e significativos. Dessa forma, o plano de intervenção busca promover a equidade e garantir o direito à aprendizagem, contribuindo de maneira efetiva para o fortalecimento das habilidades leitoras dos estudantes.

Logo, para elaboração do PAE, nos apoiamos na metodologia intitulada 5W2H. Essa técnica, de acordo com Cioffi e Okada (2022, p. 977-978):

é uma ferramenta prática que possibilita que a qualquer momento, consigamos identificar rotinas e dados importante de um projeto ou Interface unidade de produção, possibilita também enxergar quem é quem dentro de uma organização, o que faz e porque realiza determinadas atividades.

A ferramenta 5W2H, explicada por Cioffi e Okada (2022), consiste em sete questões essenciais, conforme exemplificada pelo quadro 23. Essas perguntas fornecem uma estrutura para a análise e planejamento da ação, permitindo identificar aspectos cruciais de um projeto ou atividade,

Quadro 23 - Matriz 5W2H

Método 5W2H			
5W	What	O que?	Que ação será feita?
	Who	Quem?	Quem será responsável pela ação?
	Where	Onde?	Onde será executada a ação?
	When	Quando?	Quando a ação será realizada?
	Why	Por quê?	Por que a ação será realizada?
2H	How	Como?	Como a ação será executada?
	How much	Quanto custa?	Quanto custara para executar a ação?

Fonte: Cioffi e Okada (2022).

Dessa forma, o PAE segue o padrão do método 5W2H com o objetivo de refletir sobre todas as etapas da ação. Assim, o objetivo é garantir uma reflexão

sobre cada etapa da ação proposta. O que permite planejar de forma estratégica, fato que favorece a organização e a efetividade das ações desenvolvidas.

Para dar início à apresentação das ações, começaremos pela primeira seção: Planejamento pedagógico coletivo.

#### 4.1 PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO COLETIVO

Esta seção aborda dois desafios identificados durante a pesquisa de campo que se articulam de forma direta e interdependente. O primeiro diz respeito à ausência de propostas pedagógicas nos momentos destinados às reuniões de módulo 2, enquanto o segundo está relacionado à fragmentação das práticas de leitura pela falta de um projeto e ações institucionalizadas.

Esses desafios estão interligados, uma vez que os encontros coletivos e as ações institucionalizadas presentes no PPP (2022) da escola constituem a primeira etapa para a concretização das propostas pedagógicas. O PPP, por ser o documento de maior abrangência institucional da escola, define diretrizes gerais, enquanto os encontros coletivos permitem a construção conjunta e estruturada das propostas. Sem a articulação entre ambos, torna-se inviável realizar intervenções pedagógicas efetivas e promover discussões qualificadas sobre as práticas escolares.

A articulação entre esses dois desafios evidencia a necessidade de ressignificar os momentos pedagógicos promovidos pela gestão, transformando-os em espaços de formação, reflexão e planejamento que impactem diretamente na melhoria das práticas docentes e, conseqüentemente, no desenvolvimento das habilidades leitoras dos estudantes. Dessa forma, a liderança pedagógica da gestão torna-se fundamental para garantir a coerência entre formação, dados diagnósticos e a prática educativa cotidiana.

De acordo com Luck (2010), a gestão pedagógica se sobressai como a dimensão mais significativa da gestão escolar, por estar diretamente relacionada à missão essencial da escola: garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, a autora destaca que a gestão pedagógica compreende “a organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua

formação”, evidenciando seu papel central na condução das práticas educativas (Luck, 2010, p.96).

Esses momentos devem ultrapassar o simples cumprimento de demandas administrativas, tornando-se espaços coletivos de análise, reflexão e construção de ações voltadas ao desenvolvimento das habilidades leitoras. É essencial que a gestão pedagógica exerça uma liderança pedagógica ativa, que, em parceria com os docentes, promova discussões formativas capazes de subsidiar intervenções didáticas alinhadas às reais necessidades dos alunos.

Para refletir sobre os momentos coletivos, apresentamos em primeiro aspecto a resolução SEE nº 4.968, de 23 de fevereiro de 2024, que 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. Em relação ao cumprimento de extraclasse, a resolução estabelece uma carga horária de 8 horas, sendo 4 horas destinadas em livre escolha do professor e as outras 4 horas definidas pela direção:

[...] a) até duas horas semanais dedicadas a reuniões de caráter coletivo; e b) o restante da carga horária dedicada, prioritariamente, às ações de cunho pedagógico, como formação continuada, elaboração de estratégias avaliativas conjuntas, reuniões e planejamento interáreas para alinhamento de metodologias e estratégias de aprendizagem e outras ações específicas do cargo de PEB, que não configurem o exercício da docência [...] (p.2).

Diante da resolução, compreende-se que é obrigatória a destinação de, no mínimo, duas horas semanais para a realização de ações de cunho pedagógico, sob responsabilidade da gestão pedagógica. Sob essa perspectiva, reconhece-se a oportunidade de ressignificar esses momentos, promovendo encontros coletivos voltados à formação docente e ao planejamento conjunto.

Além disso, no que se refere às propostas presentes no PPP, estas devem ser implementadas por meio de um trabalho coletivo. Nesse sentido, os encontros pedagógicos constituem subsídios fundamentais para revisar o PPP, avaliar suas diretrizes e propor novas ações pedagógicas que atendam às necessidades reais dos alunos, promovendo a melhoria contínua das práticas escolares e o desenvolvimento integral das competências leitoras.

No que diz respeito à formação do leitor, conforme apontado pelos entrevistados, ainda não há um projeto estruturado nessa área. Portanto, essa proposta deve ser considerada, de modo que o PRAC esteja incorporado ao PPP da escola, garantindo que tais iniciativas não ocorram de forma isolada.

Com base nas contribuições de Botelho (2017), discutidas na subseção 3.4.2.1<sup>36</sup>, ao abordar a questão sobre a existência de projetos na escola, a autora ressalta que os projetos de letramento não devem ser estáticos. Para ela, é essencial que os professores tenham autonomia na produção de materiais, considerando que as demandas pedagógicas estão em permanente transformação.

Portanto, entendemos que deve haver uma proposta no PPP, mas esta não deve ser concebida como um projeto imutável. Dessa forma, acreditamos que o Plano de Recomposição de Aprendizagem deve estar incorporado ao PPP, considerando que se trata de medidas a serem aplicadas continuamente ao longo de todos os anos letivos.

A partir dessa discussão, que envolve as reuniões coletivas e as ações institucionalizadas, apresentamos a primeira proposta do PAE, articulada ao Plano de Recomposição de Aprendizagem, que reforça o compromisso da gestão pedagógica em, por meio de um esforço coletivo, desenvolver ações eficazes para enfrentar o desafio da formação do leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa proposta está sistematizada no Quadro 24:

Quadro 24 – Planejamento pedagógico coletivo

5W	Que ação será feita?	Realização de reuniões pedagógicas mensais com os docentes dos Anos Iniciais, com foco na formação continuada e no planejamento pedagógico colaborativo. Inclusão da proposta da formação do leitor no Projeto Político Pedagógico da instituição, interligada ao Plano de Recomposição de Aprendizagem.
	Quem será responsável pela ação?	Gestão pedagógica (coordenação e direção), em parceria com os docentes.
	Onde será executada a ação?	As reuniões pedagógicas mensais com os docentes dos Anos Iniciais serão realizadas nas salas de aula da própria escola, aproveitando o espaço que estará desocupado por ocorrerem fora do horário regular dos estudantes. Essa escolha garante um ambiente conhecido e

<sup>36</sup> Disponível na página 102.



		acessível para os professores, sem interferências no funcionamento das aulas.
	Quando a ação será realizada?	Mensalmente, com duração de 2h cada reunião. Início em fevereiro.
	Por que a ação será realizada?	Essa ação será realizada para fortalecer a formação continuada dos docentes e promover o planejamento pedagógico colaborativo, reunindo mensalmente os professores dos Anos Iniciais. A inclusão da proposta de formação do leitor no PPP, articulada ao Plano de Recomposição de Aprendizagem, assegura que as ações de incentivo à leitura sejam sistemáticas e contínuas, permitindo intervenções pedagógicas alinhadas às necessidades reais dos alunos e contribuindo para o desenvolvimento integral de suas competências leitoras.
2H	Como a ação será executada?	As reuniões formativas acontecerão mensalmente, conduzidas pela supervisão e gestão em regime de revezamento, com pautas definidas a partir das demandas pedagógicas. Terão caráter colaborativo e formativo, priorizando análise de resultados, planejamento e troca de experiências, sempre voltadas ao Plano de Recomposição das Aprendizagens. Em fevereiro, a primeira reunião será dedicada à revisão do PPP, articulando projetos anuais ao fortalecimento da formação do leitor.
	Quanto custará para executar a ação?	Baixo custo. Uso de recursos internos (materiais da escola, internet, projetor). Eventual aquisição de materiais didáticos.

Fonte: Elaborado pela autora.

O plano de ação considera a importância da autonomia da gestão pedagógica no planejamento e execução dos encontros pedagógicos, em consonância com as necessidades educacionais da instituição. Para tanto, conta-se com o esforço coletivo dos docentes, que participam ativamente do planejamento, da análise de dados, da discussão de estratégias e da proposição de intervenções pedagógicas, garantindo que as ações sejam alinhadas às demandas reais dos alunos e ao desenvolvimento contínuo das práticas escolares.

A intenção da ação é garantir que a formação do leitor seja incorporada ao PPP e que os momentos de reuniões coletivas sejam devidamente respeitados para a elaboração e discussão das propostas de planejamento.

Desse modo, a ação detalhada consiste na execução de reuniões formativas que serão realizadas mensalmente, com duração de duas horas para cada segmento. Nos Anos Iniciais, a condução ficará a cargo da supervisora pedagógica, com participação ativa da equipe gestora; já nos anos finais e no ensino médio, a

direção atuará em regime de revezamento entre o diretor e os três vice-diretores, assegurando a continuidade e o acompanhamento das ações. Cada encontro será previamente planejado em conjunto por um vice-diretor e pela supervisora pedagógica, considerando as necessidades pedagógicas apontadas pelos professores ao longo do período letivo.

Esses momentos terão caráter formativo, expositivo e colaborativo, contemplando análise de resultados de avaliações internas e externas, planejamento pedagógico, formação prática e troca de experiências, sempre com o objetivo central de refletir sobre o PRAC. Não haverá cronograma fixo, sendo a organização definida conforme demandas e prioridades identificadas durante o ano.

Paralelamente, os professores contarão com dois momentos semanais de planejamento, durante as aulas de Educação Física, para alinhar práticas com a gestão mediante agendamento prévio. Em fevereiro, a primeira reunião de módulo será dedicada à revisão do Projeto Político-Pedagógico (PPP), com o propósito de integrar o PRAC aos projetos anuais, priorizando a formação do leitor e assegurando estratégias articuladas desde o início do ano letivo. Essa ação busca garantir acompanhamento contínuo e sistemático do desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos.

Dessa forma, compreende-se que a proposta reafirma a responsabilidade da gestão pedagógica em garantir espaços de formação essencialmente pedagógicos. No entanto, é importante reconhecer que a carga horária de duas horas mensais revela-se insuficiente diante da complexidade das demandas educacionais atuais. Essa limitação exige que os professores complementem as discussões e reflexões por meio de ações de intervenção em seus planejamentos individuais. Como estratégia de fortalecimento do processo formativo, considera-se também o uso de grupos de WhatsApp e e-mails institucionais para promover a troca de experiências, compartilhamento de ideias e disseminação de boas práticas entre os docentes.

Na próxima seção, serão abordados dois desafios fundamentais enfrentados pela escola: a falta de formação para a análise dos dados das avaliações externas e a ausência de uma avaliação interna comum e sistemática que permita acompanhar os avanços nas habilidades ainda não consolidadas. Esses desafios complementam a ação dos momentos de planejamento coletivo, uma vez que é nesses momentos que ocorre a formação dos docentes para interpretação de dados, definição de

estratégias pedagógicas e proposição de intervenções voltadas à recuperação e ao desenvolvimento das aprendizagens.

## 4.2 INTEGRAÇÃO DOS DADOS AVALIATIVOS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Nesta seção, apresentamos a segunda ação do PAE, articulada à primeira, que envolve a formação docente para a análise dos dados das avaliações externas e a criação de uma avaliação interna comum e sistemática, com o objetivo de promover o avanço das habilidades ainda não consolidadas na formação do leitor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa ação será desenvolvida nos momentos de planejamento coletivo, considerando o trabalho conjunto entre a gestão pedagógica e os docentes, de modo a enfrentar de forma articulada o desafio da formação do leitor.

A ação relacionada ao processo de avaliação integra o PRAC, sendo a proposta deste PAE, uma vez que a realização de intervenções pedagógicas requer, inicialmente, um diagnóstico preciso, obtido por meio de avaliações.

Na subseção 3.1.5<sup>37</sup>, que trata das intervenções pedagógicas, Damiani et al. (2013) ressaltam que o processo educativo não é estático, mas sim dinâmico, envolvendo o planejamento de mudanças, sua aplicação e a avaliação de seus resultados, em um movimento contínuo de aprimoramento da prática pedagógica.

Dentro desse contexto, para a elaboração de um PRAC, retomamos as abordagens de Luckesi (1999), é necessário um acompanhamento que se inicie com o diagnóstico, realizado por meio de avaliações, e que retorne a ele após a execução das ações interventivas. Assim, é preciso traçar um diagnóstico, refletir e agir sobre os dados obtidos por meio das avaliações, realizar intervenções pedagógicas adequadas e, posteriormente, reavaliar os resultados dessas intervenções. Para tanto, é fundamental que os momentos coletivos de trabalho docente sejam utilizados para esse ciclo reflexivo e prático, assegurando a efetividade das estratégias adotadas.

A primeira questão, que revela as indagações dos entrevistados acerca da ausência de formação para a análise dos dados das avaliações externas, mostra-se de extrema relevância. Isso porque tais avaliações fazem parte do cotidiano escolar,

---

<sup>37</sup> Disponível na página 88.

uma vez que os alunos participam de diferentes exames governamentais ao longo do ano letivo. Nesse sentido, esses instrumentos não devem ser compreendidos apenas como mecanismos de classificação, mas, sobretudo, como subsídios para a construção de propostas pedagógicas que possibilitem o trabalho direcionado às habilidades que apresentam menor proficiência.

Conforme destaca Machado (2017), as avaliações externas foram instituídas com o propósito de fornecer informações sobre o desempenho dos sistemas educacionais, possibilitando que gestores, professores e famílias tenham acesso aos resultados das escolas. Esses dados têm a função de formular e a implementar políticas públicas com base em evidências fundamentadas pelos resultados das avaliações externas. Para isso, os testes concentram-se na aferição de competências e habilidades, funcionando como instrumentos diagnósticos que orientam ações pedagógicas e estratégias de intervenção voltadas à melhoria da qualidade da educação.

Sendo assim, quando não utilizada de maneira correta, as avaliações externas deixam de cumprir suas funções diagnóstica e formativa, passando a ser tratadas como um ato burocrático imposto pelo sistema educacional. Essa perspectiva compromete sua finalidade pedagógica e descaracteriza a intencionalidade da Política Nacional de Alfabetização no âmbito do CNCA, bem como das demais avaliações realizadas ao longo do ano letivo.

Assim, é fundamental que os professores tenham acesso aos dados e sejam capazes de compreendê-los e analisá-los criticamente, tanto nos momentos de planejamento dentro quanto fora da escola. Essa análise deve subsidiar a elaboração de intervenções pedagógicas consistentes, orientando práticas voltadas a superar as dificuldades identificadas e a potencializar as aprendizagens dos alunos. Nesse processo, a gestão pedagógica, em articulação com os docentes, desempenha papel central na construção de estratégias que assegurem o desenvolvimento das habilidades, com ênfase, neste trabalho, na formação do leitor.

Além disso, não apenas os resultados das avaliações externas são fundamentais para a elaboração de intervenções, mas também é imprescindível que a escola disponha de um procedimento de avaliações internas sistematizadas, capaz de orientar e guiar o trabalho pedagógico dos professores. Nesse sentido, a articulação entre os resultados das avaliações externas e internas possibilitaria uma

visão mais ampla e consistente do processo de aprendizagem, permitindo refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas, identificar avanços, reconhecer fragilidades e, a partir disso, planejar ações que promovam o desenvolvimento contínuo das habilidades dos alunos.

Assim, de acordo com Cosson (2006), e como evidenciado na análise das entrevistas apresentada na subseção 3.4.2.3<sup>38</sup>, destaca-se a relevância do uso de diferentes modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa, somativa e autoavaliação. Cada uma delas cumpre um papel específico no acompanhamento do processo de aprendizagem, oferecendo subsídios para que o professor identifique avanços, dificuldades e necessidades dos alunos. No que se refere à formação do leitor, essas avaliações tornam-se fundamentais, pois permitem mapear desde o nível inicial de compreensão até a consolidação de práticas leitoras mais autônomas e críticas, garantindo que as intervenções pedagógicas sejam planejadas de forma coerente e direcionadas ao desenvolvimento efetivo da competência leitora.

Com base nessas reflexões, apresentamos o quadro 25, a proposta que contempla o uso das avaliações para o acompanhamento dos resultados, visando fortalecer a formação do leitor, através de uma proposta que articule o trabalho da gestão pedagógica e docentes dos Anos Iniciais.

Quadro 25 - Integração dos dados avaliativos às práticas pedagógicas

5W	Que ação será feita?	Formação dos professores para acesso, consulta e análise crítica dos dados das avaliações externas.
	Quem será responsável pela ação?	Gestão pedagógica (coordenação e direção), em parceria com os docentes do 1º ao 5º ano e formação externa, como equipe do CAEd.
	Onde será executada a ação?	As ações serão realizadas na própria escola, durante os momentos de reuniões pedagógicas coletivas e nos períodos de planejamento individual dos professores.
	Quando a ação será realizada?	Ao longo do ano letivo, de forma contínua e sistemática, com revisões periódicas após cada ciclo avaliativo.

<sup>38</sup> Disponível na página 127.

	Por que a ação será realizada?	Para promover a formação do leitor, assegurando que os resultados das avaliações orientem intervenções pedagógicas consistentes, de modo a superar fragilidades, potencializar aprendizagens e consolidar práticas de leitura significativas.
2H	Como a ação será executada?	A gestão pedagógica, em parceria com equipes externas como o CAEd, promoverá formações durante o Módulo 2, voltadas ao uso das plataformas e à análise dos relatórios das avaliações externas (Proeb, Proalfa, SAEB e CNCA), com ênfase nas habilidades de leitura. Os professores deverão consultar os resultados de suas turmas na plataforma CNCA, a fim de identificar habilidades não consolidadas e planejar ações de recomposição da aprendizagem, contando com apoio da gestão e momentos coletivos de reflexão. Também serão organizadas avaliações internas (diagnóstica, formativa, somativa e autoavaliação), aplicadas nos horários de Educação Física, possibilitando análise coletiva e intervenções pedagógicas mais eficazes.
	Quanto custará para executar a ação?	Não haverá custos elevados, visto que as formações serão conduzidas pela própria equipe pedagógica da escola. Os gastos envolverão apenas recursos básicos de material de apoio (papel, impressões, data show, internet), estimados como de baixo custo e possíveis de serem supridos pela escola.

Fonte: Elaborada pela autora.

Com base na execução da ação, iniciamos a proposta por meio de encontros formativos conduzidos pela gestão pedagógica, com o apoio de equipes externas, como o CAEd, serão oferecidas formações à equipe pedagógica e aos docentes. Essas ações, realizadas durante as reuniões de Módulo 2, terão como foco o acesso e a exploração das plataformas, orientando os professores sobre a coleta e a análise de dados. Além disso, será promovida a análise coletiva dos relatórios das avaliações externas, com ênfase nas habilidades de leitura avaliadas pelo Proeb, Proalfa, SAEB e CNCA

A gestão deverá orientar os professores para que, em seus momentos de planejamento individual, consultem os resultados específicos de suas turmas e acessem a plataforma CNCA. Além dos dados de desempenho, a plataforma disponibiliza recursos voltados ao desenvolvimento profissional, ao apoio pedagógico e à apresentação de ideias inspiradoras. A partir dessas informações, o docente poderá identificar as habilidades ainda não consolidadas, tanto em nível coletivo quanto individual, e elaborar propostas de recomposição das aprendizagens mais direcionadas e eficazes. Em caso de dúvidas, o professor contará com o suporte da gestão pedagógica e terá a oportunidade de compartilhar reflexões em

reuniões coletivas e conselhos de classe, assegurando alinhamento e maior efetividade das intervenções.

A gestão deverá organizar, em conjunto com os professores, os procedimentos das avaliações internas, contemplando todas as modalidades previstas. As avaliações e atividades devem ser encaminhadas à equipe pedagógica, permitindo uma análise coletiva na elaboração dos instrumentos e garantindo suporte e orientação aos docentes sempre que necessário. A aplicação dessas ações ocorrerá nos horários em que os alunos estão em aulas de educação física, período em que os professores podem se dedicar ao planejamento e à execução das avaliações.

**Diagnóstica:** provas iniciais ou atividades para mapear o nível de aprendizagem dos alunos no início de cada bimestre.

**Formativa:** atividades contínuas em sala de aula, observações sistemáticas para monitorar o progresso e orientar intervenções pedagógicas.

**Somativa:** avaliações de fechamento dos conteúdos ou unidades, permitindo verificar o domínio das habilidades e competências previstas.

**Autoavaliação:** instrumentos que incentivem os alunos a refletirem sobre seu próprio aprendizado, promovendo autonomia e consciência das dificuldades e avanços.

Após a aplicação das avaliações, os professores deverão identificar as habilidades que precisam ser trabalhadas para recompor a aprendizagem, tanto de forma individual quanto coletiva. Esse processo seguirá a mesma lógica utilizado na análise dos resultados das avaliações externas, considerando que muitas das habilidades a serem desenvolvidas serão coincidentes.

Todo o processo deverá ser planejado em parceria com a gestão pedagógica, tanto nos momentos de reuniões pedagógicas quanto nos períodos correspondentes às aulas de Educação Física, considerando que são duas aulas de cinquenta minutos cada.

A integração dos dados avaliativos às práticas pedagógicas é indispensável para a formação do leitor e para a recomposição das aprendizagens. A proposta articula a análise crítica dos resultados a um conjunto de ações planejadas em parceria com os docentes, promovendo um movimento contínuo de reflexão, diagnóstico e intervenção. Dessa forma, potencializa-se o trabalho pedagógico e

consolida-se o desenvolvimento das habilidades de leitura, em uma perspectiva formativa e participativa, que assegura a todos os estudantes oportunidades reais de avanço em sua trajetória escolar.

Na próxima seção, daremos continuidade à apresentação das ações que compõem o Plano de Recomposição da Aprendizagem Complementar (PRAC).

#### 4.3 SUPERAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO E LEITURA

A presente seção trata das intervenções pedagógicas voltadas para a formação do leitor propriamente dita. Enquanto as demais ações apresentadas constituem processos de apoio que não contemplam diretamente as habilidades de leitura, elas são indispensáveis para garantir que a formação do leitor seja consolidada como um dos eixos do PPP, assumida pela escola como preocupação e ação permanentes. Além disso, os momentos de reuniões coletivas e de análise das avaliações possibilitam aos professores refletirem sobre os resultados obtidos e planejarem intervenções consistentes. Assim, esta seção apresenta de que maneira os docentes poderão intervir a partir das habilidades ainda não consolidadas, visando superar fragilidades e assegurar o avanço dos estudantes nos Anos Iniciais.

Entendemos que as intervenções pedagógicas são práticas que devem ser conduzidas pelos docentes, garantindo-lhes autonomia para elaborar atividades que dialoguem com os objetivos de aprendizagem, ao mesmo tempo em que respeitem o perfil, o ritmo e as necessidades específicas da turma. De acordo com Máximo *et al.* (2021), as intervenções precisam ser planejadas de forma intencional, articulando metodologias diversificadas e estratégias de acompanhamento contínuo, de modo a favorecer a superação das dificuldades, potencializar as habilidades já consolidadas e assegurar o desenvolvimento pleno da formação do leitor.

No entanto, a descrição desta ação será fundamentada tanto nos depoimentos dos entrevistados quanto nos resultados das avaliações externas em leituras analisadas neste trabalho (CNCA, Proeb e SAEB). Além disso, com base nos referenciais teóricos abordados ao longo deste trabalho e nos autores que os sustentam, pretendemos apresentar propostas de atividades voltadas ao desenvolvimento das habilidades ainda não consolidadas, com foco na formação do leitor.



Convém lembrar que o foco deste trabalho está na formação do leitor nos Anos Iniciais. Contudo, optamos por apresentar os resultados das avaliações externas, bem como a proposta das habilidades descritas na BNCC e no CRMG, apenas para o 5º ano. Essa escolha se justifica por ser o 5º ano a etapa final dos Anos Iniciais, o que possibilita traçar um panorama representativo de todo o ciclo. Afinal, se o estudante chega ao último ano sem ter consolidado as habilidades de leitura esperadas, compreendemos que o desafio se iniciou no 1º ano e se estendeu ao longo da trajetória escolar. Isso ocorre porque as habilidades de leitura se articulam entre os diferentes anos, diferenciando-se apenas pelo grau de complexidade das atividades propostas. A partir dessa compreensão, a ação abrangerá todo o ciclo dos Anos Iniciais, contemplando do 1º ao 5º ano.

Iniciamos a abordagem da leitura não pelos resultados das avaliações, mas pelos depoimentos dos entrevistados, que revelaram preocupação com os alunos que chegam ao 5º ano sem estarem alfabetizados. Compreendemos essa demanda como um aspecto que não pode estar desvinculado da proposta do PAE, pois não é possível pensar na formação de leitores sem assegurar, primeiramente, que os estudantes estejam alfabetizados. Sendo assim, discutiremos, em primeiro plano, as intervenções voltadas para a alfabetização.

Sendo assim, optamos por organizar essa ação em duas etapas: a primeira voltada ao processo de alfabetização e a segunda direcionada às habilidades de leitura ainda não consolidadas. Na primeira subseção, abordamos de forma detalhada o processo de alfabetização.

#### **4.3.1 Intervenções pedagógicas para garantia da alfabetização nos Anos Iniciais**

A alfabetização na idade certa constitui um desafio não apenas para a escola, mas para todo o território brasileiro. Nesse contexto, foi criada a política do CNCA, apresentada na subseção 2.4.2<sup>39</sup>, como uma iniciativa que busca assegurar que os alunos consolidem o processo de alfabetização no período adequado. Além disso, a plataforma do CNCA configura-se como uma ferramenta de apoio que pode subsidiar os docentes na construção de formações e na elaboração de ideias para

---

<sup>39</sup> Disponível na página 46.

intervenções, conforme exposto na ação *Integração dos dados avaliativos às práticas pedagógicas*, descrita na seção anterior.

Conforme já citado por Soares (2022), a alfabetização não pode ocorrer desvinculada ao letramento. Dentro desse panorama, (Ibid) destaca a preocupação com o processo de alfabetização quando conduzido de maneira fragmentada, iniciando com as letras, seguido pela combinação de consoantes e vogais para formar sílabas e, por fim, construir frases e palavras. Dessa forma, Soares reitera: "uma aprendizagem focada na grafia, ignorando as relações entre oralidade e escrita, fonemas e grafemas, como se as letras fossem os sons da língua, quando, na verdade, elas representam os sons da língua" (Soares, 2022, p. 17).

Paralelamente, Teberosky e Colomer (2003), destacam a importância de trabalhar com diversos suportes escritos que circulam em diferentes espaços sociais.

A alfabetização integrada à formação do leitor nos Anos Iniciais deve ser compreendida como um processo contínuo e essencial para garantir o desenvolvimento pleno dos estudantes. Não se trata apenas de decodificar palavras, mas de possibilitar que as crianças atribuam sentido ao que leem e utilizem a leitura como ferramenta de participação social e aprendizagem.

Outro ponto a ser discutido na alfabetização é a desmistificação dos métodos. Soares (2022) distingue os sintéticos, que partem de unidades menores (método fônico e silábico), e os analíticos, que iniciam de unidades maiores (método da palavração, sentencição e global). Contudo, tais métodos, isoladamente, não garantem a aprendizagem, pois a alfabetização requer um processo mais amplo, que envolva consciência fonológica, compreensão do sistema de escrita e uso social da leitura. O desafio, portanto, não é escolher um método, mas articular estratégias que respeitem o ritmo dos alunos e promovam a formação de leitores competentes.

Complementando o raciocínio acerca das propostas de intervenção para a alfabetização, é fundamental compreender a evolução da escrita das crianças, conforme descrita por Ferreiro e Teberosky (1999, apud Soares, 2022). No primeiro nível, a criança distingue desenho de escrita e realiza garatujas. No segundo, o pré-silábico, utiliza letras sem relação sonora, evitando repetições e empregando pelo menos três por palavra. No terceiro, o silábico, representa cada sílaba por uma letra, inicialmente sem correspondência sonora, mas posteriormente atribuindo valor

sonoro. No quarto, o silábico-alfabético, combina sílabas e fonemas. Finalmente, no quinto nível, o alfabético, já estabelece correspondência entre fonemas e grafemas, consolidando o processo de escrita.

Portanto, entender o desenvolvimento da criança ao longo do processo de alfabetização é fundamental para que o educador possa refletir sobre como a criança está assimilando cognitivamente o aprendizado. Além disso, essa compreensão orienta na identificação das atividades e metodologias necessárias para promover a progressão dos estudantes na internalização da escrita, visando superar os diferentes estágios de escrita e alcançar a alfabetização na idade apropriada.

Diante das reflexões sobre alfabetização, entendemos que ela deve estar articulada ao letramento, considerando textos reais e as hipóteses de escrita das crianças para orientar intervenções. Para atingir esse objetivo, é necessário que gestão pedagógica e docentes atuem de forma articulada, planejando, acompanhando e avaliando práticas que garantam a alfabetização e a consolidação das habilidades leitoras, tornando a formação do leitor um compromisso permanente e coletivo da escola. No Quadro 26, propomos a ação voltada para a alfabetização.

Quadro 26 – Intervenções pedagógicas para garantia da alfabetização nos Anos Iniciais

5W	Que ação será feita?	Implementação de um plano sistemático de alfabetização nos Anos Iniciais fundamentado em dados diagnósticos e em acompanhamento contínuo das aprendizagens. A ação visa fortalecer as práticas pedagógicas voltadas ao processo de aquisição da leitura e da escrita, garantindo intervenções planejadas conforme as necessidades reais dos alunos. Os dados coletados nas avaliações iniciais e bimestrais servirão de base para o replanejamento das atividades e para a personalização das estratégias de ensino.
	Quem será responsável pela ação?	Gestão pedagógica (coordenação e direção), em parceria com os docentes do 1º ao 5º ano.
	Onde será executada a ação?	Nas salas de aula da escola (ambiente formal) e, quando necessário, em espaços complementares (biblioteca, sala de apoio pedagógico ou pátio escolar para dinâmicas).
	Quando a ação será realizada?	<b>Avaliação diagnóstica:</b> no início do ano letivo e reavaliada ao final de cada bimestre; <b>Enturmação por níveis de escrita:</b> no mínimo uma vez por semana; <b>Intervenções pedagógicas:</b> ao longo de todo o ano letivo.

	Por que a ação será realizada?	Para assegurar que todas as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental avancem de forma consistente em seu processo de alfabetização, considerando suas hipóteses de escrita e respeitando o ritmo de aprendizagem, garantindo assim o direito de aprender e o cumprimento da BNCC.
2H	Como a ação será executada?	Será aplicada uma avaliação diagnóstica inicial (leitura e ditado de palavras e textos) para classificar os alunos conforme suas hipóteses de escrita. Com base nos resultados, os professores organizarão grupos de aprendizagem por nível, desenvolvendo atividades específicas com diferentes gêneros textuais, jogos, leituras e produções. O progresso será acompanhado em tabelas bimestrais, acessíveis à gestão pedagógica, que apoiará intervenções e reavaliações periódicas. Além disso, haverá formação continuada dos docentes para garantir alinhamento metodológico e fortalecimento das práticas de alfabetização previstas na BNCC.
	Quanto custará para executar a ação?	Baixo custo, considerando que será realizada com recursos pedagógicos já existentes na escola (livros, jogos, materiais concretos, folhas, cartazes).

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro apresentou a ação voltada para a intervenção no processo de alfabetização. Optamos por esse sistema por ter sido implementado pelas professoras do 3º ano após o período de pandemia, conforme relatado por PR3 na subseção 3.5, quadro 12, Adaptação do ensino de leitura após a pandemia<sup>40</sup>.

Além disso, a intervenção configura-se como uma medida que envolve a alfabetização e o letramento, integrando o esforço coletivo da gestão pedagógica e dos docentes.

Logo, descrevemos detalhadamente a ação, iniciando pela aplicação da avaliação diagnóstica inicial (leitura de palavras e textos, ditado de palavras). Essa avaliação será definida em conjunto pelos professores e pela gestão pedagógica, que selecionarão os textos e palavras a serem lidos e ditados, contemplando diferentes gêneros textuais adequados à faixa etária.

Em seguida, realiza-se a classificação das crianças conforme suas hipóteses de escrita (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético), conforme apresentadas na subseção 4.3.1<sup>41</sup>. Para acompanhar o progresso dos alunos a cada bimestre, cada professor deverá elaborar uma tabela por turma, à qual a direção e a

<sup>40</sup> Disponível na página 111.

<sup>41</sup> Disponível na página 161.

coordenação pedagógica também terão acesso, permitindo monitoramento e intervenções quando necessário.

Após isso, ocorre a organização dos grupos de aprendizagem por nível, realizados semanalmente ou em mais dias, conforme decisão docente, em horários previamente definidos. O trabalho com gêneros textuais variados (como listas, bilhetes, parlendas, fábulas, poemas e reportagens) será integrado às atividades de cada grupo, respeitando o nível de escrita dos alunos.

Em continuidade, desenvolvem-se atividades específicas para cada grupo, utilizando jogos, leituras compartilhadas, produção de textos e atividades de consciência fonológica. Essas propostas devem articular diferentes gêneros textuais, favorecendo tanto a ampliação do repertório cultural quanto o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Todas as práticas serão acompanhadas pela gestão pedagógica durante os momentos de planejamento coletivo e individual, conforme previsto na ação de avaliação.

Além disso, serão realizadas reavaliações bimestrais para readequar os grupos e ajustar as intervenções, em reuniões coletivas e individuais entre professores e gestão pedagógica, incluindo a análise das produções textuais dos alunos em diferentes gêneros.

Por fim, a formação continuada dos professores, promovida pela gestão pedagógica, garantirá o alinhamento metodológico e o fortalecimento das práticas de alfabetização, com foco também no trabalho sistemático com os gêneros textuais previstos na BNCC para os Anos Iniciais.

Na próxima subseção, apresentamos as ações que compõem o Plano de Recomposição das Aprendizagens voltado às habilidades de leitura.

#### **4.3.2 Intervenções pedagógicas para garantia das habilidades de leitura nos Anos Iniciais**

De acordo com os resultados das avaliações externas e com as falas dos professores entrevistados, foi possível evidenciar determinadas habilidades que os alunos ainda não dominam ao chegarem ao último ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, revelando fragilidades que precisam ser consideradas no planejamento pedagógico.

Sendo elas: à interpretação crítica e à realização de inferências, especialmente aquelas vinculadas ao humor, uso de metáforas, relações intertextuais e lógico-discursivas, como causa e consequência.

Essas habilidades articulam-se na formação do leitor ao oferecer instrumentos para uma compreensão mais profunda e analítica dos textos. A interpretação crítica pode ser considerada a habilidade central, pois, para que o leitor compreenda de fato o texto, é necessário que saiba identificar tanto as informações explícitas quanto as implícitas, destacando-se o papel das inferências, uma das competências que mais apresentou desafios nos resultados analisados. Nesse âmbito, aspectos como o humor e a metáfora, que fazem parte das inferências, são essenciais para captar o que o autor sugere nas entrelinhas.

Do mesmo modo, o desenvolvimento das relações lógico-discursivas, como causa e consequência, possibilita ao leitor entender a estrutura do texto, reconhecer a intencionalidade do autor e analisar os efeitos dos argumentos ou ações apresentados. Além disso, a capacidade de perceber relações intertextuais permite estabelecer conexões entre diferentes obras, ampliando o repertório interpretativo.

Dessa forma, a interpretação crítica resulta da integração de um conjunto de habilidades que, isoladamente, não seriam suficientes para formar um leitor autônomo e reflexivo.

No estudo teórico, especificamente na subseção 3.1.1<sup>42</sup>, verificamos que a linguística forneceu subsídios importantes para refletir sobre o ensino da leitura e a formação do leitor. Tanto o estruturalismo quanto o gerativismo, defendidos, respectivamente, por Costa (2011) e Kenedy (2011), oferecem compreensões sobre como a linguagem é assimilada pela criança, mesmo antes de sua entrada na escola. No entanto, esses modelos não se constituem como base suficiente para um ensino que se articule às práticas sociais de leitura, capazes de despertar o interesse e o engajamento dos alunos.

Mais adiante, à luz das contribuições do referencial teórico, observa-se que o cognitivismo, conforme discutido por Angelo e Menegassi (2022), desempenha um papel fundamental ao possibilitar que os alunos ativem seus conhecimentos prévios, considerados a base essencial para o início de uma análise crítica do texto. Nessa mesma direção, o trabalho com as habilidades em relação a compreensão leitora

---

<sup>42</sup> Disponível na página 67.

crítica voltadas à formação do leitor não pode estar desvinculado de atividades que mobilizem não apenas textos já lidos, mas também as experiências de vida do estudante e sua visão de mundo, conforme ressaltam Girotto e Souza (2010).

Ainda no âmbito da compreensão leitora, a inferência configura-se como uma habilidade que desperta grande preocupação, pois exige que o leitor vá além do que está explicitamente no texto. Para isso, é necessário acionar seus conhecimentos prévios e, ao mesmo tempo, identificar as pistas linguísticas fornecidas pelo autor. A psicolinguística cognitiva, conforme exposto por Leitão (2011), destaca que a mente e a memória desempenham um papel essencial nesse processo, possibilitando a realização das inferências. Trata-se, contudo, de uma competência que frequentemente apresenta baixos índices de desempenho, especialmente quando articulada à interpretação de metáforas e ao reconhecimento do sentido de humor, que igualmente demandam do leitor um processamento inferencial mais elaborado.

Girotto e Souza (2010) apresentam estratégias eficazes para o desenvolvimento das inferências na leitura, entre elas o uso dos chamados *quadros âncora*. Esses quadros funcionam como ferramentas de registro, permitindo ao aluno anotar palavras desconhecidas, o significado inferido, as pistas contextuais e a frase original, favorecendo a compreensão por meio da análise de elementos como frases anteriores ou posteriores, imagens e recursos gráficos. Além disso, as autoras destacam a visualização como forma de inferência, pois atribuir significados às imagens e ao enredo implica também elaborar sentidos subjetivos, sensoriais e emocionais.

As atividades propostas envolvem desde a análise de pistas textuais e gráficas até a construção de cartazes para o reconhecimento do enredo e a utilização de ilustrações e comparações entre respostas dos colegas. Essas práticas estimulam a ativação de conhecimentos prévios e a conexão entre texto e experiência do leitor, o que amplia a compreensão, fortalece a retenção do conteúdo e favorece uma leitura mais crítica e prazerosa.

De certo modo, a compreensão leitora é um processo por meio do qual o leitor atribui sentido ao texto, integrando informações explícitas e implícitas com seus conhecimentos prévios e experiências de mundo.

De acordo com Menegassi (2022, p.102-103), a análise textual deve considerar as condições de produção do gênero discursivo, incluindo tipo, circulação social e finalidade, e os elementos da narrativa, como personagens, espaço, tempo, conflito e resolução. Nesse contexto, Girotto e Souza (2010) destacam a sumarização como técnica que permite compreender a estrutura do texto e sintetizar informações essenciais, indo além do simples sublinhar. “Sumarizar é aprender a determinar a importância, é buscar a essência do texto [...]” (p. 93).

A sumarização (ibid) possibilita que os leitores foquem nas informações essenciais e compreendam o conteúdo de forma crítica, ativando conhecimentos prévios, entendendo a estrutura textual e selecionando tópicos relevantes. Estratégias como atenção às primeiras e últimas linhas de cada parágrafo, registro de palavras e frases essenciais e anotações justificativas contribuem para uma compreensão mais completa e para a retenção das ideias principais. Notar palavras sinalizadoras auxilia na identificação da lógica e progressão das ideias, mas é importante não sobrecarregar o texto com marcações.

Na prática docente, observa-se que alunos frequentemente destacam trechos extensos sem filtrar informações relevantes, enquanto leitores mais experientes sublinham apenas partes essenciais (Harvey e Goudvis, 2008, apud Girotto e Souza, 2010, p.96).

A partir dessa vertente, destacamos as habilidades lógico-discursivas, como a relação de causa e consequência, que contribuem para a compreensão da progressão textual. As palavras sinalizadoras exercem papel fundamental nesse processo, pois evidenciam a sequência das ideias e auxiliam o leitor a estabelecer conexões entre os enunciados. Assim, trabalhar com os conectivos em sala de aula favorece não apenas a identificação das relações lógicas no texto, mas também o desenvolvimento da capacidade de inferência e de interpretação crítica.

Para desenvolver a sumarização, Girotto e Souza (2010, p.100) sugerem atividades como cartazes síntese, formulários de conhecimentos prévios e listas de perguntas, permitindo que os alunos registrem ideias centrais, detalhes e imagens mentais, além de identificar a mensagem que o autor realmente deseja transmitir. Observa-se, ainda, que os alunos podem confundir informações interessantes com as ideias centrais. Para aprimorar essa habilidade, as autoras propõem atividades



com perguntas que incentivam os estudantes a registrar aprendizados, destacar informações importantes e refletir sobre a intenção do autor (p.100-101).

Por fim, a síntese permite que os leitores relacionem as informações ao próprio pensamento, reinterpretando e organizando o conteúdo de forma crítica (Giroto e Souza, 2010, p.103). Para isso, são utilizados formulários de síntese e quadros de reconto, nos quais os alunos registram palavras-chave, trechos relevantes e realizam um reconto oral da narrativa (p.106), promovendo não apenas a compreensão, mas também a internalização e aplicação do conhecimento adquirido.

Apresentamos alguns exemplos de atividades voltadas ao desenvolvimento da compreensão textual crítica, com ênfase nas inferências e nas relações lógico-discursivas. Esses exemplos podem servir como ponto de partida para que os professores ampliem, adaptem e reformulem as propostas, de acordo com as características e necessidades específicas de cada turma.

No entanto, as habilidades não devem ser trabalhadas de forma isolada. Torna-se, portanto, necessário refletir sobre aquelas que envolvem as relações intertextuais. Quando os alunos estabelecem conexões entre diferentes textos, ampliam seus conhecimentos prévios, reconhecem pistas textuais que favorecem a realização de inferências e desenvolvem a interpretação crítica, uma vez que o contato com diversas leituras possibilita conhecer distintos posicionamentos e perspectivas.

Dessa forma, refletimos sobre o trabalho com os gêneros textuais, considerando que o ensino da leitura não pode ocorrer de maneira fragmentada. Assim, retomamos as abordagens na subseção 3.1.1<sup>43</sup> apresentadas por Ângelo e Menegassi (2022), primeiramente a abordagem sociocognitivo-interacionista, que entende o texto como elemento central na formação de cidadãos críticos. Paralelamente, a corrente funcionalista, evidencia que os textos possuem intenções comunicativas vinculadas a determinadas funções sociais. Do mesmo modo, a teoria da enunciação, também discutida pelos autores, destaca que o sentido do texto não é fixo, pois resulta de um processo interativo entre autor e leitor. Por fim, ressaltam a contribuição da análise do discurso, ao compreender que todo texto é atravessado por condições e influências sociais.

---

<sup>43</sup>Disponível na página 67.

Em suma, é essencial compreender as particularidades das correntes linguísticas, pois elas são fundamentais para que o professor enriqueça o ensino da leitura, preparando os estudantes para o desenvolvimento de habilidades críticas na análise textual. Essas correntes destacam a importância do contexto social, histórico e cultural, ampliando a capacidade de interpretação e expressão dos alunos. Dessa forma, promove-se uma análise crítica dos textos lidos, além de desenvolver habilidades essenciais para que os alunos atuem de forma reflexiva e responsável diante das demandas sociais.

Sob essa análise, consideramos que é essencial para o ensino da leitura a inserção de suportes literários que circulam no âmbito social, não se limitando apenas a textos e atividades sem conexão com a realidade dos estudantes. Ao conectar o conteúdo literário com as experiências pessoais e sociais dos estudantes, o ensino da leitura se torna mais significativo e eficaz, incentivando o desenvolvimento não apenas das habilidades linguísticas, mas também da empatia, da reflexão crítica e da identidade cultural.

Para iniciar a reflexão, Teberosky e Colomer (2003) propõem estratégias fundamentais para a formação do leitor. Primeiramente, destacam a importância de trabalhar com diversos suportes escritos que circulam em diferentes espaços sociais.

A sala de aula deve ser um ambiente propício para a disponibilização de materiais escritos acessíveis aos alunos (Ibid). Os suportes escritos devem estar adequados ao nível de compreensão e ao alcance das crianças, facilitando tanto a leitura quanto o manuseio. Além disso, o material escrito deve ser constantemente atualizado e substituído conforme necessário, garantindo que os alunos tenham acesso a informações relevantes e atuais. Esses materiais também devem ser selecionados em conformidade com os temas trabalhados em sala de aula, proporcionando um aprendizado mais contextualizado e significativo.

Outra estratégia de leitura que as autoras apontam para a formação de um leitor reflexivo é a leitura compartilhada. Assim, afirmam que essa abordagem promove o desenvolvimento de habilidades de leitura, compreensão e interpretação, além de fomentar a interação e a troca de ideias entre os participantes.

Dessa maneira, o ensino da leitura precisa contemplar a diversidade de gêneros textuais que circulam nos diferentes espaços sociais, pois é por meio deles

que os alunos entram em contato com múltiplas formas de linguagem, intenções comunicativas e funções discursivas. Trabalhar com gêneros urbanos, domésticos, literários e digitais, por exemplo, possibilita o desenvolvimento integrado das habilidades de inferência, interpretação crítica, relações lógico-discursivas e intertextualidade, tornando a aprendizagem mais próxima da realidade dos estudantes. Nesse sentido, a articulação entre gêneros variados e práticas pedagógicas intencionais amplia o repertório cultural e linguístico dos alunos, favorecendo não apenas a compreensão textual, mas também a formação de leitores autônomos, críticos e socialmente participativos.

Diante das reflexões em relação às habilidades não consolidadas, apresentamos no quadro 27 o plano de ação, que tem como objetivo propor intervenções pedagógicas voltadas à recomposição da aprendizagem dos alunos. Esse plano busca alinhar-se às orientações da BNCC e ao Currículo de Minas, contemplando atividades que favoreçam a ampliação do repertório de leitura, o desenvolvimento das habilidades inferenciais, lógico-discursivas e intertextuais, além da promoção de práticas significativas com diferentes gêneros textuais, articulando a ação coletiva entre gestão pedagógica e docentes.

Quadro 27 - Intervenções pedagógicas para garantia das habilidades de leitura nos Anos Iniciais

5W	Que ação será feita?	Promover intervenções pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das habilidades inferenciais, lógico-discursivas, intertextuais e interpretação crítica, ampliando o repertório de leitura e promovendo práticas significativas com diferentes gêneros textuais, de forma articulada entre gestão pedagógica e docentes.
	Quem será responsável pela ação?	Gestão pedagógica (coordenação e direção), em parceria com os docentes do 1º ao 5º ano.
	Onde será executada a ação?	Nas salas de aula da escola (ambiente formal) e, quando necessário, em espaços complementares (biblioteca, sala de apoio pedagógico ou pátio escolar para dinâmicas).
	Quando a ação será realizada?	Durante o período letivo, com atividades contínuas, distribuídas em blocos semanais de leitura, discussão e produção textual.
	Por que a ação será realizada?	Para recompor habilidades não consolidadas dos alunos, possibilitando a formação de leitores críticos, reflexivos e capazes de compreender diferentes gêneros textuais e contextos sociais.

2H	Como a ação será executada?	O ano letivo inicia com avaliações diagnósticas internas e análise das avaliações externas, orientando atividades de recomposição das aprendizagens em leitura. Os professores definem os gêneros textuais a serem trabalhados, seguindo a BNCC e CRMG, e desenvolvem estratégias que incluem discussão, interpretação, produção de textos e leitura crítica. A avaliação é contínua, com ajustes das estratégias em parceria com a gestão pedagógica, garantindo a efetividade das ações.
	Quanto custará para executar a ação?	Recursos já disponíveis na escola (livros, cartazes, materiais gráficos, biblioteca) e investimento mínimo em materiais de apoio (papel, canetas, cartolinas, material didático complementar).

A execução da ação será detalhada da seguinte maneira. Inicialmente, devem ser realizadas as avaliações diagnósticas internas no início do ano letivo, ficando a cargo dos docentes de cada ano a aplicação e análise, sempre com o acompanhamento da direção pedagógica. Em seguida, ao longo do processo, os resultados das avaliações externas devem ser verificados e discutidos nos momentos de planejamento, tanto individual quanto coletivo.

A partir das habilidades identificadas, cabe aos professores elaborar atividades voltadas para a recomposição das aprendizagens em leitura, considerando o perfil da turma e as necessidades específicas dos alunos, contando com o apoio da gestão pedagógica durante os momentos de planejamento. Além disso, nos planejamentos pedagógicos, deve-se realizar a seleção dos gêneros textuais a serem trabalhados em cada turma ao longo do ano, tomando como referência as habilidades previstas na BNCC e CRMG. Essa escolha orientará a organização das sequências didáticas, garantindo diversidade de gêneros — literários, urbanos, domésticos e digitais — e assegurando a progressão das aprendizagens em cada ano de escolaridade.

O trabalho pedagógico inicia-se com a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, estimulando discussões sobre o tema do texto e a mobilização de experiências pessoais. Em seguida, realiza-se a introdução do gênero textual, destacando seu contexto social e sua função comunicativa. Nesse processo, os estudantes são incentivados a levantar hipóteses sobre o conteúdo do texto e as intenções do autor, promovendo uma leitura crítica e reflexiva. Sob a orientação do professor, eles identificam as ideias centrais do texto, realizam inferências, interpretam metáforas e estabelecem relações de causa e consequência. Esse

processo é complementado por discussões coletivas, nas quais são incentivados questionamentos críticos, além da realização de registros no caderno ou no quadro, favorecendo a sistematização das aprendizagens.

Na etapa seguinte, os alunos aplicam as estratégias aprendidas por meio de atividades como reconto, dramatização ou elaboração de resumos, culminando na produção de sínteses e reflexões sobre o texto, o que favorece compreensão, interpretação crítica e construção de sentidos. Além disso, são estimulados a comparar diferentes textos, identificando semelhanças e diferenças em forma, conteúdo e finalidade. A partir desse exercício, produzem textos próprios, conectando elementos de diversos gêneros e ampliando suas habilidades de leitura, escrita e reflexão crítica.

O processo inclui ainda a revisão e reorientação das estratégias sempre que necessário, considerando as necessidades da turma e estabelecendo parceria constante com a gestão pedagógica, garantindo, assim, a efetividade das ações propostas.

A ação proposta não estabelece modelos rígidos de atividades, mas oferece um referencial pedagógico que orienta os professores na criação de práticas capazes de desenvolver as habilidades destacadas. Essa ação é implementada em parceria com a gestão pedagógica, garantindo alinhamento entre planejamento, execução e acompanhamento das aprendizagens, visando a formação do leitor.

Na próxima seção, discutiremos a última ação que compõe o Plano de Recomposição da Aprendizagem: a formação do leitor literário.

#### 4.4 VALORIZAÇÃO DO ATO DE LER

Nas seções anteriores, discutimos as ações voltadas para a formação do leitor, abrangendo desde os momentos destinados às reuniões coletivas e individuais de planejamento até a realização de avaliações, que servem como subsídios para traçar o diagnóstico dos estudantes, organizar o ensino e orientar novas intervenções. Abordamos também o processo de alfabetização, etapa fundamental para a formação do leitor, e analisamos as habilidades de leitura em que os alunos apresentam maiores dificuldades, compondo assim o PRAC. Contudo, compreendemos que trabalhar a recomposição de aprendizagens, de forma a

contemplar a formação do leitor, vai além das ações mencionadas: é igualmente essencial promover o gosto pela leitura, despertando interesse, prazer e engajamento nos estudantes. Dessa maneira, os alunos sentir-se-ão motivados a participar ativamente do processo de aprendizagem da leitura, consolidando-se como leitores.

Diante disso, compreendemos que os textos literários proporcionam ao leitor o contato com diferentes narrativas, despertando o prazer pela leitura e contribuindo para o desenvolvimento linguístico. Nesse contexto, a escola torna-se o principal espaço para viabilizar esse acesso aos alunos, “literatura e escola são duas instituições e é como tal que também estão em constante interação” (Walty, 2003, p.51).

A autora, então, questiona que tipo de leitor a escola busca formar: um leitor passivo, que utiliza o texto apenas para cumprir tarefas, ou um leitor ativo, capaz de dialogar com o texto, construir sentidos e desenvolver o gosto pela leitura. Além disso, Walty (2003) destaca a importância de aproximar o estudante da literatura de forma significativa, proporcionando uma experiência estética que desperte emoções, estimule a imaginação e desenvolva a sensibilidade.

Nesse sentido, conforme defendido por Freire (1989), o ato de ler deve articular linguagem e realidade, texto e contexto, permitindo que o sujeito compreenda o mundo por meio da leitura e, a partir dessa compreensão, transforme sua própria realidade. O autor cria a expressão “palavramundo” para evidenciar que a leitura da palavra não pode estar dissociada da leitura do mundo, denunciando, assim, uma educação tradicional que separa o conhecimento da vida e esvazia o sentido formativo da leitura.

Dentro dessa perspectiva, Teberosky e Colomer (2003) ressaltam a importância de momentos de leitura que despertem o prazer em ler, com destaque para sua inclusão na rotina diária e para a escolha de obras adequadas a cada ano escolar. É fundamental envolver os alunos em discussões sobre os textos atuais, estimular o reconto oral para desenvolver habilidades narrativas e oferecer espaços como o cantinho da leitura, onde possam manusear os livros livremente. Além disso, o empréstimo de livros amplia a autonomia e incentiva a continuidade da leitura em casa.

No Quadro 28, apresentamos a última ação, complementa as etapas discutidas anteriormente.

Quadro 28 – Valorização do ato de ler

5W	Que ação será feita?	Implementar práticas de incentivo à leitura literária, com inclusão de momentos de leitura, rodas de conversa, reconto oral, empréstimo de livros e criação de ambientes acolhedores de leitura (cantinho da leitura, biblioteca escolar).
	Quem será responsável pela ação?	Gestão pedagógica (coordenação e direção), em parceria com os docentes do 1º ao 5º ano.
	Onde será executada a ação?	Nas salas de aula da escola (ambiente formal) e, quando necessário, em espaços complementares (biblioteca, sala de apoio pedagógico ou pátio escolar para dinâmicas).
	Quando a ação será realizada?	Durante todo o ano letivo, de forma contínua, com momentos fixos semanais para rodas de leitura e atividades de reconto/dramatização.
	Por que a ação será realizada?	Para promover o gosto pela leitura, despertar prazer estético, desenvolver habilidades narrativas e interpretativas, e contribuir para a formação do leitor literário, ampliando o contato dos alunos com diferentes gêneros e experiências de leitura.
2H	Como a ação será executada?	As atividades envolverão leituras registradas e acompanhamento das habilidades desenvolvidas, com apoio da gestão pedagógica. Incluem momentos de leitura deleite, espaço atrativo com livros para manuseio livre, debates coletivos, incentivo ao reconto oral, dramatizações e criação de novas versões das histórias, além de um sistema de empréstimo semanal para leitura em casa.
	Quanto custará para executar a ação?	Baixo custo, limitado à aquisição de livros adequados para cada faixa etária, materiais de ambientação (almofadas, estantes, cartazes), e eventuais investimentos em manutenção da biblioteca. Grande parte da ação será sustentada pela reorganização dos recursos já existentes na escola.

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a execução das ações, as atividades serão desenvolvidas conforme o planejamento docente, com registros das leituras realizadas e acompanhamento das habilidades construídas, contando com o apoio da gestão pedagógica na organização e no direcionamento das intervenções. Para isso, serão

incluídos momentos de leitura deleite realizados pelos docentes para os alunos, que poderão ocorrer no início da aula, após o recreio ou ao final do turno. Além disso, será organizada um espaço atrativo em sala de aula, com um cantinho da leitura contendo livros variados disponíveis para o manuseio livre dos estudantes. Complementarmente, promover-se-ão debates e discussões coletivas sobre os textos lidos, explorando intenções do autor, interpretações e reflexões críticas. Também será incentivado o reconto oral, a dramatização de histórias e a criação de novas versões, visando ampliar a criatividade dos alunos. Por fim, será implementado um sistema de empréstimo semanal para que os estudantes levem obras para casa, estimulando a leitura no ambiente familiar.

Dessa forma, a implementação de ações estruturadas de incentivo à leitura literária contribui de maneira significativa para a formação do leitor, ao integrar planejamento pedagógico, práticas diversificadas em sala de aula e espaços de leitura atrativos. Ao promover o gosto pela leitura, estimular a criatividade, a interpretação crítica e o desenvolvimento de habilidades narrativas, a escola cumpre seu papel de oferecer experiências significativas, ampliando o repertório cultural e o engajamento dos alunos.

Em suma, a inclusão dessa ação no PAE se mostra imprescindível, pois a recomposição de habilidades não consolidadas, por si só, não é suficiente; torna-se igualmente essencial que a escola fomente e sustente uma cultura leitora, promovendo o interesse, o prazer e o engajamento dos estudantes na leitura.

Na próxima seção, realizamos as considerações finais para o plano de intervenção voltado para a formação do leitor literário.

#### 4.5 CONCLUSÃO DAS AÇÕES

As ações apresentadas neste capítulo resultam do estudo desenvolvido, que integra a análise das avaliações externas, as falas dos professores entrevistados e o referencial teórico, permitindo a elaboração de intervenções coerentes. Elas fazem parte do Plano de Recomposição das Aprendizagens Complementar (PRAC) voltado à formação do leitor, contemplando planejamento, avaliação, intervenções pedagógicas e a promoção do gosto pela leitura.



As propostas do PAE têm grande potencial para fortalecer a formação continuada dos professores, incentivando práticas colaborativas e alinhadas tanto ao PPP quanto ao PRAC. A análise dos dados das avaliações internas e externas possibilita diagnósticos precisos, orientando intervenções pedagógicas mais efetivas e direcionadas às necessidades dos alunos. A realização de momentos de leitura literária amplia o repertório dos estudantes e desperta o prazer pela leitura, enquanto práticas de incentivo, como cantinhos de leitura, empréstimo de livros e rodas de conversa, contribuem para formar leitores críticos e engajados. Além disso, a execução dessas ações se mostra viável, uma vez que grande parte dos recursos necessários já está disponível na escola, garantindo baixo custo e maior possibilidade de continuidade ao longo do ano letivo. O acompanhamento sistemático das aprendizagens, aliado à formação continuada dos docentes, assegura a efetividade das estratégias e seu alinhamento às diretrizes da BNCC.

Por outro lado, a execução das ações pode enfrentar alguns desafios. Entre eles, destacam-se a baixa adesão dos docentes, a resistência a mudanças metodológicas e a sobrecarga de trabalho, fatores que podem gerar desmotivação e comprometer o alcance dos objetivos. Existe também o risco de que as reuniões pedagógicas apresentem pautas superficiais ou que as formações não se convertam em estratégias práticas aplicáveis em sala de aula. A dificuldade de manter registros consistentes e de realizar acompanhamento sistemático pode limitar a avaliação do progresso dos alunos e dificultar a reorientação das intervenções. No eixo da leitura, atividades pouco atrativas ou rodas de conversa conduzidas de forma pouco significativa podem reduzir o engajamento e a participação dos estudantes, comprometendo o impacto esperado das ações.

Portanto, é fundamental que o PAE seja avaliado periodicamente pela gestão pedagógica, podendo-se realizar avaliações semestrais. Esse acompanhamento permite revisar o plano, identificar pontos a serem ajustados e reformular ações sempre que necessário, garantindo que a equipe consiga atender às demandas e evitando que o PAE se torne um entrave ao desenvolvimento das atividades escolares.

Pensando nisso propomos uma ficha avaliativa de forma que a gestão pedagógica, em conjunto com os professores possam avaliar o PAE e a proposta do PRAC. Sendo disponível no quadro 29.

Quadro 29 - Avaliação do PAE

Eixos	Perguntas para avaliação do PAE	
<b>Planejamento e organização</b>	Os objetivos e metas do PAE estão claros e alinhados ao PPP e ao PRAC?	( ) Sim ( ) Não
	As ações planejadas estão sendo executadas conforme o cronograma previsto?	( ) Sim ( ) Não
	As responsabilidades de gestão e docentes estão bem definidas e compreendidas por todos?	( ) Sim ( ) Não
<b>Implementação das ações</b>	As reuniões pedagógicas estão ocorrendo regularmente e com participação ativa dos professores?	( ) Sim ( ) Não
	As intervenções pedagógicas em sala de aula estão sendo aplicadas conforme planejado?	( ) Sim ( ) Não
	Os recursos disponíveis (livros, materiais didáticos, tecnologia) estão sendo utilizados de forma eficaz?	( ) Sim ( ) Não
<b>Formação continuada</b>	Os docentes participam das formações continuadas propostas pelo PAE?	( ) Sim ( ) Não
	As discussões e aprendizados das formações estão sendo aplicados nas práticas pedagógicas?	( ) Sim ( ) Não
	Existe troca de experiências e colaboração efetiva entre os professores e a gestão?	( ) Sim ( ) Não
<b>Monitoramento e acompanhamento</b>	Há registro sistemático das atividades realizadas e do progresso dos alunos?	( ) Sim ( ) Não

	Os dados das avaliações diagnósticas, formativas e somativas estão sendo utilizados para orientar intervenções?	( ) Sim ( ) Não
	As estratégias pedagógicas estão sendo ajustadas conforme os resultados observados	( ) Sim ( ) Não
<b>Resultados e impactos</b>	Observa-se evolução das habilidades de leitura e escrita dos alunos?	( ) Sim ( ) Não
	Os estudantes demonstram interesse, engajamento e prazer nas atividades de leitura?	( ) Sim ( ) Não
	A escola está conseguindo consolidar uma cultura leitora entre alunos e docentes?	( ) Sim ( ) Não
<b>Comunicação e envolvimento</b>	Há comunicação efetiva entre gestão, docentes e famílias sobre o andamento do PAE?	( ) Sim ( ) Não
	As informações sobre resultados e ajustes do PAE são compartilhadas de forma clara com todos os envolvidos?	( ) Sim ( ) Não

Fonte: Elaborado pela autora.

A ficha avaliativa permite monitorar a efetividade do plano, identificar ajustes necessários e garantir que as estratégias permaneçam alinhadas às necessidades dos alunos, consolidando a cultura leitora da escola.

No capítulo seguinte, apresentamos as considerações finais do trabalho, retomando os principais resultados alcançados e destacando as contribuições que este estudo oferece para a formação do leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caso de gestão apresentado neste trabalho teve como propósito discutir os desafios da formação do leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na escola investigada. O estudo buscou apontar caminhos para que a gestão pedagógica, ao atuar de forma estratégica, pudesse implementar ações que fortalecessem o processo de formação de leitores, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de leitura e para a consolidação de uma cultura leitora na escola.

Nessa perspectiva, o objetivo geral deste trabalho consistiu em propor estratégias pedagógicas essenciais para promover o desenvolvimento da habilidade de leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para alcançar tal objetivo, o estudo foi desdobrado em três objetivos específicos, discutidos ao longo dos capítulos.

O primeiro objetivo consistiu em descrever o contexto educacional e os indícios que evidenciam os desafios no desenvolvimento das práticas de leitura dos estudantes nos Anos Iniciais. A análise da BNCC e do Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) possibilitou compreender as habilidades de leitura previstas para o 5º ano, que consolidam o processo construído ao longo de todo o ciclo inicial, evidenciando o que os estudantes precisam aprender até o final dos Anos Iniciais.

No contexto escolar, destacaram-se fragilidades como a pouca efetividade do Módulo II, a desatualização do PPP e do regimento, a ausência de projetos de leitura formalizados e a desorganização curricular voltada à formação do leitor. Nesse cenário, a escola passou a aderir a propostas externas, como a Política Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) e o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA), que, entretanto, apresentaram limitações: a CNCA careceu de formações específicas, restringiu a comunicação a e-mails e não promoveu análise coletiva dos resultados nem planejamento integrado; o PRA, embora relevante, apresentou atrasos, falta de monitoramento e diluição dos esforços ao não priorizar a consolidação do leitor. Além disso, a análise dos resultados do PROEB e do SAEB permitiu identificar as habilidades de leitura em que os alunos apresentavam maiores defasagens.

Dessa forma, a investigação cumpriu o primeiro objetivo, evidenciando lacunas de aprendizagem e pontos críticos para o planejamento pedagógico, orientando estratégias mais eficazes para a consolidação da formação do leitor.

O segundo objetivo consistiu em analisar os fatores que influenciam as dificuldades de leitura dos alunos dos Anos Iniciais, utilizando pesquisa de campo e fundamentos teóricos para embasar o estudo de gestão. O estudo cumpriu esse objetivo ao articular pesquisa de campo com fundamentação teórica, permitindo compreender de forma mais ampla os fatores que influenciam as dificuldades de leitura dos alunos. O apoio em autores especializados no ensino da leitura e na formação do leitor possibilitou refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas, evidenciando a necessidade de estratégias intencionais e contextualizadas. Esses autores destacam que a formação do leitor vai além da decodificação, envolvendo experiências estéticas, reflexivas, socioemocionais e críticas, mediação docente planejada, diversidade textual e estímulo ao prazer pela leitura.

A incorporação dos gêneros textuais, aliada ao trabalho sistemático com habilidades de leitura, como a ativação de conhecimentos prévios, a elaboração de inferências, a compreensão literal e crítica, além da interpretação de sentidos implícitos e explícitos, possibilitou compreender que o desenvolvimento das competências leitoras depende diretamente do domínio e da integração dessas habilidades. Dessa forma, a investigação evidenciou que intervenções pedagógicas fundamentadas teoricamente podem ser integradas de maneira planejada e coletiva, oferecendo subsídios para enfrentar os desafios da formação de leitores proficientes e críticos.

Ademais, a metodologia qualitativa adotada, articulando a análise da BNCC e do CRMG, o levantamento das avaliações externas (CNCA e PROEB) e as entrevistas semiestruturadas com docentes do 1º ao 5º ano, possibilitou identificar as habilidades de leitura ainda não consolidadas pelos alunos e compreender os fatores que influenciam suas dificuldades.

A análise das entrevistas permitiu identificar os principais fatores que impactam o desenvolvimento da leitura nos Anos Iniciais, combinando pesquisa de campo e fundamentação teórica. Foram destacados desafios estruturais, como a desorganização curricular, a fragilidade do Módulo II e as limitações materiais; pedagógicos, como a fragmentação das práticas de leitura, a avaliação insuficiente e

as dificuldades em habilidades complexas; e culturais, como o papel isolado da biblioteca e a falta de incentivo familiar. Portanto, o estudo cumpriu o segundo objetivo, uma vez que a análise da fundamentação teórica, aliada aos resultados das avaliações externas e às contribuições dos entrevistados, forneceu subsídios importantes para compreender os fatores que influenciam as dificuldades de leitura dos alunos dos Anos Iniciais e orientar intervenções pedagógicas.

O terceiro objetivo, propor um plano de intervenção, foi elaborado a partir da análise dos resultados das entrevistas, permitindo identificar os fatores que dificultam a formação do leitor nos Anos Iniciais. Dessa forma, foram planejadas ações articuladas para promover o trabalho em equipe e enfrentar esses desafios. A análise das ações planejadas evidenciou que a proposta é abrangente e integrada, contemplando formação continuada, planejamento colaborativo, avaliação diagnóstica, recomposição de aprendizagens e incentivo à leitura literária. As reuniões pedagógicas mensais fortalecem a reflexão coletiva, o alinhamento das estratégias e a revisão do PPP, enquanto a articulação com o Plano de Recomposição das Aprendizagens Complementar, a ser desenvolvido internamente na escola, assegura continuidade e sistematização das práticas.

O uso de avaliações internas e externas orienta intervenções pedagógicas que favorecem tanto a alfabetização quanto a formação de leitores críticos, com atenção à diversidade de gêneros textuais, à vivência de experiências significativas e ao estímulo ao prazer estético. O êxito dessas ações depende da participação efetiva da gestão pedagógica e dos docentes, garantindo a efetivação do terceiro objetivo específico deste trabalho.

Com base nos três objetivos propostos, podemos afirmar que o estudo atingiu seu objetivo geral ao propor estratégias pedagógicas essenciais para promover o desenvolvimento da habilidade de leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A análise teórica, os resultados das avaliações externas e as contribuições dos docentes forneceram subsídios para compreender as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Nesse contexto, o plano de intervenção, articulando formação continuada, planejamento colaborativo, avaliações diagnósticas e práticas de incentivo à leitura, apresenta ações estratégicas capazes de fortalecer a formação de leitores críticos.

De acordo com os estudos analisados neste trabalho, entendemos que o ensino da leitura deve integrar aspectos cognitivos, afetivos e sociais, visando à formação de leitores críticos, reflexivos e engajados com os textos. Destacamos a relevância de trabalhar com diferentes gêneros textuais, considerando suas características e funções, para desenvolver habilidades de leitura variadas, como compreensão literal, inferencial e crítica, interpretação de sentidos explícitos e implícitos e análise de estruturas linguísticas e discursivas. Também ressaltamos a importância de intervenções pedagógicas planejadas e intencionais, capazes de articular letramento e alfabetização, fortalecer o leitor literário e promover experiências significativas de leitura. Propusemos, portanto, práticas coletivas, mediadas pelo professor, que incentivem o prazer estético, o envolvimento emocional e a reflexão crítica, consolidando a formação do leitor de maneira ampla e contextualizada.

Como professora do 5º ano, a pesquisa realizada nos proporcionou uma reflexão profunda sobre nossa prática pedagógica e o papel da gestão na promoção da leitura. Percebemos que compreender os fatores que influenciam as dificuldades de leitura dos alunos nos permite planejar intervenções mais intencionais e contextualizadas, articulando atividades que integrem aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

Assim, a análise das avaliações externas, aliada à fundamentação teórica e às contribuições dos colegas entrevistados, nos mostrou a importância de diversificar os gêneros textuais, trabalhar habilidades de leitura de forma sistemática e estimular o prazer pela leitura literária. Esse conhecimento impactou diretamente nossa prática, reforçando a necessidade de colaboração entre docentes, planejamento coletivo e uso estratégico de recursos pedagógicos, além de nos sensibilizar para envolver a família no processo de formação do leitor.

A pesquisa evidenciou potencialidades e limitações, como o fortalecimento da formação continuada, a promoção de práticas colaborativas e o uso de avaliações internas e externas para orientar intervenções pedagógicas. Momentos de leitura literária e rodas de conversa ampliam o repertório e estimulam o prazer pela leitura.

Entre as limitações, destacaram-se os desafios relacionados à implementação das ações, como a resistência de alguns docentes, a sobrecarga de

trabalho, o baixo engajamento e a realização de atividades pouco atrativas. Para superar essas dificuldades, foi elaborado o quadro: Avaliação do PAE<sup>44</sup>, que possibilita monitorar os resultados e reformular as práticas sempre que necessário, assegurando maior efetividade no processo de formação do leitor.

A partir dos resultados desta pesquisa, abrem-se algumas possibilidades para investigações futuras. Entre elas, destacam-se estudos que explorem mais profundamente a participação das famílias na formação do leitor, avaliando estratégias de incentivo à leitura no ambiente doméstico. Também seria relevante investigar a efetividade de atividades diferenciadas para grupos com diferentes níveis de habilidade leitora, bem como analisar a sustentabilidade das práticas de leitura ao longo de vários anos letivos.

Outra possibilidade é ampliar o número de participantes, incluindo docentes de outros ciclos e escolas, para verificar se as estratégias propostas apresentam resultados similares em contextos distintos. Além disso, estudos futuros poderiam investigar mais detalhadamente a integração entre biblioteca, tecnologia educacional e práticas pedagógicas, aprofundando o impacto desses recursos no desenvolvimento das habilidades leitoras.

Concluimos que a formação do leitor é um processo amplo e contínuo, e que a gestão pedagógica, quando articulada por meio de um trabalho coletivo, fortalece significativamente esse processo, promovendo estratégias integradas que desenvolvem habilidades de leitura, estimulam o pensamento crítico e favorecem a construção de leitores engajados, reflexivos e capazes de interagir com diferentes gêneros textuais de forma consciente e significativa.

---

<sup>44</sup> Disponível na página 178



## REFERÊNCIAS

ANGELO, Cristiane; MENEGASSI, Renilson; et al. **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João, 2022.

BOGGINO, Norberto. **A avaliação como estratégia de ensino**: avaliar processos e resultados. Revista de Ciências da Educação: Sísifo, Argentina, v. 9, p. 79-86, maio/ago 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/150/255>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BOTELHO, Laura Silveira. Ensino de língua portuguesa em uma perspectiva discursiva. In: GARCIA-REIS, Andreia Rezende *et al* (org.). **Leitura e escrita de textos instrucionais**. Recife: Pipa Comunicação, 2017. p. 21-47.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 13 mai. 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, 13 jun. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11556.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11556.htm). Acesso em: 01 jun. 2024

BRASIL. Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022. Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 24 maio 2022. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2022-2026/2022/Decreto/D11079.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2022-2026/2022/Decreto/D11079.htm). Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Plataforma Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Juiz de Fora: **CAEd/UFJF**, 2024. Disponível em: <https://criancaalfabetizada.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 4 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento de apresentação**: Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. 2023. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/copy\\_of\\_cartilha.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/pdf/copy_of_cartilha.pdf). Acesso em: 02 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador**. Contexto: Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/contexto>. Acesso em: 10 jun. 2024.

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

CEZARIO, Maria Maura; MARTELOTTA, Mário Eduardo. Aquisição da linguagem. In: Martelotta, Organizador (org.). **Manual da Linguística**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CIOFFI, Lucas Gualande *et al.* Implementação da ferramenta 5w2h no processo de produção para a obtenção de resultados e melhorias no processo. **Interface Tecnológica**: Interface Tecnológica, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 974-984, 20 dez. 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/Arine%20Mendon%C3%A7a/OneDrive/Documentos/Mestrado/P%C3%B3s%20qualifica%C3%A7%C3%A3o/5w2h.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2025.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática: Contexto, 2006.

COSTA, Marcos. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Organizador (org.). **Manual da Linguística**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

DAMIANI, M. F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F. DE; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S. S. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 57-67, 11.

X. **Projeto Político Pedagógico**. Juiz de Fora. 2020<sup>45</sup>.

X. **Regimento escolar**. Juiz de Fora. 2020<sup>46</sup>.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23 .ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GIL, Antonio.Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTTO, Cyntia Graziela Simões; SOUZA, Renata Junqueira Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, Renata Junqueira [et al]. (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb**. Brasília: Inep, [2023d]. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/menu\\_do\\_professor/o\\_que\\_cai\\_nas\\_provas/Matriz\\_de\\_Referencia\\_de\\_Lingua\\_Portuguesa.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/menu_do_professor/o_que_cai_nas_provas/Matriz_de_Referencia_de_Lingua_Portuguesa.pdf). Acesso em: 15 ago. 2023.

---

<sup>45</sup> A referência não consta o nome da escola a fim de resguardar a identidade da escola.

<sup>46</sup> A referência não consta o nome da escola a fim de resguardar a identidade da escola.

KENEDY, Eduardo. Gerativismo. In: MARTELOTTA, Organizador (org.). **Manual da Linguística**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP, Pontes, 2007.

KLEIMAN, Angela B.. **Letramento na contemporaneidade**. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, [S.L.], v. 9, n. 2, p. 72-91, dez. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-45732014000200006>.

LEITÃO, Márcio. Psicolinguística experimental: focalizando o processamento da linguagem. In: MARTELOTTA, Organizador (org.). **Manual da Linguística**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LUCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MACHADO, C. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 70–82, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/117>. Acesso em: 26 jul. 2025.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (orgs.). **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá, PR: Eduem, 2010a, p. 35-59.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; PALOMANES, Roza. Linguística Cognitiva. In: Martelotta, Organizador (org.). **Manual da Linguística**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MÁXIMO, Valci *et al.* INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM/PEDAGOGICAL INTERVENTION IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS. **Brazilian Journal Of Development**, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 8208-8218, 2021. Brazilian Journal of Development.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv7n1-558>. Acesso: 26 mai. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Minas Gerais. 2019.

Disponível em:

[https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/documento\\_curricular\\_mg.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf). Acesso: 26 abr. 2024.

MINAS GERAIS. Dispõe sobre as avaliações formativas do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada em 2024. **Ofício SEE/SB - ORIENTAÇÃO nº. 1/2024**.

Disponível em: [https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2024/06/informativo\\_23\\_2024.pdf](https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2024/06/informativo_23_2024.pdf). Acesso em: 07 de março de 2024.

MINAS GERAIS. 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. **RESOLUÇÃO SEE Nº 4.968**, DE 23 DE FEVEREIRO DE 2024. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/4968-24-r-Public.-24-02-24.pdf>. Acesso em: 17 de agosto de 2024.

MINAS GERAIS. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e instui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. **Resolução SEE nº 4310, de 17 de abril de 2020**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 17 abr. 2020. Disponível em: [https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO\\_ESCOLAR/Boletim\\_mai\\_o/RESOLU%C3%87%C3%83O\\_SEE\\_N%C2%BA\\_4\\_310-teletrabalho.pdf](https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/Boletim_mai_o/RESOLU%C3%87%C3%83O_SEE_N%C2%BA_4_310-teletrabalho.pdf). Acesso em: 20 set. 2023

MINAS GERAIS. Dispõe sobre o Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA) no apoio às escolas estaduais na elaboração de estratégias de ensino para melhoria da aprendizagem dos estudantes e dos resultados nos indicadores educacionais, e dá outras providências. **Guia de desenvolvimento das ações - Plano de Recomposição das Aprendizagens PRA. 2023. Resolução SEE Nº 4.825, de 07 DE Março de 2023**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/03/4825-23-r-Public-08-03-23.pdf> Acesso em: 20 set. 2023

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. (org.). **Documento orientador: plano de recomposição de aprendizagem (pra)**.

Plano de Recomposição de Aprendizagem (PRA). 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/09/2023-Documento-Orientador-PRA.pdf>. Acesso em: 30 maio 2024.

MINAS GERAIS. Atribuição PEUB. **Resolução 7646** de 01/03/1995. Belo Horizonte. 1995.

PORTAL QEd<sup>47</sup>

PORTAL GOV. Ministério da educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP): **sistema de avaliação da educação básica (saeb). Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 02 set. 2023.

PORTAL SIMAVE. **Simave educação**. Acesso: <https://simave.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 08 dez. 2023.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. Tradução de Maria Martha Hubner de Oliveira. 2. ed. São Paulo: EPU, 1987.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2022.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Emília. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

---

<sup>47</sup>A referência que tratava da organização escolar descrita na página 18 foi retirada a fim de resguardar a identidade da escola.

## ANEXO A - BNCC – Habilidades de Leitura e Escuta no 5º Ano do Ensino Fundamental

O código é uma identificação única usada na BNCC para categorizar habilidades específicas dentro dos componentes curriculares. **EF**: Refere-se à Ensino fundamental. **15** Indica que a habilidade se aplica ao 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. **LP**: Abreviação de Língua Portuguesa. **01**: Representa o número sequencial da habilidade dentro do componente curricular, neste caso, a primeira habilidade listada.

Habilidades - Leitura/Escuta (Compartilhada e Autônoma) – 5º ano		
(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.	(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 realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.	(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.
(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.	(EF15LP14) Construir o sentido de histórias em quadrinhos e tirinhas, relacionando imagens e palavras e interpretando recursos gráficos (tipos de balões, de letras, onomatopeias).	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
(EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.	(EF15LP17) Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.	(EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

(EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.	(EF35LP02) Selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.	(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.	(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.	(EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.
(EF35LP17) Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulem em meios impressos ou digitais.	(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores	(EF35LP22) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.
(EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.	(EF35LP24) Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.	(EF05LP09) Ler e compreender, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.

(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.	(EF05LP15) Ler/assistir e compreender, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em vlogs argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	(EF05LP16) Comparar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.
(EF05LP22) Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.	(EF05LP23) Comparar informações apresentadas em gráficos ou tabelas.	

Fonte: BRASIL (2018). Portal MEC. Acesso: [www.basenacionalcomum.mec.gov.br](http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br)



### ANEXO B – Quadro de servidores

Servidores Quadro Magistério			
Diretor	01	PEB Regente de Aulas	-
Vice Diretor	03	L. Portuguesa	08
EEB	05	Matemática	10
Regente de Turma	14	Geografia	06
PEB Eventual	2	História	06
PEUB	3	Ciências/Biologia	06
PEB Apoio – ACLTA	17	Física	02
PEB Sala de Recursos	2	Química	02
Reforço Escolarr	06	Inglês	05
		Arte	03
Servidores Quadro Administrativo		Educação Física	07
Secretário	01	Ensino Religioso	02
ATB Escolar	08	Filosofia	03
ATB Financeiro	01	Sociologia	02
ASB	24	Itinerários Formativos	13
Total Parcial	<b>87</b>	Total Parcial	<b>75</b>
Nº Total Geral de Servidores		162 Servidores	

Fonte: Secretaria da escola investigada 2024<sup>48</sup>

<sup>48</sup> A instituição não foi identificada para preservar a identidade da escola.

### ANEXO C - Plano de Recomposição de Aprendizagem– 5º ano – Língua Portuguesa - Leitura/Escuta (Compartilhada e Autônoma)<sup>49</sup>

Habilidade	Ação	Desenvolvimento da ação	Materiais	Data	Avaliação
(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.	Explorando os Tipos de Textos: Da Teoria à Prática	<p>-A proposta é trabalhar a ação, na perspectiva da interdisciplinaridade, envolvendo leituras que contemple os conteúdos trabalhados em todos os componentes curriculares.</p> <p>- Escolha de textos que abordam temas emocionais.</p> <p>-Dividir os alunos em grupos.</p> <p>- Distribuir exemplos de textos variados para cada grupo.</p> <p>-Afixar o quadro dos tipos de textos na parede da sala de aula proporcionará uma referência visual constante para os alunos durante todo o período de estudo.</p> <p>-Solicitar que identifiquem o tipo de texto, sua finalidade, público-alvo e contexto de uso.</p> <p>-Cada grupo discute os exemplos atribuídos, identificando o tipo de texto, sua finalidade, público-alvo e contexto de uso.</p> <p>-Nas próximas semanas, serão realizadas atividades de análise, compreensão e produção textual, com gêneros textuais que se enquadrem em cada tipo de texto estudado. Isso incluirá: Leitura e discussão de textos exemplares de cada tipo.</p> <p>Produção de textos dentro de cada gênero, com ênfase nas características específicas de cada tipo.</p> <p>Atividades de análise</p>	<p>- Exemplos impressos ou projetados de diferentes tipos de textos, como contos, descrições, artigos de opinião, notícias, receitas e poemas.</p> <p>-Pode-se utilizar livros, revistas, jornais ou recursos online para obter os exemplos</p> <p>-Caderno</p> <p>-Canetas ou lápis</p>	16/10/23 até 23/11/23	Os estudantes participaram de todas as atividades propostas, porém enfrentaram dificuldades ao reconhecer alguns tipos textuais, necessitando da intervenção do docente. Além disso, encontraram obstáculos em realizar inferências na leitura, localizar o assunto global e identificar o público-alvo de cada gênero textual. No entanto, com o auxílio direto do educador, conseguiram alcançar parcialmente as habilidades previstas.

<sup>49</sup> Plano da escola investigada.

		textual para compreensão mais aprofundada dos elementos de cada tipo de texto.			
(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos.	Decifrando entrelinhas: Explorando Inferências nos Textos	<p>- A proposta é trabalhar a ação, na perspectiva da interdisciplinaridade, envolvendo leituras que contemple os conteúdos</p> <p>- Escolha de textos que abordam temas emocionais.</p> <p>- Explorar diversos gêneros textuais, abordando questões de inferências de maneira oral e escrita, de modo que os alunos reflitam sobre o que está sendo lido. Promover momentos que incentivem os alunos a criar hipóteses sobre a leitura, utilizando pistas contextuais, permitindo que identifiquem sentimentos, motivações e intenções dos personagens. Além disso, instigar os leitores a refletir sobre significados subjacentes em diálogos entre personagens, bem como sobre o assunto geral e a finalidade do texto, entre outros aspectos.</p>	- Caderno - Canetas ou lápis Diversos gêneros textuais.	16/10/23 até o final do ano.	<p>Durante a atividade de exploração de diversos gêneros textuais e prática de inferências, os alunos enfrentaram dificuldades na identificação de informações implícitas e na criação de hipóteses baseadas em pistas contextuais. No entanto, participaram ativamente, engajando-se nas discussões orais, colaborando em grupo e demonstrando empenho nas tarefas escritas. Esse esforço contínuo indicou um progresso significativo na capacidade de refletir sobre os textos, identificar sentimentos, motivações, intenções dos personagens, além de significados subjacentes em diálogos e o assunto geral e a finalidade dos textos.</p>

Fonte: Elaborado pelos professores do 5º ano.

## Anexo D - Descrição dos níveis proficiência SAEB – 5º ano

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



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

Fonte: INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb. Disponível em:  
<http://saeb.inep.gov.br>. Acesso em 24 ago. 2023.

**Apêndice A – Perguntas pesquisa semiestruturada**

Questionamentos
1. Como vocês definem um "leitor competente"?
2. Quais habilidades de leitura previstas na BNCC e CRMG vocês identificam como as mais desafiadoras para os estudantes desenvolverem?
3. A escola possui algum projeto específico para promover a formação do leitor nos Anos Iniciais? Poderiam exemplificar?
4. Quais estratégias pedagógicas vocês consideram mais eficazes para desenvolver habilidades de leitura entre os alunos?
5. Como vocês utilizam recursos tecnológicos ou materiais didáticos alternativos para apoiar o ensino da leitura?
6. Quais são os desafios mais comuns que encontram ao tentar promover o hábito de leitura entre os estudantes?
7. Como vocês adaptaram suas abordagens de ensino da leitura após o período da pandemia?
8. Como as avaliações formativas e somativas ajudam a monitorar o progresso dos alunos na leitura e a desenvolver intervenções pedagógicas nas habilidades que ainda não foram consolidadas?
9. A gestão apresenta os resultados das avaliações externas, ou vocês os consultam para desenvolver estratégias de recuperação de aprendizagem voltadas para a formação do leitor?
10. Como a gestão pedagógica pode desenvolver, por meio de um esforço coletivo, ações eficazes para enfrentar esse desafio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?
11. Vocês gostariam de dar sugestões ou acrescentar algum comentário? Seria muito importante para nós.

## Apêndice B - Termo de consentimento



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa: A formação do leitor nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: desafios à gestão pedagógica na Escola Estadual Fernando Lobo, orientada pelo(a) Prof(a). Dr.ª Miriam Raquel Piazzzi Machado.

O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é a realização do Trabalho 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, para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública, de Arine Mendonça de Almeida, matrícula 102341293, denominado aqui como "Pesquisadora", responsável pelas entrevistas e autoria do trabalho. Nesta pesquisa pretendemos identificar as estratégias pedagógicas essenciais para promover o desenvolvimento da habilidade de leitura nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: Entrevista realizada de forma on-line, com questões abertas voltadas à prática docente desenvolvida na Escola Estadual Fernando Lobo, com a identidade preservada dos entrevistados. Esta pesquisa não envolve nenhum risco. A pesquisa pode ajudar a identificar os principais desafios enfrentados pelos professores na prática docente, possibilitando a criação de estratégias mais eficazes.

Para participar deste estudo você não terá qualquer custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano advindo das atividades realizadas nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou não. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer

O CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos avalia propostas de pesquisa que envolvem seres humanos, realizando um trabalho preventivo que visa, especificamente, à proteção dos participantes da pesquisa do Brasil.

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa - PPQPP

CEP: 38035-900

Fone: (32) 2102-3788 / [cep.propos@ufjf.edu.br](mailto:cep.propos@ufjf.edu.br)



qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a). A pesquisadora não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo(a) pesquisador(a) responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados como o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. O pesquisador tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

Assinatura do Participante

Assinatura do(a) Pesquisador(a)

**Nome do Pesquisador Responsável:** Arine Mendonça de Almeida

Campus Universitário da UFJF

**Faculdade/Departamento/Instituto:** CAEd

O CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos avalia protocolos de pesquisa que envolvem seres humanos, criando um Instituto cooperativo que visa, especialmente, à proteção dos participantes de pesquisas do Siseth.  
Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:  
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF  
Campus Universitário da UFJF  
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa - PROPP  
CEP: 38035-000  
Fone: (32) 2102-3788 / CEP: cep.propp@ufjf.edu.br

Fonte: UFJF (comitê de ética).