

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

Mariana Amaro Gonçalves Costa

FORMANDO LEITORES: como melhorar o desempenho na leitura
através do desenvolvimento da competência leitora nos alunos
dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Juiz de Fora

2026

Mariana Amaro Gonçalves Costa

FORMANDO LEITORES: como melhorar o desempenho na leitura
através do desenvolvimento da competência leitora nos alunos
dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alesandra Maia Lima Alves

Juiz de Fora

2026

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

Amaro Gonçalves Costa, Mariana.

FORMANDO LEITORES: como melhorar o desempenho na leitura através do desenvolvimento da competência leitora nos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental? / Mariana Amaro Gonçalves Costa. -- 2026.

149 f.

Orientadora: Alesandra Maia Lima Alves

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2026.

1. competência leitora; . 2. avaliações externas; . 3. anos iniciais do Ensino Fundamental.. I. Maia Lima Alves, Alesandra, orient. II. Título.

Mariana Amaro Gonçalves Costa

FORMANDO LEITORES: como melhorar o desempenho na leitura através do desenvolvimento da competência leitora nos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

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 14 de julho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a)Dr.(a) Alesandra Maia Lima Alves - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a)Dr.(a) Miriam Raquel Piazzzi Machado

Universidade Federal de Juiz de Fora

Prof.(a)Dr.(a) Juliana Campos Schmitt

PJF

Juiz de Fora, 15/06/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Alesandra Maia Lima Alves, Chefe de Departamento**, em 15/07/2026, às 18:10, 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 **MIRIAM RAQUEL PIAZZI MACHADO, Usuário Externo**, em 16/07/2026, às 13:38, 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 **Juliana Campos Schmitt, Usuário Externo**, em 18/07/2026, às 16:18, 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) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **3028360** e o código CRC **BA94D0B1**.

Dedico este trabalho às mulheres que compõem minha ancestralidade. Àquelas que sonharam, lutaram, cuidaram e abriram caminhos, mesmo quando lhes foram negadas oportunidades de estudo, crescimento e reconhecimento. Que esta conquista honre suas histórias e mantenha viva a força que atravessa gerações.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me sustentado com fé, força e paciência ao longo desta caminhada. Nos momentos de incerteza, cansaço e dificuldade, foi a certeza de Sua presença que me permitiu seguir em frente.

À minha mãe, Maria Gorete, por ter me ensinado o valor da leitura, da literatura e da arte. Mulher forte e determinada, que encontrou nos livros possibilidades de ampliar horizontes e sonhar novos caminhos. Foi por meio de seu exemplo e de seu amor pela leitura que nasceu em mim o encantamento que hoje orienta minha prática docente e esta pesquisa.

À minha avó, Dona Maria de Lourdes, a Maria do Morro, mulher à frente de seu tempo, que enfrentou desafios com coragem e dignidade. Das mãos que costuravam, cultivavam a terra e preparavam remédios e rezas, herdei a compreensão de que existem muitas formas de sabedoria. Sua história permanece viva em cada conquista de nossa família.

À minha tia Tânia, minha segunda mãe, pelo cuidado, carinho e presença constante em minha vida.

À minha irmã, Marina, por ter sido a primeira criança da minha vida e, sem saber, ter me ensinado a paciência, o cuidado e o amor.

Ao meu querido sobrinho Murilo, por sua alegria, seu carinho e por continuar me convidando a participar de seu universo, mesmo quando a correria da vida me manteve distante de parte de sua infância.

Aos meus filhos, Gabriel e Davi, por toda a paciência, compreensão e amor. Obrigada por compreenderem minhas ausências, por celebrarem minhas conquistas e por estarem ao meu lado nos momentos mais desafiadores. Vocês são minha maior inspiração.

Aos meus amigos, pela escuta, incentivo e compreensão durante esta jornada.

À professora doutora Alessandra Maia Lima Alves, minha orientadora, pela generosidade, pelos ensinamentos e pela confiança depositada em minha pesquisa.

Ao meu suporte acadêmico, Vitor Marques, pelo acompanhamento, disponibilidade e contribuições ao longo deste percurso.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e à Fundação CAEd, pela oportunidade de formação e pelas experiências que contribuíram para meu desenvolvimento profissional e acadêmico.

À escola onde atuo como professora e que se tornou o cenário desta pesquisa, aos gestores, professoras e demais profissionais que abriram suas portas, compartilharam experiências e contribuíram para a realização deste estudo.

Aos estudantes que participaram da avaliação de leitura e, de forma muito especial, a todas as crianças que já passaram por minha sala de aula e àquelas que ainda passarão. São elas que dão sentido ao meu trabalho e renovam diariamente minha crença na educação como possibilidade de transformação.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que caminharam ao meu lado, compartilharam saberes, ofereceram apoio e contribuíram, direta ou indiretamente, para a concretização deste projeto de pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa analisa o desenvolvimento da leitura entre os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual de Minas Gerais, situada no município de Juiz de Fora. A instituição atende a estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano Ensino Médio, além de oferecer a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), atuando nos turnos matutino, vespertino e noturno. O problema identificado refere-se à fragilidade na competência leitora, especialmente nas turmas dos anos iniciais, nas quais muitos alunos ainda leem de forma silabada, com lentidão e dificuldades de interpretação, o que compromete o rendimento escolar como um todo. A partir dessa constatação, a pesquisa levanta a seguinte questão: como a gestão escolar pode atuar no desenvolvimento da leitura nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental? O objetivo principal é compreender como a equipe pedagógica pode atuar no desenvolvimento da competência leitora dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos são: (1) descrever quais são os possíveis obstáculos à formação da competência leitora nos alunos; (2) analisar as diferentes possibilidades de implementação de propostas que visem à melhoria do desempenho leitor nos alunos; (3) propor ações para a melhoria do desempenho e da formação da competência leitora. A justificativa está ancorada na necessidade de garantir o direito à leitura com compreensão, condição essencial para o êxito escolar e para o exercício da cidadania. Para evidenciar o problema, foram analisados dados das avaliações externas realizadas entre 2017 e 2024, como SIMAVE, PROEB e Saeb. Embora haja indícios de recuperação após o retorno presencial pós-pandemia de COVID-19, os resultados ainda revelam queda na proficiência média e aumento do número de alunos com desempenho insuficiente. Tais dados indicam a urgência de intervenções coordenadas pela gestão pedagógica. O quadro conceitual da pesquisa fundamenta-se em autores que discutem a leitura como prática social e cultural, tais como Magda Soares (2005), Paulo Freire (1996), Angela Kleiman (2005), Alexander Frade (2017), Maria Ely Alves (2021), Francisco Sousa (2020), Michéle Petit (2008) e Teresa Colomer (2007). Esses autores abordam temas como letramento, competência leitora, mediação docente, protagonismo estudantil e o papel transformador da leitura e da boa atuação da gestão pedagógica. A metodologia adotada é qualitativa, com análise documental do PPP da escola, dos

documentos orientadores da BNCC (2017), do CRMG (2018) e dos resultados das avaliações externas, além da realização de entrevistas semiestruturadas com professores e gestores. Também foi aplicada uma avaliação diagnóstica interna de leitura nas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental. A triangulação dos dados buscou fornecer subsídios para a elaboração de propostas que fortaleçam as práticas de leitura e ampliem o acesso dos alunos à cultura leitora. Para finalizar, foram propostas práticas de intervenção pedagógica para a melhoria e o aprimoramento da competência leitora dos alunos. Como produto educacional, elaborou-se um Plano de Ação Educacional (PAE), fundamentado na Teoria da Mudança, que organiza o percurso da intervenção a partir do diagnóstico, da formação continuada, das ações pedagógicas e do monitoramento, articulando essas etapas aos resultados esperados e ao impacto na melhoria da competência leitora e na consolidação de uma cultura de leitura na escola.

Palavras-chave: competência leitora; avaliações externas; anos iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research analyzes the development of reading among students from the Elementary School early years in a school from the state education system of Minas Gerais, located in Juiz de Fora. The institution assists students from first to third grade of Elementary and High School, in addition to offering the modality Educação de Jovens e Adultos (EJA), operating in morning, afternoon and night shifts. The identified issue refers to the frailty in the reading learning, especially in early years classes, in which students still present a syllabic, slow-paced reading and struggle with interpretation, compromising school performance as a whole. From this finding, the research poses the following question: “How can school management operate in the reading development in early years classes of Elementary School?”. The main aim is to comprehend how the pedagogical team can operate in the development of the reading competence of students in the Elementary School early years. The specific aims are: (1) to describe what the possible obstacles are to the formation of the reading competence in students; (2) to analyze the different possibilities for implementing proposals aimed at improving students’ reading performance; (3) to propose measures for improving the performance and the reading competence formation. This study is justified by the need to ensure the right to reading comprehensibly, an essential condition for school success and the exercise of citizenship. As evidence to the problem, data from external evaluations conducted between 2017 and 2024 were analyzed, like SIMAVE, PROEB and Saeb. Although there are recovery signs followed by the return to in-person classes after the COVID-19 pandemic, the results still reveal a drop in average proficiency and an increase in the number of students presenting underachievement. These data indicate the urgent need for interventions coordinated by the pedagogical management. The conceptual framework of the research is based on authors who discuss reading as a social and cultural practice, such as Magda Soares (2005), Paulo Freire (1996), Angela Kleiman (2005), Alexander Frade (2017), Maria Ely Alves (2021), Francisco Sousa (2020), Michéle Petit (2008) and Teresa Colomer (2007). These authors address themes such as literacy, reading competence, teacher mediation, student protagonist and the transformative role of reading and good pedagogical management. The methodology here adopted is a qualitative one, analyzing the school PPP documents, the BNCC (2017) and CRMG (2018) guiding

documents, and the results of the external evaluations, in addition to conducting semi-structured interviews with teachers and administrators. An internal reading diagnostic assessment was also applied to fifth grade classes of the Elementary School. The data triangulation attempted to provide subsidies to elaborate proposals that both strengthen reading practices and broaden students' access to the reading culture. Finally, pedagogical intervention practices were proposed to improve and enhance students' reading competence. As an educational product, an Educational Action Plan (EAP) was developed, based on the Theory of Change, which organizes the intervention path starting from diagnosis, continuing through professional development, pedagogical actions, and monitoring, articulating these stages with the expected results and the impact on improving reading competence and consolidating a culture of reading in the school.

Keywords: reading competence; external evaluations; early years of Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Caixa contendo o conjunto de materiais do Projeto Território de Leitura..	34
Figura 2 – Componentes do kit pedagógico.....	35
Figura 3 – Etapas do processo avaliativo:.....	37
Figura 4 – Nuvem de Palavras.....	83
Figura 5 – Teoria da Mudança: Quadro Síntese.....	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Entrevistas semiestruturadas.....	79
Quadro 2 – Avaliação interna de leitura.....	80
Quadro 3 – Teoria da Mudança: Aplicação prática na escola estadual.....	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparação histórica do Ideb de Minas Gerais e a média nacional.....	30
Tabela 2 – Evolução SIMAVE - Escola estadual.....	43
Tabela 3 – Avaliação de Leitura: Desempenho por questão (5º Ano).....	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
DF	Distrito Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF15LP	Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano, Língua Portuguesa, BNCC
EJA	Educação de Jovens e Adultos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PEUB	Professor de Ensino e Uso da Biblioteca
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMMG	Polícia Militar de Minas Gerais
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLE	Política Nacional de Leitura e Escrita
PNLL	Plano Nacional do Livro e da Leitura
PPGP	Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRA	Programa de Recomposição da Aprendizagem
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	COMO MELHORAR A COMPETÊNCIA LEITORA NOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?.....	19
2.1	ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UM DESAFIO NACIONAL.....	20
2.1.1	Conhecendo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). 24	
2.1.2	O Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.....	25
2.2	A ALFABETIZAÇÃO NO ESTADO DE MINAS GERAIS.....	28
2.2.1	Mapeando as escolas estaduais.....	29
2.2.2	Novas propostas: Projeto Território da Leitura.....	32
2.3	LEITURA E ESCRITA NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS.....	36
2.4	CONHECENDO A ESCOLA ESTADUAL.....	41
2.5	A DEFASAGEM NA LEITURA DOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA ESTADUAL.....	42
2.5.1	As avaliações externas e as estratégias de leitura.....	44
2.5.2	Discutindo leitura na escola: o que dizem os registros escolares?.....	48
3	CONCEPÇÕES NORTEADORAS.....	55
3.1	CONCEITUANDO “COMPETÊNCIA LEITORA”.....	55
3.1.1	As estratégias para a formação de um leitor fluente.....	57
3.1.2	A formação do hábito leitor.....	60
3.2	CONCEITUANDO O “LETRAMENTO”.....	63
3.2.1	Letramento e alfabetização.....	64
3.3	CONCEPÇÕES NORTEADORAS DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA.....	66
3.4	GESTÃO PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO LEITOR.....	69
3.4.1	Gestão para o letramento.....	71
3.5	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	75

3.6	METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS.....	77
3.6.1	Análise sintética dos eixos temáticos.....	105
3.6.1.1	<i>Eixo 1: Concepções sobre a leitura e o processo de alfabetização.....</i>	105
3.6.1.2	<i>Eixo 2: Práticas pedagógicas e estratégias de incentivo à leitura.....</i>	105
3.6.1.3	<i>Eixo 3: Desafios, limitações e desigualdades no desenvolvimento da leitura.....</i>	106
4	PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (PAE).....	113
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
	REFERÊNCIAS.....	127
	APÊNDICE A – Instrumento de Pesquisa: Entrevista semiestruturada.....	133
	APÊNDICE B – Instrumento de Pesquisa: Entrevista semiestruturada.....	134
	APÊNDICE C – Instrumento de Pesquisa: Entrevista semiestruturada.....	135
	APÊNDICE D – Avaliação Interna de Leitura.....	136
	APÊNDICE E – Análise da Avaliação Interna de Leitura.....	139
	ANEXO A – Níveis de Desempenho em Língua Portuguesa – 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (PROEB-MG).....	141
	ANEXO B – Escala de Proficiência do Saeb (Língua Portuguesa).....	145
	ANEXO C – Poema: “O QUE É LETRAMENTO?”.....	148

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como foco o desenvolvimento da competência leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano) em uma escola da rede pública estadual de Minas Gerais. Parte-se do entendimento de que a leitura ultrapassa a mera decodificação de textos, constituindo-se como prática essencial para a construção de significados e, quando desenvolvida de forma contínua, como instrumento fundamental para o pleno exercício da cidadania.

A discussão fundamenta-se na compreensão da escola como um espaço de formação integral do sujeito, pautado pela promoção da equidade e pela valorização do conhecimento necessário a uma leitura crítica e reflexiva do mundo. A vivência cotidiana no ambiente escolar, aliada à análise dos resultados das avaliações externas, evidenciam que muitos estudantes dos anos iniciais ainda não dominam habilidades básicas para uma leitura fluente, tampouco apresentam autonomia ou hábito leitor, o que compromete seu desenvolvimento global. Tais constatações conduzem à questão central desta pesquisa: como a escola pode promover, de forma sistemática e eficaz, o desenvolvimento da competência leitora entre os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

A instituição investigada atende à comunidade local nos turnos matutino, vespertino e noturno, oferecendo ensino público e gratuito do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na modalidade Ensino Médio. Em 2024, registrou 1.241 matrículas, sendo 696 no Ensino Fundamental, 468 no Ensino Médio e 77 na EJA. O público é composto majoritariamente por famílias de classe média e média baixa residentes no bairro e em regiões próximas.

A atuação da pesquisadora como professora efetiva na rede estadual, na função de substituição eventual de docentes, proporcionou uma vivência dinâmica no cotidiano escolar, abrangendo diferentes turmas e conteúdos. Essa experiência favoreceu a observação do aprendizado dos estudantes, permitindo identificar que a maioria apresenta dificuldades na leitura; muitos ainda apresentam leitura silabada, limitam-se à decodificação, apresentam vocabulário restrito, dificuldades com pontuação, entonação e compreensão textual, além de desconhecerem outras fontes e usos sociais da leitura.

Esse cenário revela a necessidade de atividades pedagógicas que ampliem a competência leitora para além do ensino formal da língua materna. Para fundamentar essa percepção, o trabalho analisa resultados de avaliações externas de Língua Portuguesa, cujas matrizes evidenciam a importância da leitura para a resolução das questões propostas (Anexos A e B). Os desempenhos medianos reforçam a ideia de que muitos estudantes permanecem em estágios iniciais de aquisição da leitura.

Diante desse panorama, constitui objetivo geral deste trabalho compreender como a equipe pedagógica pode atuar no desenvolvimento da competência leitora nos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, pretende-se: (1) descrever os possíveis obstáculos para a formação da competência leitora; (2) analisar diferentes possibilidades de realização de propostas que visem à melhoria do desempenho em leitura pelos alunos; e, por fim, (3) propor ações voltadas à melhoria do desempenho e à formação da competência leitora. Considerando que uma competência leitora bem desenvolvida contribui para o êxito acadêmico e social, torna-se imprescindível investigá-la de forma sistemática, abrangendo tanto o papel da escola quanto as práticas pedagógicas.

A análise deste estudo articula dados das avaliações externas com documentos norteadores, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG, 2018), bem como com registros institucionais, como o Projeto Político-Pedagógico (Escola Estadual, 2022) e as atas de reuniões pedagógicas. O referencial teórico foi composto por autores que discutem temas como letramento, competência leitora e formação do hábito leitor, entre eles, Soares (2005), Freire (1996), Kleiman (2005), Frade (2017), Alves (2021), Sousa (2020), Petit (2008) e Colomer (2007). A metodologia, de abordagem qualitativa, inclui a aplicação de uma avaliação interna de leitura nas turmas do 5º ano e a realização de entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e com docentes, com o objetivo de compreender a concepção de competência leitora e os possíveis obstáculos ao seu desenvolvimento no cotidiano escolar.

O trabalho está organizado em quatro capítulos, sendo eles: o primeiro capítulo, no qual é apresentada a introdução à pesquisa; o segundo capítulo, de caráter descritivo, o qual traz as propostas governamentais educacionais na linha da alfabetização, além de dados sobre o desenvolvimento leitor, contemplando políticas públicas, contextos estaduais e a realidade da escola; o terceiro capítulo, onde

discute-se as concepções teóricas que norteiam a pesquisa, com destaque para o letramento e a competência leitora; e o quarto capítulo, que apresenta um Plano de Ação Educacional (PAE), fundamentado na Teoria da Mudança, propondo intervenções pedagógicas articuladas ao diagnóstico, à formação, à intervenção e ao monitoramento, com vistas ao fortalecimento da competência leitora dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

2 COMO MELHORAR A COMPETÊNCIA LEITORA NOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL?

A alfabetização pode ser considerada de grande relevância para o desenvolvimento escolar e também para uma vida autônoma do sujeito alfabetizado. Legalmente, a alfabetização encontra-se ancorada nos códigos de lei brasileiros, como parte integrante do direito à educação. Na lei máxima da nação, a Constituição Federal de 1988, a educação é reconhecida como direito social fundamental em seu artigo 6º, junto a outros direitos fundamentais, como: saúde, moradia, trabalho, lazer, entre outros. Ainda, em seu Artigo 205, a Carta Magna reafirma a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, sendo sua promoção incentivada com a colaboração da sociedade. Dessa forma, seu objetivo é garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, sua preparação para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o mundo do trabalho. No Artigo 208, a Constituição traz ainda a definição de educação enquanto direito público subjetivo, sendo permitido que qualquer cidadão possa exigir seu cumprimento mediante alternativas legais, especialmente em situações nas quais o Estado se mostra falho ao efetivá-lo.

No entanto, apesar da sólida base constitucional que reafirma a educação como direito, a alfabetização aparece explicitamente no texto da lei apenas no Artigo 214, que trata do Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, tem como objetivo a articulação de um sistema nacional de educação, o qual se dá em regime de colaboração entre os entes federados, por meio do estabelecimento de diretrizes, metas, prioridades e estratégias que assegurem o desenvolvimento do ensino, destacando-se, nesse ponto, a erradicação do analfabetismo como um dos objetivos prioritários.

O direito à educação é tratado como um direito social, público e subjetivo da criança e do adolescente, vinculando a alfabetização ao desenvolvimento integral e à proteção da infância, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente - o ECA, também conhecido como Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, previsto no Capítulo IV (artigos 53 a 59).

O Ensino Fundamental com duração de nove anos, iniciado aos seis anos de idade e com o objetivo de assegurar a formação básica do cidadão, por meio do desenvolvimento da capacidade de aprender, com ênfase no domínio da leitura, da

escrita e do cálculo matemático, fora previsto pelo artigo 32 da LDB. O artigo é uma alteração promovida pela Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Para aqueles que não tiveram acesso à escolarização básica na idade apropriada, a LDB também prevê, em seu artigo 87, § 3º, inciso II, a oferta de cursos presenciais ou à distância, por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), visando garantir o direito à alfabetização em todas as etapas da vida. Adicionalmente, pode-se salientar o artigo 22, o qual explicita que a alfabetização plena e a formação de leitores são objetivos centrais da Educação Básica, sendo elementos indispensáveis para a cidadania, a continuidade dos estudos e a inserção no mundo do trabalho, em parágrafo único incluído pela Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022.

Assim, pode-se afirmar que o direito à alfabetização está firmemente respaldado na legislação brasileira, tanto como etapa formativa essencial quanto como meio para garantir a dignidade humana, a justiça social e a igualdade de oportunidades. Assim sendo, nos tópicos a seguir, serão apresentadas as principais propostas políticas e governamentais voltadas à área da educação e da alfabetização no cenário nacional brasileiro, nos últimos anos.

2.1 ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UM DESAFIO NACIONAL

Com a redemocratização do Brasil, a educação ganhou um papel ainda mais importante na construção de uma sociedade mais justa e mais consciente de seus direitos. Nesse contexto, as políticas públicas passaram a atribuir maior ênfase à alfabetização, entendendo-a como ponto de partida para o aprendizado e o desenvolvimento dos estudantes. Pode-se citar as alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos (Lei nº 11.274/2006) e a extensão da obrigatoriedade da Educação Básica para a faixa etária de 4 a 17 anos (Lei nº 12.796/2013), que evidenciam a alfabetização como uma preocupação social e política, a qual requer processos reflexivos sobre sua efetivação. As mudanças impulsionaram a criação de programas voltados à melhoria da qualidade do ensino e à garantia de que a alfabetização ocorra até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Para a sociedade

e o Estado, a garantia desse direito tornou-se essencial para promover a cidadania e reduzir as desigualdades no cenário da educação nacional.

Ao contextualizar o período pós-redemocratização do país, que se deu com o fim do regime militar, pode-se identificar que, até 2022, determinadas medidas revelaram-se relevantes no campo da alfabetização na educação brasileira. Entre elas, estão: o Programa Brasil Alfabetizado (2003), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012), o Programa Mais Alfabetização (2018) e a Política Nacional de Alfabetização (2019).

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi criado em 2003, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, com o objetivo de erradicar o analfabetismo entre jovens e adultos a partir dos 15 anos. Reestruturado em 2007, adotou como prioridade as localidades com maiores índices de analfabetismo, com apoio técnico e financeiro da União. O PBA contava com recursos advindos de um sistema de colaboração entre os governos federal, estadual, distrital e municipal, além de apresentar proposta de elaboração de planos plurianuais, formação de professores alfabetizadores, monitoramento e avaliação contínuos.

O último ciclo do programa aconteceu no ano de 2016 e, após aproximadamente oito anos de interrupção, o PBA retomou suas atividades no ano de 2024, pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Resolução nº 20, de 9 de setembro de 2024, fazendo parte da nova política do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos (Pacto EJA), com o objetivo de universalizar a alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais.

A segunda medida de alfabetização destacada é o PNAIC, o qual foi criado em 2012, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, e teve como objetivo garantir a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Além disso, o programa se propôs ainda a reduzir a distorção idade-série e melhorar os índices do Ideb, com base na Portaria MEC nº 867, de 5 de julho de 2012. Convém observar que as políticas públicas, ainda que exitosas, tendem a ser descontinuadas nas transições governamentais, o que afeta diretamente as redes de ensino, e com o PNAIC não foi diferente. Ainda assim, devido ao seu grande impacto para o cenário nacional e à pertinência para todos aqueles que participaram desta proposta — escolas, professores e estudantes — destina-se à frente uma seção, ainda neste capítulo (2), para melhor apresentá-la.

No contexto da alfabetização nacional, do mesmo modo, o Programa Mais Alfabetização (PMALFA) possui expressiva importância. Criado em 2018, durante o governo de Michel Temer, e mantido pelo governo seguinte, do então presidente Jair Bolsonaro, o projeto direcionou-se a fortalecer o processo de alfabetização nas turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, sendo lançado após a descontinuidade do PNAIC. Vale ressaltar que, com a promulgação da BNCC em 2017, o processo de consolidação da alfabetização foi antecipado do 3º para o 2º ano do Ensino Fundamental, mudança que já se refletia nas diretrizes do Programa Mais Alfabetização.

A proposta é consonante com os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que revelaram deficiências em leitura, escrita e matemática entre os estudantes destas etapas. Para enfrentar esses desafios, o PMALFA estabeleceu o apoio direto ao professor alfabetizador por meio da inserção de assistentes de alfabetização, os quais atuariam na assistência ao professor em suas práticas de ensino. A par disso, o programa visava o fortalecimento da gestão das secretarias de educação e das instituições escolares, por meio da oferta de formação continuada de professores e da disponibilização de avaliações sistêmicas, que deveriam, com seus resultados, alimentar um sistema de avaliação e monitoramento contínuos.

De acordo com Queiroz (2023), o orçamento do PMALFA reflete sua totalidade e, ao mesmo tempo, sua brevidade. No ano de 2018, o Governo Federal repassou o total de R\$ 183 milhões para o programa, que atendeu a 4.620 municípios, 49 mil escolas, 144 mil professores alfabetizadores, 66 mil assistentes de alfabetização e 3,2 milhões de estudantes. Porém, no ano seguinte, foi investido apenas um total de R\$ 27 milhões, valores que mostram sua incapacidade de ofertar o que era proposto no projeto para as áreas mais vulneráveis do país. Para um panorama mais claro de comparação, de acordo com o Censo Escolar 2023, o Brasil possui aproximadamente 178,5 mil escolas de Educação Básica, distribuídas entre Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, o que evidencia a limitada abrangência e popularidade do PMALFA.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, mostrou-se um marco referencial para a educação nacional, pois, por meio da efetivação de políticas públicas que fomentaram a alfabetização, ressaltou a importância desta para a construção da aprendizagem. Partindo da

premissa da centralidade do processo de alfabetização para a apropriação de habilidades básicas e necessárias ao desenvolvimento escolar, a política em questão compreendeu que a leitura, a escrita e a matemática, em seus conceitos-base, são instrumentos fundamentais para a formação acadêmica do aluno e para seu exercício na cidadania. Sendo assim, a garantia da alfabetização na idade certa torna-se um desafio para o sistema educacional brasileiro.

O atual cenário da educação nacional registra índices de baixo rendimento escolar entre os alunos das escolas públicas brasileiras. A PNA trouxe importantes considerações para a superação deste problema, mediante a proposição de práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da competência leitora, por meio do aprendizado da consciência fonológica, da fluência e da compreensão leitora e da formação do hábito da leitura, perpassando por toda a Educação Básica. Em uma pactuação de trabalho coletivo, a União e os entes federados visavam à efetivação dessa política, com foco na capacidade de promover a equidade no ensino e na aprendizagem para todos os alunos das escolas públicas nacionais, entendendo que a equidade não significa uniformizar processos, e sim assegurar condições para que cada estudante avance a partir de seu próprio ponto de partida.

A proposta da PNA não se restringia ao Governo Federal, envolvendo uma atuação colaborativa com estados, municípios e o Distrito Federal. O propósito, afinal, era entregar resultados concretos à população e assegurar que os recursos e esforços depositados na educação pública se traduzissem em melhorias reais na aprendizagem. Na perspectiva da proposta, a alfabetização era considerada não apenas como um conteúdo escolar, mas também como um direito que possibilita a equidade e amplia as oportunidades de aprendizado para todos.

No próximo tópico, será apresentado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como política pública de destaque institucional, tanto pela relevância social quanto pelo impacto educativo. Também será abordada a atual política de alfabetização, que contempla a educação pública nacional com propostas voltadas não apenas à alfabetização, abrangendo também as práticas leitoras, entendidas como elementos essenciais para o desenvolvimento social e a formação da autonomia dos alunos.

2.1.1 Conhecendo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) teve início em 2012, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff. O principal objetivo do PNAIC era garantir que todas as crianças brasileiras estivessem alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Voltado a professores alfabetizadores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, o programa oferecia formação continuada aos docentes, em parceria com universidades públicas, além da distribuição de materiais didático-pedagógicos, monitoramento e avaliação externa da alfabetização, apoio à gestão escolar e às redes de ensino. A medida sobressaiu-se por sua proposta inovadora e pela ampla mobilização gerada a partir da articulação entre o Ministério da Educação (MEC), as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e universidades públicas parceiras.

A incorporação do conceito de “alfalettrar”¹, difundido no Brasil por Magda Soares (2020), que pressupõe a integração indissociável entre as práticas de alfabetização e letramento, conferiu ao PNAIC uma abordagem mais abrangente e integrada, valorizando as práticas que unificam oralidade, leitura e escrita como fundamentos do desenvolvimento escolar. O programa também promoveu importantes reflexões sobre currículo, heterogeneidade, gestão educacional, práticas pedagógicas, valorização do tempo e do espaço escolar, ludicidade e diversidade de gêneros textuais.

Embora não tenha sido oficialmente encerrado, o PNAIC começou a perder força a partir de 2016, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Em 2017, já sob o governo de Michel Temer, o programa foi descontinuado com o fim do apoio institucional e financeiro da União. Em seu lugar, foram lançadas novas iniciativas, como o Programa Mais Alfabetização, em 2018.

O PNAIC enfrentou diversos desafios, como a desigualdade entre as redes de ensino, a alta rotatividade de profissionais e as dificuldades logísticas para a implementação em áreas mais vulneráveis. Ainda assim, os avanços promovidos pelo programa são notórios, tendo deixado um legado importante na construção de políticas públicas voltadas à alfabetização de crianças no Brasil, servindo de base

¹ “Alfalettrar é um verbo criado para representar a integração possível entre alfabetização e letramento.” MAINARDES; SILVA; CARTAXO, 2020, p.4.

metodológica e organizacional para as próximas políticas educacionais que surgiram após ele. Nesse sentido, passa-se a apresentar a atual política de alfabetização, destacando seus princípios, objetivos e diferenças em relação ao PNAIC.

2.1.2 O Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) e o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens são duas iniciativas do Governo Federal, lançadas respectivamente nos anos de 2023 e 2024, as quais substituíram a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Com foco na melhoria da educação brasileira, as duas propostas visam à garantia do direito à aprendizagem, principalmente após as lacunas de educabilidade deixadas pelo ensino remoto na época da pandemia da COVID-19².

Porém, com frentes diferentes, o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens, como o próprio nome já diz, tem como objetivo a recomposição das aprendizagens essenciais da Educação Básica, enquanto o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) busca a garantia da alfabetização de todas as crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental e a recomposição das aprendizagens dos estudantes das turmas de 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Na verdade, pela abrangência do Pacto, pode-se dizer que o CNCA se incorpora como uma de suas estratégias de política pública social.

O Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens representou uma alternativa do MEC na busca por solucionar as delicadas questões deixadas no Brasil pelo contexto da pandemia de COVID-19. Ele foi apresentado em junho de 2024, durante o Seminário Nacional "Direito à Educação e Garantia das Aprendizagens em Contextos de Emergência e Pós-Emergência", com sua formalização ocorrendo através da instituição do Decreto nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025.

Trata-se de uma política pública que oferta apoio técnico e financeiro aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios que a implementam, através da

² Declarada em março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde, a pandemia de COVID-19 provocou o fechamento prolongado de escolas em diversos países, impactando diretamente os processos de ensino-aprendizagem e ampliando desigualdades educacionais.

execução de ações e programas educacionais com foco na melhoria das aprendizagens de todo o ensino básico. Para além de uma política de governo voltada para os impactos pós-pandemia, suas diretrizes buscam sua consolidação enquanto política de Estado, através da garantia de sua continuidade e da potencialização de seus impactos positivos. O Pacto pela Recomposição, portanto, consiste em uma política que apresenta um caráter emergencial, além de também buscar garantir como direito os padrões adequados de aprendizagem, através da cooperação entre a União, estados, DF e municípios:

Art. 1º Fica instituído o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens.

Parágrafo único. O Pacto consiste em uma cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com a finalidade de:

I – assegurar padrões adequados de aprendizagem e de desenvolvimento dos estudantes da Educação Básica; e

II – mitigar os impactos na oferta de serviços educacionais causados por eventos que gerem situação de emergência ou estado de calamidade pública reconhecidos pela União (Brasil, 2023, art. 1º).

Seus fundamentos são a autonomia dos entes federados e o fortalecimento do regime de colaboração entre os envolvidos, além do apoio às iniciativas locais, da busca pela equidade educacional e do foco em alunos em situações de vulnerabilidade social. Os resultados esperados são a redução das desigualdades educacionais, a recomposição de aprendizagens essenciais, principalmente nas áreas de leitura, de escrita e de matemática, e o fortalecimento das redes de ensino para enfrentamento de desafios futuros.

O Pacto se estrutura mediante os seguintes eixos³: currículo (organizado e alinhado com a BNCC), avaliação (implementação de ciclos formativos e diagnósticos contínuos), mediações pedagógicas (estratégias para favorecimento das progressões de aprendizado), formação (capacitação contínua de professores e gestores pautadas nas análises das avaliações externas) e materiais (desenvolvimento e distribuição de recursos didáticos que apoiem o processo de ensino e aprendizagem).

³ BRASIL. Ministério da Educação. Quais os eixos estruturantes do Pacto? Brasília, DF: MEC, 12 ago. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/pacto-nacional-pela-recomp-osicao-das-aprendizagens/o-que-e-o-pacto-1/quais-os-eixos-estruturantes-do>. Acesso em: 15 jun. 2026.

Além do programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens integra outras ações do MEC: Escola das Adolescências (foco nos anos finais do Ensino Fundamental, garantindo permanência e sucesso escolar), Escola em Tempo Integral (expansão da jornada escolar aumentando o tempo de aprendizado e engajamento dos estudantes) e Escolas Conectadas (conectividade e infraestrutura digital para apoiar a recomposição de aprendizagens). É mediante o trabalho colaborativo entre programas voltados ao fortalecimento do ensino em diferentes frentes de ação que o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens apresenta-se como uma política pública nacional e social de grande alcance, e evidencia a explanação de uma proposta concreta, estratégica e de qualidade.

Já o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada revela-se relevante neste texto, em primeiro plano, pelo público que contempla, o qual faz parte do mote deste estudo, em segundo plano, pela ênfase atribuída à alfabetização, considerando-a como elemento estruturante para o desenvolvimento da trajetória escolar dos alunos. O CNCA baseia-se no princípio de que promover a equidade educacional é fundamental para assegurar que todas as crianças tenham oportunidades reais e iguais de aprender. Para isso, o programa leva em conta as diferenças regionais, sociais, étnico-raciais e de gênero, reconhecendo que esses fatores impactam diretamente o processo de alfabetização no Brasil.

Instituído pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, o CNCA é desenvolvido em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, com participação voluntária dos entes federativos. Seu principal objetivo é assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, promovendo uma base sólida para as aprendizagens futuras.

Para isso, a iniciativa oferece apoio técnico e financeiro às redes de ensino, promove a formação continuada de professores, distribui materiais didáticos e pedagógicos voltados para educadores e estudantes, assim como desenvolve orientações curriculares alinhadas à BNCC. Também prevê a criação de um sistema nacional de avaliação da alfabetização, destinado a medir o progresso dos alunos e servir de base para orientar práticas pedagógicas e ações formativas dentro das escolas. Mais do que uma política de governo, o CNCA reafirma a alfabetização como um direito de todas as crianças brasileiras, contribuindo para a redução das

desigualdades e para a garantia de uma educação pública de qualidade desde os primeiros anos escolares.

Até o momento, sobre os dois programas citados, não existe nenhuma ação em andamento na escola onde é desenvolvida a pesquisa, limitando-se, contudo, à aplicação das avaliações do CNCA, que foram realizadas nas turmas do 1º ao 5º ano, nos anos de 2024 e 2025, nos conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática, Escrita, Leitura e Fluência.

2.2 A ALFABETIZAÇÃO NO ESTADO DE MINAS GERAIS

Para entender melhor o cenário da alfabetização em Minas Gerais, utiliza-se os dados mais recentes do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Esse indicador combina as taxas de aprovação dos alunos com o desempenho desses nas avaliações do Saeb, mostrando como o estado está posicionado em relação ao restante do país, especialmente comparado aos outros estados da região Sudeste. O Ideb vai de 0 a 10 e a meta nacional estabelecida era atingir 6 pontos até 2021 (posteriormente associada a 2022), um valor próximo ao desempenho de países considerados desenvolvidos. Em 2023, Minas Gerais atingiu média de 6,2 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ficando lado a lado com São Paulo, que também alcançou 6,2. O Espírito Santo se destacou um pouco mais, com 6,4, enquanto o Rio de Janeiro apresentou resultado inferior, com 5,8. Esses resultados indicam avanços no desempenho educacional do estado, como também a permanência de desafios, especialmente no que se refere à equidade entre as diferentes redes de ensino.

Ao observar separadamente as redes de ensino, a rede estadual de Minas Gerais também registrou 6,2, superando a média geral das escolas públicas brasileiras, que foi de 6,1. Entretanto, as escolas privadas continuam apresentando desempenho mais elevado, com 7,8. Esses dados reforçam a importância da manutenção de políticas públicas voltadas à garantia de uma aprendizagem de qualidade para todos os estudantes, especialmente nos primeiros anos de escolaridade.

O desempenho dos estudantes considerado no cálculo do Ideb é obtido a partir das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação

Básica (Saeb). Nessas avaliações, os resultados são expressos em termos de proficiência, que corresponde ao nível de habilidade demonstrado pelos estudantes em determinada área do conhecimento. Essa habilidade é estimada por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI) e organizada em uma escala contínua de valores, na qual, à medida que a proficiência aumenta, novas habilidades são incorporadas às já dominadas (Klein, 2003 *apud* Ceale).

Falando especificamente do desempenho em Língua Portuguesa, nos anos iniciais, Minas Gerais obteve 217,79 pontos de proficiência média na escala do Saeb, ao qual compete organizar o desempenho dos estudantes em um *continuum* de habilidades. Esse resultado coloca o estado logo atrás do Espírito Santo, que obteve 223,19, e à frente de São Paulo com 214,81 e do Rio de Janeiro com 212,52. Os resultados indicam que, embora o desempenho de Minas Gerais se destaque nacionalmente, os dados também demonstram diferenças significativas entre os estados da região Sudeste, o que reforça a necessidade de políticas de equidade em nível nacional.

De acordo com as descrições da escala de proficiência do Saeb, nessa faixa, indica-se que os estudantes já são capazes de localizar informações explícitas, identificar ideias principais e reconhecer relações entre partes do texto, como causa e consequência. Além disso, demonstram habilidades de inferência, incluindo a interpretação de efeitos de sentido, como humor e uso da pontuação, bem como a compreensão de elementos da narrativa em diferentes gêneros textuais (Inep, 2020).

A interpretação pedagógica da escala do Saeb permite identificar as habilidades que os estudantes provavelmente dominam em diferentes níveis de desempenho. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apresenta descrições detalhadas dessas habilidades para cada nível da escala. Para fins de referência, uma síntese dessa classificação encontra-se no Anexo B deste trabalho.

2.2.1 Mapeando as escolas estaduais

De acordo com dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e disponibilizados na plataforma QEdú, o estado de Minas Gerais

contava com 11.937 escolas em seu sistema educacional, das quais 3.458 pertenciam à rede estadual de ensino, evidenciando a significativa participação do estado na oferta da educação básica. No mesmo período, atuavam 13.901 professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, responsáveis pela condução das práticas pedagógicas nessa etapa escolar. No que se refere às matrículas, a rede estadual registrava 1.676.907 estudantes, dos quais 239.599 estavam matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa crucial na consolidação das habilidades básicas de leitura, escrita e matemática.

Em relação ao desempenho educacional, medido pelo Ideb, os resultados de 2023 indicam que as escolas estaduais de Minas Gerais obtiveram 6,2 pontos no índice, superando a média nacional de 6,0 pontos. A análise desses dados revela tanto a amplitude da rede educacional mineira quanto os desafios relacionados à qualidade da aprendizagem nos anos iniciais, etapa considerada fundamental para o desenvolvimento das competências escolares que sustentam as trajetórias educativas posteriores.

Tabela 1 – Comparação histórica do Ideb de Minas Gerais e a média nacional

Ano	Ideb MG	Média nacional
2019	6,5	5,9
2021	6,0	5,8
2023	6,2	6,0

Fonte: Inep, 2024.

A tabela acima evidencia que o Ideb de Minas Gerais se manteve acima da média nacional das redes estaduais nos três anos analisados. Entretanto, observa-se uma queda após o período da pandemia, seguida por um movimento gradual de recuperação. Esse cenário indica que, embora o avanço ocorra de forma progressiva, há um esforço consistente de retomada da qualidade educacional.

Ao se verificar o desempenho em Língua Portuguesa nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que compõem o Ideb de 2023, observa-se que Minas Gerais obteve proficiência média de 217,79 nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entre os estudantes avaliados, 28% alcançaram o nível avançado, 35% ficaram no nível proficiente, 25% no nível básico e 12% foram classificados como insuficientes. Os indicadores apontam avanços importantes, mas

também indicam a carência de políticas educacionais voltadas à redução das dificuldades de aprendizagem. Observa-se que a maior parte dos estudantes avaliados se encontra em níveis considerados adequados de proficiência leitora; contudo, ainda é urgente reduzir a proporção de alunos nos níveis básico e insuficiente.

É importante considerar que o Ideb resulta da combinação entre o desempenho dos estudantes nas avaliações do Saeb e as taxas de aprovação escolar. Dessa forma, embora Minas Gerais apresente resultados positivos nesse indicador, a análise da proficiência média permite compreender com maior precisão os níveis de aprendizagem dos estudantes.

De acordo com os dados encontrados na plataforma QEdu, a infraestrutura das escolas estaduais de Minas Gerais apresenta variações. Cerca de 56% das unidades possuem acessibilidade, 59% contam com bibliotecas e aproximadamente 50% dispõem de quadras de esporte. Esses aspectos impactam diretamente o ambiente educacional oferecido aos estudantes e podem influenciar as condições de aprendizagem. Sobre os dados apresentados, os critérios podem ser considerados como padrões básicos de atendimento, pois acessibilidade, biblioteca e quadras esportivas são elementos essenciais para o ambiente escolar. Nessa perspectiva, a ausência desses recursos pode restringir práticas educativas de qualidade, especialmente aquelas relacionadas ao desenvolvimento da leitura, como o acesso a acervos e a promoção de experiências leitoras significativas.

No município de Juiz de Fora, o cenário das escolas estaduais também apresenta desafios. A cidade ocupa a 723ª posição entre os 853 municípios de Minas Gerais no Ideb dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com pontuação de 5,6, abaixo da média estadual de aproximadamente 6,2. O município possui 48 escolas estaduais, as quais atendem a uma parcela significativa da população estudantil. No entanto, o desempenho dessas escolas varia consideravelmente: algumas unidades distinguem-se positivamente, enquanto outras enfrentam dificuldades que impactam o aprendizado dos estudantes. Diante desse contexto, a situação exige atenção especial das autoridades educacionais para a implementação de ações que promovam a melhoria da qualidade do ensino nas escolas estaduais de Juiz de Fora, contribuindo para uma educação mais equitativa e de qualidade para todos os estudantes.

2.2.2 Novas propostas: Projeto Território da Leitura

De acordo com reportagem publicada no site do governo de Minas Gerais em 2024⁴, o governo estadual investiu a quantia de R\$ 212 milhões destinados à aquisição de materiais e ao incentivo à leitura em mais de 3,4 mil escolas da rede estadual de ensino. A iniciativa partiu da premissa da importância da leitura e da escrita para a formação integral dos sujeitos, lançando um projeto voltado à formação do hábito leitor e ao desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Por meio da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, o projeto tem como foco o desenvolvimento da leitura e da escrita e encontra-se estruturado em três frentes de atuação coordenadas: o trabalho em sala de aula, com incentivo à integração da leitura e da escrita nas diversas áreas do conhecimento enquanto responsabilidade de todos; a revitalização de espaços e cantinhos da leitura, com a intenção de transformá-los em ambientes inspiradores e acolhedores para a promoção do hábito leitor; e a mobilização de parcerias com entidades privadas para fortalecimento das ações do programa, como editoras e plataformas digitais.

A proposta surgiu a partir de um monitoramento realizado pelo Programa de Recomposição de Aprendizagens (PRA), que identificou a necessidade de fortalecimento da leitura e da escrita enquanto habilidades fundamentais para o aprimoramento escolar em todas as áreas do ensino. As lacunas no desenvolvimento da competência leitora entre os alunos da rede estadual de Minas Gerais também foram evidenciadas pelas avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) e do Saeb, nos anos de 2022 e 2023.

Nesse contexto, a elaboração de um projeto de leitura e escrita constitui uma ação voltada ao atendimento das diretrizes estabelecidas pela Política Nacional de Leitura e Escrita (PNLE), pelo Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) e pelo Decreto nº 12.166, de 5 de setembro de 2024, que regulamenta a Política Nacional de Leitura e Escrita, instituída pela Lei nº 13.696/2018, a qual reconhece a leitura e a

⁴ SECRETARIA DO ESTADO DE MINAS GERAIS. Governo de Minas lança projeto de leitura e escrita com investimento recorde de R\$ 212 milhões. 25 de setembro de 2024. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-lanca-projeto-de-leitura-e-escrita-com-investimento-recorde-de-r-212-milhoes/>. Acesso em: 16 jun. 2025.

escrita como direitos fundamentais, essenciais para o exercício da cidadania e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Conforme o Documento Orientador do Projeto de Leitura e Escrita, elaborado pela Secretaria de Educação de Minas Gerais, a proposta é conduzida por meio de ações específicas destinadas a toda a Educação Básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, contemplando também estudantes da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial. Contudo, considerando que o projeto se encontrava em fase inicial no momento da pesquisa (2025), a escola foco deste caso foi contemplada apenas com o Projeto Território da Leitura, voltado à promoção da fluência leitora e à ampliação do repertório cultural dos alunos das turmas de 5º ano do Ensino Fundamental.

O Projeto Território da Leitura tem como objetivo o aprofundamento das práticas de leitura e escrita por meio da formação de uma comunidade de jovens leitores. Na escola pesquisada, os estudantes receberam kits individuais contendo obras literárias destinadas ao público infantil, juntamente com materiais pedagógicos, como o Diário do Contador de Histórias, o Diário Literário da Família e uma bolsa para armazenamento dos livros. Os professores, por sua vez, receberam os mesmos títulos destinados aos alunos, bem como materiais didáticos complementares, como Varal de Histórias e Roleta da Leitura, acrescidos de orientações pedagógicas voltadas ao uso desses recursos em práticas sistemáticas e diversificadas de leitura.

As três turmas de 5º ano receberam kits individuais para cada estudante. O conjunto é composto por quatro obras literárias: *Yara*, de Walcyr Carrasco; *Felpe Filva*, de Eva Furnari; *Este Admirável Mundo Louco*, de Ruth Rocha; e *Kies*, de Ricardo Dreguer, obra ambientada no período da escravidão, que aborda temas como identidade, cultura e resistência. São autores reconhecidos no campo da literatura infantil brasileira, cujas produções apresentam diversidade temática, riqueza estética e potencial para o trabalho com diferentes gêneros textuais e estratégias de leitura. Na Figura 1, abaixo, observa-se a forma como cada caixa literária foi entregue às professoras das turmas participantes.

Os professores também receberam orientações específicas voltadas à organização das rodas de leitura e à participação dos estudantes. A análise do material físico revela cuidado significativo com aspectos gráficos e editoriais, como a qualidade do papel, a impressão colorida, o uso expressivo de ilustrações e a

padronização visual dos diferentes itens que compõem o projeto. Tais características reforçam a concepção do Território da Leitura como um conjunto pedagógico integrado, no qual os materiais dialogam entre si e sustentam práticas articuladas de leitura, escrita e oralidade. A distribuição dos kits a todos os alunos das turmas contribui, ainda, para a ampliação do acesso ao livro literário e para a valorização do livro enquanto objeto cultural no contexto escolar.

Figura 1 – Caixa contendo o conjunto de materiais do Projeto Território de Leitura



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

No que se refere à metodologia, o projeto busca tornar o hábito da leitura uma experiência rica, prazerosa, coletiva e formativa. A leitura é compreendida como prática social e cultural, pois possibilita o trabalho com diversos gêneros textuais e propõe momentos coletivos, como rodas de conversa e leitura compartilhada. Os materiais que compõem o kit pedagógico favorecem essa proposta ao oferecer recursos interativos e instrumentos de registro das experiências leitoras. Com esses materiais, os estudantes têm a oportunidade de registrar suas vivências em um

diário e compartilhá-las com seus familiares por meio do Diário Literário da Família. O conjunto também inclui elementos que tornam a experiência mais envolvente, como marcadores de livros e acessórios.

Na Figura 2, observa-se a diversidade e a qualidade dos materiais ofertados. Os componentes do kit pedagógico registrados abaixo são: (A) pasta para armazenamento de livros; (B) roleta de leitura; (C) diário do contador de histórias; (D) diário literário da família.

Figura 2 – Componentes do kit pedagógico



Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

Os professores, além de receberem o kit pedagógico, contam com formação continuada por meio de uma plataforma virtual. A proposta fundamenta-se no trabalho com sequências didáticas flexíveis, passíveis de adaptação conforme a realidade da turma e o planejamento pedagógico. Ademais, o projeto institui ações voltadas ao desenvolvimento leitor, como a criação de Clubes do Livro e Momentos Literários em diferentes etapas de ensino, articuladas à formação docente por meio de parceria com o programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA).

Embora o projeto apresente potencial significativo para o desenvolvimento das práticas leitoras, a análise de sua implementação no contexto escolar revelou alguns limites operacionais. O primeiro refere-se à temporalidade do material disponibilizado, uma vez que os livros distribuídos aos estudantes são incorporados ao acervo pessoal ao final do período letivo, não permanecendo na escola para utilização por turmas subsequentes, o que restringe a continuidade pedagógica do trabalho. O segundo aspecto diz respeito à organização das formações docentes, que ocorreram durante o horário regular de aula, exigindo que professores se

ausentassem momentaneamente de suas turmas para participar das atividades formativas, situação que pode impactar a rotina escolar. Por fim, observou-se a interrupção das ações do projeto durante o período de aplicação das avaliações externas (Saeb 2025), por orientação institucional, com posterior retomada apenas no final do ano letivo, o que pode ter comprometido a continuidade das práticas e a consolidação dos objetivos propostos.

Tais aspectos evidenciam a importância de se considerar não apenas a concepção pedagógica das políticas educacionais, mas também as condições concretas de sua implementação no cotidiano escolar.

2.3 LEITURA E ESCRITA NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

Para falar sobre avaliação externa, recorreu-se aos endereços eletrônicos das avaliações que foram apresentadas neste Caso de Gestão, buscando informações acerca dessas, bem como orientações dadas sobre a aplicação e apropriação dos resultados das mesmas. O Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) tem relevante papel neste trabalho, afinal, é dele que retira-se a maior parte dos dados para este texto. Tal como, a análise das avaliações diagnósticas, que acontecem no início de cada ano, das avaliações intermediárias, que ocorrem no meio do ano e, ainda, do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), que ocorre ao final de cada ano letivo nas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental em Minas Gerais.

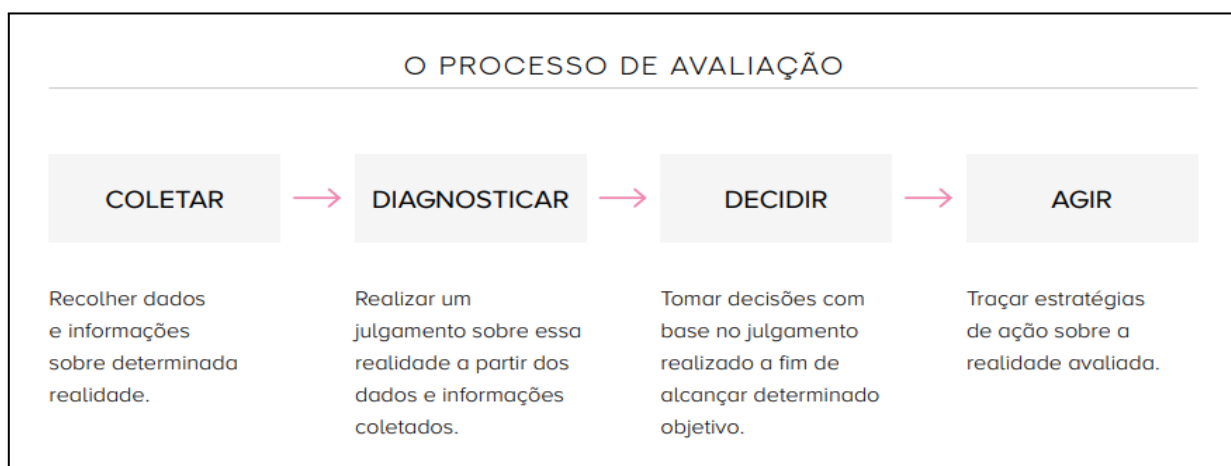
Para complementar, foram colhidas informações também sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), exame bianual que ocorre não apenas em Minas Gerais, mas em todo o Brasil. Realizado pelo Inep, o Saeb tem como objetivo aferir a qualidade da Educação Básica em um espectro mais amplo, através da aplicação de testes e questionários. Todas as avaliações analisadas neste trabalho foram realizadas nas turmas do 5º ano, no período de 2017 a 2024.

As orientações do SIMAVE foram coletadas de revistas digitais elaboradas pelo próprio programa, o qual traz em seu bojo não apenas diretrizes sobre as avaliações, mas as concepções norteadoras nas quais o programa se baseia, além de apresentar estudos de caso para investigação e reflexão, bem como a apresentação de práticas exitosas de professores e gestores da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Para a elaboração deste texto, foi feito um compilado

destes materiais, na tentativa de compreender o funcionamento do programa e suas possibilidades de uso na escola para melhoria do ensino.

Para o SIMAVE, o sinônimo de avaliação vai além da proposta de mera aplicação de testes padronizados e divulgação de seus resultados. Avaliar significa apreciar, aferir, ponderar, analisar, parecer, criticar, observar, refletir, entre outros termos nos quais se enquadra a avaliação. Dessa maneira, compreende-se que o processo avaliativo é mais amplo e complexo e que, para entendê-lo, é necessário considerá-lo como um conjunto articulado de etapas. De acordo com Minas Gerais (2023), a avaliação não se restringe à aplicação de provas e testes, envolvendo diferentes fases interrelacionadas, a saber: coletar (recolher dados e informações), diagnosticar (analisar o objeto avaliado), decidir (tomar decisões com base na análise realizada) e agir (traçar estratégias fundamentadas nos resultados obtidos). Essa concepção processual da avaliação pode ser visualizada no esquema proposto pelo documento oficial, apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Etapas do processo avaliativo:



Fonte: Minas Gerais (2023, p. 18).

O diagrama explicita que a aplicação de testes constitui apenas a etapa inicial da avaliação, correspondente à coleta de dados. A partir dela, estruturam-se outras três fases interdependentes e de maior complexidade analítica: o diagnóstico, que envolve a interpretação crítica das informações obtidas, a tomada de decisões fundamentadas nesse diagnóstico e, por fim, a implementação de ações pedagógicas orientadas pelos resultados analisados. Nesse sentido, evidencia-se que a avaliação ultrapassa a dimensão instrumental da mensuração,

configurando-se como um movimento contínuo, reflexivo e orientador da prática educativa.

De acordo com Luckesi (1998), o ato de avaliar implica a coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuído ao objeto conduz a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova, a uma ação nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele.

Nessa concepção, pode-se considerar a ideia de que a avaliação não deve ser vista como um castigo, uma punição, uma tarefa sem sentido, mas, pelo contrário, a avaliação deve ser um momento de estudo, que tem como objetivo avaliar todo o processo educativo, tanto a ação dos gestores quanto o trabalho dos professores, o uso dos métodos, as práticas pedagógicas adotadas e o desenvolvimento do aluno.

Para que a avaliação se torne um instrumento subsidiário significativo da prática educativa, preconiza Luckesi (1998), é importante que tanto a prática educativa como a avaliação sejam conduzidas com um determinado rigor científico e técnico. A ciência pedagógica, hoje, está suficientemente amadurecida para oferecer subsídios à condução de uma prática educativa capaz de levar à construção de resultados significativos da aprendizagem, que se manifestem em prol do desenvolvimento do educando.

Ao se pensar em instrumentos avaliativos, é importante ressaltar que as avaliações externas se diferem das avaliações internas, no que se refere à logística de aplicação, bem como de correção, análise e apropriação de dados. As avaliações internas medem a aprendizagem dos alunos por meio de formas diversas de avaliar, como provas abertas ou objetivas, atividades em grupo, tarefas para casa, relatórios, observações e registros. Já as avaliações externas medem o desempenho dos estudantes utilizando testes de proficiência e questionários contextuais. Elas podem pautar-se em duas teorias de avaliação: a Teoria Clássica dos Testes (TCT), a qual pontua-se a atividade realizada de maneira global e examina os itens de forma integrada, e a Teoria de Resposta ao Item (TRI), estratégia que verifica cada item

separadamente, dando-lhe maior ou menor peso, de acordo com o seu grau de dificuldade. No entanto, ainda que as duas possam ser usadas nas avaliações externas, atualmente a TCT quase não é mais utilizada. De acordo com Silva (2017), a troca de metodologia nas avaliações externas alterou também o objetivo em si da avaliação.

Se com a TCT as avaliações tinham como objetivo avaliar a aquisição de conteúdos específicos de determinadas áreas do conhecimento, os sistemas de avaliação que usam a TRI têm como objetivo avaliar o desenvolvimento de habilidades e competências, sendo estas relacionadas com a aplicação do conhecimento em determinado nível de aprendizagem (Silva, 2017, p. 18).

Também é importante ressaltar que as avaliações internas ocorrem no âmbito da escola e costumam valer-se da TCT para a avaliação dos estudantes. Além disso, são atividades elaboradas, aplicadas e corrigidas pelo próprio professor e dizem respeito aos conteúdos de determinado período letivo. Já as avaliações externas em larga escala, de acordo com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) (UNICAMP/UFGM, s./d.), apresentam diversos formatos de aplicação de testes e questionários, possibilitando alcançar uma quantidade maior de avaliados, podendo ser amostrais ou censitárias, apresentando então um cenário mais amplo para sua compreensão. Agentes externos às escolas elaboram as provas e os conteúdos costumam ir além de um período letivo pré-estabelecido. No mais, avaliações externas permitem a verificação do desempenho dos estudantes e, assim, da qualidade de ensino ofertada a uma determinada população, estadual ou municipal, por exemplo.

Ainda, como são avaliações aplicadas a um número maior de estudantes, as avaliações externas permitem a comparação, não de forma a ranquear escolas e alunos, mas como um comparativo de nível de ensino entre redes, entre escolas, entre turmas e entre estudantes. Porém, todo esse processo só pode ser visto como vantajoso através do emprego adequado dos dados obtidos, ou seja, a forma como os resultados dessas avaliações são apropriados é um fator determinante para sua validade no processo educativo. A afetiva apropriação dos resultados, por parte dos agentes escolares, possibilita uma gama de ações que permeiam o pleno desenvolvimento escolar, como a (re)elaboração do PPP da escola, o (re)planejamento dos planos de aula do professor, a autoavaliação das práticas

pedagógicas utilizadas, a autoavaliação dos alunos sobre seu desempenho, o acompanhamento das famílias sobre a qualidade do ensino ofertado pela instituição, entre outros.

Diante de tudo isso, fica o questionamento sobre o que é avaliado nessas provas? Quais são os conteúdos escolhidos? Como avaliá-los de forma a padronizar questões?

Nas avaliações externas em larga escala são escolhidas algumas habilidades específicas para serem avaliadas em cada disciplina e em cada ano escolar. Essas habilidades estão organizadas em documentos chamados matrizes de referência. É importante lembrar que essas matrizes representam apenas uma parte do currículo da rede de ensino. Ou seja, as avaliações externas não têm a intenção de medir tudo o que é ensinado em sala de aula. O foco está em verificar se os estudantes estão desenvolvendo as habilidades essenciais para que possam seguir aprendendo e avançando nos estudos. Tais habilidades são descritas nas matrizes por meio de descritores, que ajudam a detalhar exatamente o que se espera que o aluno saiba ou seja capaz de fazer.

Cada uma dessas avaliações apresenta sua própria matriz de referência e, quando analisadas as matrizes para o conteúdo de Língua Portuguesa e para as turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, pode-se perceber que, mesmo que os programas tenham objetivos diferentes, os eixos e componentes avaliados, bem como as habilidades e descritores esperados apresentam semelhanças, uma vez que, ainda que o SIMAVE se pautar no Currículo Referência de Minas Gerais, CRMG (2018), este documento assim como os programas avaliativos se baseiam naquilo que é proposto na BNCC (2017). Em “Eixos e Componentes Avaliados”, por exemplo, todos os programas baseiam-se em práticas de leitura, análise linguística e compreensão textual de gêneros textuais. Já em relação aos descritores e habilidades, as avaliações se assemelham à medida que trazem como habilidades básicas a leitura de gêneros diversos, a compreensão leitora, identificação de ideias principais, localização e inferência de informações.

Os procedimentos básicos de leitura são inerentes a todos eles, embora alguns descritores possam ser mais específicos para este ou aquele programa. Além disso, a leitura em si, enquanto prática de autonomia, é requerida durante todo o processo avaliativo, pois todas as questões das avaliações do conteúdo de Língua Portuguesa necessitam de um leitor que compreenda seus textos, orientações e

enunciados, mesmo que se possa perceber claramente a presença de descritores e habilidades que necessitem do desenvolvimento de estratégias de leitura.

Sendo assim, as avaliações externas servem não só como evidências, mas também como parâmetro para que se possa saber em quais níveis encontram-se os estudantes e onde é preciso chegar. É prudente afirmar que as avaliações podem ser consideradas como ponto de partida e, ao mesmo tempo, como o percurso a ser percorrido.

2.4 CONHECENDO A ESCOLA ESTADUAL

A escola, foco deste Caso de Gestão, faz parte da rede estadual de ensino de Minas Gerais e está localizada no município de Juiz de Fora. Pode-se dizer que a escola desempenha um papel importante na comunidade local, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno e atendendo alunos desde o 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, incluindo turmas noturnas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Ensino Médio.

Em relação à estrutura física, a escola conta com 18 salas de aula, uma biblioteca escolar, uma sala de laboratório de informática, uma sala de estudos, uma sala de professores e outra destinada à gestão. Ainda, a escola conta com uma secretaria escolar, refeitório, cozinha, despensa, sala de mecanografia, uma quadra coberta e dois espaços descobertos que também são usados para atividades esportivas, além de seis banheiros para alunos e um banheiro para professores e funcionários.

Na etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental, área na qual a pesquisa foi realizada, a escola conta com 12 turmas, com média de 25 alunos por sala. O corpo docente desse segmento é composto por doze professores regentes, sendo nove efetivos, além de três professores de Educação Física e cinco professores de apoio, responsáveis pelo atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais. A equipe pedagógica se faz com o gestor, que atua no turno da tarde.

Na rede estadual, os professores regentes do 1º ao 5º ano têm uma carga horária semanal de 24 horas, das quais 18 horas são em sala de aula e 6 horas destinadas a reuniões pedagógicas e atividades extraclasse. Esses docentes lecionam os componentes curriculares de Português, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes e Ensino Religioso.

Quanto à organização dos conteúdos, o trabalho é orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A metodologia mais utilizada inclui aulas expositivas, com apoio de atividades impressas e uso do livro didático. As reuniões pedagógicas, chamadas na rede estadual de Módulo II, ocorrem com a mediação da supervisora e abordam, em sua maioria, questões administrativas do cotidiano escolar. Eventualmente, também são discutidas propostas encaminhadas pela Secretaria de Educação, buscando a melhor forma de alinhá-las à prática pedagógica diária.

No contexto das escolas estaduais, de acordo com Parecer CEE/MG n.º 1.132/97, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não há reprovação, já que se adota a política de progressão continuada. Isso faz com que as taxas de reprovação deixem de ser um indicador possível para observar dificuldades de aprendizagem, sobretudo no que diz respeito à competência leitora. A ausência desse tipo de dado acaba dificultando análises mais objetivas sobre possíveis lacunas no processo de formação leitora, o que, por sua vez, reforça ainda mais a pertinência de investigações específicas sobre como a leitura vem sendo trabalhada e construída nesse contexto. É justamente nessa direção que se encaminha a discussão apresentada na próxima seção.

2.5 A DEFASAGEM NA LEITURA DOS ALUNOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA ESCOLA ESTADUAL

A defasagem na leitura e na escrita observada na escola estadual pode ser confirmada e interpretada à luz dos resultados obtidos em avaliações externas, diagnósticas e trimestrais, além de registros institucionais presentes no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conduzido pelo Inep, aponta desafios significativos em relação à aprendizagem dos estudantes brasileiros, especialmente em leitura e escrita. De acordo com dados disponíveis na Plataforma QEdu, a escola estadual apresentou oscilação nos resultados de Língua Portuguesa: houve uma queda de desempenho entre 2015 e 2017, seguida por uma recuperação em 2019, quando o percentual de alunos com aprendizado adequado subiu de 71% para 85%, no entanto, nos anos seguintes a escola apresentou queda

no rendimento, haja vista a pandemia de COVID-19 em 2020, a qual levou a uma reorganização para um período atípico de ensino remoto.

No contexto estadual, o PROEB, programa que faz parte do SIMAVE, também fornece informações importantes. Segundo o PPP da escola (2022), com base em levantamentos de 2012 a 2018, o ano de 2016 destacou-se com um promissor desempenho, tendo mais da metade dos alunos do 5º ano alcançado o nível avançado em Língua Portuguesa. Contudo, os anos seguintes apresentaram uma queda progressiva no desempenho, com aumento dos níveis “baixo” e “intermediário”. O declínio torna-se ainda mais evidente em 2021, conforme registrado no portal SIMAVE. Naquele ano, com uma participação de 43% dos alunos do 5º ano na prova de Língua Portuguesa, os resultados demonstram um aumento do nível baixo, de 0% em 2016 para 14% em 2021, e uma redução significativa do nível avançado, que caiu de 51,06% para 19,5%, conforme pode ser visto na tabela abaixo:

Tabela 2 – Evolução SIMAVE - Escola estadual

Indicador PPP/SIMAVE	2016	2021
Nível Baixo	0%	14%
Nível Avançado	51,06%	19,5%

Fonte: Projeto Político-Pedagógico, 2022

A perda de proficiência em leitura e escrita ao longo do tempo se revela uma tendência preocupante, conforme os indicadores. As avaliações diagnósticas e trimestrais, promovidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e aplicadas por meio do SIMAVE, reforçam esse diagnóstico. Realizados ao longo do ano letivo, tais exames possibilitam a identificação das lacunas de aprendizagem dos alunos. Na escola estadual, os resultados apontam, de forma recorrente, para dificuldades estruturais em leitura e escrita, exigindo intervenções pedagógicas mais efetivas e regulares.

A realidade escolar interna, conforme descrita nos registros institucionais e nas observações pedagógicas, confirma o quadro evidenciado pelas avaliações. A defasagem no domínio da leitura e da escrita é especialmente crítica na transição dos anos iniciais para os finais do Ensino Fundamental, momento em que o nível de exigência se intensifica. Muitos alunos ingressam nos 6º e 7º anos sem terem

consolidadas as habilidades básicas da alfabetização, o que compromete o entendimento dos conteúdos e guarda relação com a indisciplina, desmotivação e baixo rendimento escolar. Somado a isso, as ações de intervenção pedagógica que buscam amenizar essa defasagem enfrentam limitações, pois são realizadas de forma não contínua por professores eventuais, não abrangem todas as turmas e carecem de suporte sistemático da biblioteca escolar, mesmo estando previstas no PPP.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível implementar ações articuladas, permanentes e planejadas, fundamentadas nos resultados das avaliações externas e internas, para superar as dificuldades dos estudantes. O uso pedagógico dos dados deve nortear práticas que garantam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, principalmente para os alunos que ainda se encontram nos níveis “básico” e “insuficiente”. Para melhor compreensão da relevância das avaliações externas nas instituições escolares, o próximo tópico deste trabalho discorrerá sobre o assunto, buscando entender como as práticas pedagógicas podem fazer uso dessas avaliações enquanto instrumentos de análise do desempenho escolar dos alunos e da autoavaliação docente.

2.5.1 As avaliações externas e as estratégias de leitura

Pode-se dizer que, atualmente, as avaliações externas já fazem parte do dia a dia da escola. Desde os seus primeiros anúncios no ano letivo, passando por toda a sua fase de aplicação, lançamento de respostas, análise de dados e espera pelos resultados, cada sujeito escolar percebe-as de uma forma particular. Para que a avaliação externa não adquira papel de alçóuz no processo educativo, é imprescindível que a reconheça não apenas como instrumento para aferir o desempenho dos estudantes, mas também como ferramenta que auxilia na análise e no redimensionamento do trabalho docente e das práticas pedagógicas.

Tão importante quanto a aplicação da avaliação, a análise dos levantamentos obtidos deve ocupar um papel central na prática escolar. Interpretar esses dados implica lançar um olhar criterioso sobre os resultados e relacioná-los diretamente com a realidade da sala de aula. Eles podem refletir o trabalho que vem sendo desenvolvido com os estudantes, reforçar hipóteses dos professores sobre a aprendizagem dos alunos, possibilitar a identificação das habilidades que

apresentam maior fragilidade e, por consequência, orientar o replanejamento das ações pedagógicas.

No caso da leitura, esse processo é ainda mais relevante. Instrumentos avaliativos externos, como o PROEB e o Saeb, mensuram habilidades de leitura por meio de descritores que envolvem localizar informações explícitas, inferir significados, identificar ideias principais e analisar efeitos de sentido (nos anexos A e B deste trabalho encontram-se as habilidades de leitura e níveis de avaliação de proficiência dos programas de avaliação PROEB e Saeb). Quando os resultados indicam baixo desempenho em determinadas habilidades, é importante examinar com mais atenção as práticas pedagógicas da escola.

Nesse sentido, ao reconhecer a magnitude das avaliações quando bem utilizadas, convém interpretar os resultados obtidos considerando as práticas concretas de leitura desenvolvidas em sala de aula. Se as dificuldades estão relacionadas à inferência, por exemplo, é necessário verificar se os alunos estão sendo estimulados a levantar hipóteses, antecipar sentidos, comparar informações e discutir os textos lidos de forma crítica. Ou seja, os indicadores devem servir como ponto de partida para a revisão e o fortalecimento das estratégias de leitura, tornando o ensino mais responsivo às reais demandas dos estudantes.

A apropriação dos resultados alcançados nas avaliações em larga escala deve ser compreendida pelos gestores educacionais como um instrumento capaz de motivar a melhoria do processo ensino e aprendizagem, melhorar a gestão pedagógica, assim como o desempenho dos alunos neste tipo de avaliação (Carvalho, 2015, p. 65).

Essa articulação entre o que as avaliações mostram e o que a sala de aula realiza é fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem da leitura se torne mais efetivo. Assim, as avaliações externas deixam de ser um fim em si mesmas e passam a integrar um ciclo contínuo de análise, reflexão e ação, promovendo avanços concretos na formação leitora dos alunos. Mais do que um ranqueamento entre escolas e redes, as avaliações precisam ser utilizadas como um subsídio sobre o trabalho que vem sendo desenvolvido na escola.

Os instrumentos buscam estabelecer parâmetros que assegurem o direito constitucional a uma educação de qualidade para todos os brasileiros, conforme aponta Frade (2017), sendo assim, as avaliações assumem um papel que vai além

da simples mensuração de notas. Ao diagnosticar a realidade do ensino, tais avaliações oferecem aos gestores um panorama claro do desempenho educacional, permitindo identificar fragilidades e potencialidades. Em última análise, os dados do Ideb funcionam como uma bússola estratégica: revelam 'onde se está' e definem as diretrizes necessárias para alcançar o patamar de “onde se quer chegar”.

Na área de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a leitura é elemento crucial nos documentos curriculares. Tanto a BNCC, quanto o CRMG, direcionam para um ensino da leitura que vá além da leitura decodificada e da interpretação superficial de textos fictícios. As avaliações externas, como são ancoradas nesses documentos, avaliam as habilidades, e as habilidades avaliadas propõem o desenvolvimento da capacidade leitora e interpretativa, mediante a leitura de diferentes gêneros textuais, a identificação de informações explícitas e implícitas no texto, inferência de sentidos, compreensão global do texto e organização textual.

Nessa perspectiva, um trabalho pedagógico centrado apenas no treinamento para a realização de avaliações tende a apresentar resultados desfavoráveis no desenvolvimento dessas competências. Isso porque as habilidades avaliadas exigem que o estudante se aproprie da língua escrita como um sistema de representação, compreendendo seu funcionamento em diferentes práticas sociais e posicionando-se como sujeito ativo no exercício da criticidade.

É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. De testemunhar aos alunos, às vezes com ares de quem possui a verdade, rotundo desacerto (Freire, 1996, p. 19).

Diante dessa realidade, torna-se necessário pensar em uma proposta metodológica que desenvolva o aprendizado do aluno de maneira global e cíclica, na qual elementos relevantes para o aprimoramento da leitura sejam constantemente retomados.

Global, porque a leitura se configura como prática que atravessa todas as disciplinas e áreas do conhecimento. Sob esse prisma, torna-se fundamental que todos os sujeitos da escola assumam o papel de mediadores da leitura, seja por

meio da interdisciplinaridade, seja por ações institucionais contínuas que valorizem a competência leitora. O trabalho da leitura precisa ser assumido coletivamente por todos. O ato de ler não deve constituir-se como responsabilidade exclusiva do componente curricular de Língua Portuguesa, como defende Siqueira (2024), mas deve ser fortalecido e perpassado por todas as áreas do conhecimento, à luz de uma proposta interdisciplinar articulada. Assim, a leitura assume papel estruturante no currículo, funcionando como suporte mediador tanto do processo de alfabetização quanto da formação cidadã.

Cíclico, porque o desenvolvimento da leitura não se encerra em etapas rígidas, ao contrário, ele se organiza em movimento contínuo e espiralado de retomada e ampliação das estratégias de compreensão. A leitura não deve ser tratada apenas como um tópico de ensino, antes disso, deve ser promovida como prática permanente, que evolui gradativamente em seus níveis de complexidade, buscando ampliar a competência leitora de todos os alunos e respeitar seus diferentes ritmos e tempos de aprendizagem.

Assim, compreender a leitura como processo global e cíclico implica reconhecer seu papel formativo central e assumir, no contexto escolar, a responsabilidade de promovê-la de modo intencional, sistemático e teoricamente fundamentado.

Trabalhar para a formação de sujeitos que se apropriam de suas vidas e que estarão preparados para conviver, interpretar e analisar as informações que os bombardearão em sua vida cotidiana é função da escola, assim como desenvolver a competência leitora dos estudantes que, nesse sentido, é imprescindível para nossos jovens. Importa também considerar a necessidade de embasamento do trabalho do professor em uma concepção de leitura bem definida e total clareza dos objetivos pretendidos, para que não haja o risco de que o trabalho tome rumos distantes dos objetivos inicialmente traçados (Santos, 2016, p. 29).

Constata-se, assim, que o treino específico para avaliações externas se torna dispensável quando o trabalho pedagógico desenvolvido na escola é significativo e centrado na formação leitora dos alunos. Quando as práticas de leitura são vivenciadas de forma contínua e contextualizada, os estudantes tendem a desenvolver as competências necessárias para responder a esse tipo de avaliação, sem a necessidade de preparação artificial ou fragmentada.

2.5.2 Discutindo leitura na escola: o que dizem os registros escolares?

Os registros escolares são documentos significativos em estudos de análise e reflexão sobre a instituição escolar. Refletem o desenvolvimento da rotina da escola, bem como apresentam de maneira singular a visão pedagógica e, inclusive, ideológica daquele espaço e das pessoas que nele se encontram.

Para este Caso de Gestão, opta-se pela análise do Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas, a fim de acessar registros sobre reuniões de professores e equipe gestora, no caso da rede estadual de ensino, denominadas como reuniões de Módulo II, que versem sobre o mote deste texto, ou seja, o desenvolvimento da leitura. Realiza-se também o estudo do PPP da escola, documento que foi construído coletivamente e que traz em seu conteúdo as especificidades daquela coletividade.

No exame dos Livros de Atas das reuniões da escola estadual, foram verificados os registros das reuniões com responsáveis e as reuniões de professores. A leitura do material indica uma ênfase significativa nos registros de encontros com responsáveis, nos quais eram discutidas questões relacionadas à indisciplina e a comportamentos inadequados dos alunos, tais como agressividade, bullying, injúrias e casos de discriminação racial. Essas ocorrências mostram-se mais frequentes nas turmas de 5º, 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Nas turmas de anos iniciais, os registros concentram-se majoritariamente em questões como falta de acompanhamento familiar, dificuldades no processo de alfabetização, comportamentos atípicos e encaminhamentos para avaliação por profissionais especializados.

Chama a atenção a escassez de registros de reuniões pedagógicas entre docentes com foco na discussão e no enfrentamento da defasagem em leitura e escrita. As atas raramente abordam estratégias didáticas, análise de resultados de avaliações ou propostas de intervenção voltadas à melhoria do processo de alfabetização e letramento dos alunos.

Em uma análise do Livro de Atas, de 2017 até o momento atual, observa-se que, entre os poucos registros existentes sobre as Reuniões Coletivas de Módulo II, apenas duas foram direcionadas ao tema “Apropriação dos resultados das avaliações externas”. Uma das reuniões ocorreu em 2023, com a apresentação dos

dados da escola referentes ao Saeb, e outra em 2024, com a apresentação dos dados do PROEB, com ênfase nas habilidades de leitura ainda não consolidadas pelos alunos, com o objetivo de desenvolver atividades de intervenção pedagógica na tentativa de suprir essas lacunas. As demais reuniões mantiveram-se voltadas a assuntos relacionados ao cotidiano escolar.

Além disso, em nenhuma das reuniões registradas a leitura aparece como tema central a ser discutido, estudado ou incentivado no espaço coletivo de formação docente. Nota-se que, nesses contextos, a leitura tende a aparecer mais como instrumento ou ferramenta vinculada às avaliações e ao cumprimento de demandas escolares, e não como uma prática formativa a ser planejada, problematizada e desenvolvida de forma sistemática pelos professores.

A predominância de registros administrativos e comportamentais, em detrimento de registros pedagógicos, revela uma ausência de sistematização de práticas colaborativas entre professores, especialmente no que se refere ao enfrentamento das dificuldades de leitura e escrita. Tal lacuna aponta para a necessidade de repensar a função das reuniões registradas, de modo que elas também sirvam como espaço de planejamento, troca de experiências e construção coletiva de soluções pedagógicas.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, elaborado em 2019 e atualizado em 2022 em resposta aos desafios do cenário pós-pandêmico, apresenta um conjunto expressivo de ações realizadas nos três anos anteriores à sua elaboração, elencando as seguintes atividades:

Ações esportivas e de lazer, como olimpíadas com uso de materiais reciclados e a Rua de Lazer, desenvolvida em parceria com a Secretaria de Esporte e Lazer;
Projetos pedagógicos e culturais, como a Gincana Cultural, Gincana da Família, Feira de Ciências, Feira Cultural, Festa Junina, Projeto Jovens do Futuro;
Atividades de formação e conscientização, como palestras sobre temas atuais, o Café com Prosa (com foco na violência no cotidiano escolar) e o Slam Poético;
Vivências artístico-culturais, como o Show de Talentos, o grafite nos muros da escola, peças de teatro e intervenções artísticas;
Visitas técnico-pedagógicas, que incluíram museus, parques, clubes, teatros, cinemas e cidades históricas de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, além da atividade “Aula de História a Céu Aberto”, realizada no centro histórico de Juiz de Fora (Escola Estadual, PPP, 2022 [2019]).

É importante ressaltar que as ações que mais se aproximam ao desenvolvimento leitor, que seriam “Café com Prosa” e “Slam Poético” foram realizadas apenas com os alunos do Ensino Médio e não contemplaram os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

O documento apresenta-se dividido em quatro eixos, sendo eles: eixo 1, da “Relação da Escola com a Comunidade”; eixo 2, do “Direito à Aprendizagem”; eixo 3, da “Gestão Democrática e Participativa” e eixo 4, do “Fortalecimento do Trabalho Coletivo”.

No eixo “Direito à Aprendizagem”, o documento traz a análise do desempenho das turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio nas avaliações externas correspondentes, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e apresenta um Plano de Ação para resolução dos problemas encontrados através dos resultados das provas. Como proposta de melhoria dos índices da escola, o PPP indica que, através de uma intervenção pedagógica, as professoras eventual e de uso da biblioteca promoverão atendimento especializado de acordo com as dificuldades dos estudantes e incentivarão a leitura por meio do Projeto Clube do Livro e visitas à biblioteca da escola.

Após o exame do Projeto Político-Pedagógico (PPP), verifica-se que a escola apresenta poucas iniciativas sistematizadas voltadas ao trabalho com a leitura. O tema não se configura como prioridade pedagógica, aparecendo predominantemente como instrumento funcional associado ao desempenho em avaliações internas e externas.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir dos registros escolares, evidencia-se a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre o papel da leitura no processo de ensino e aprendizagem. Torna-se fundamental que a escola invista em estratégias que despertem o interesse dos alunos pela leitura, desenvolvam a competência leitora, promovam a fluência e contribuam para a consolidação do hábito de ler como prática significativa e contínua.

A atuação profissional nesse contexto permite compreender que, mesmo diante de propostas voltadas ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, a ausência de um trabalho consistente de promoção da autonomia leitora nos anos iniciais pode comprometer a construção de uma base sólida de conhecimentos, necessária para aprendizagens posteriores. Sob esse prisma, embora esta pesquisa tenha como foco os anos iniciais do Ensino Fundamental, compreende-se que a

formação do leitor se inicia ainda antes dessa etapa, no contato das crianças com diferentes práticas de linguagem desde a Educação Infantil. A leitura, nesse contexto, não se restringe ao domínio técnico da decodificação, mas envolve mediação, interação e experiências significativas com textos e narrativas.

Como apontam Guerra, Vieira e Alencar (2015), em uma sociedade marcada pela centralidade da cultura escrita, a aprendizagem da leitura requer ensino e mediação contínuos, devendo ser estimulada desde os primeiros anos de escolarização, de modo a favorecer o desenvolvimento das competências necessárias à participação em uma sociedade letrada. Assim sendo, a infância constitui um período fundamental para o desenvolvimento de habilidades como a imaginação, a curiosidade e a formação de hábitos culturais. A leitura, nesse contexto, pode representar uma importante via de acesso ao conhecimento, à construção de sentidos e ao prazer estético proporcionado pelos textos literários e informativos.

Na escola, tem-se a oportunidade de apresentar às crianças o universo dos livros, dos gibis, dos animes, das histórias e da biblioteca como um espaço vivo. Promover o gosto pela leitura é também estimular a curiosidade, o pensamento crítico e o contato com diferentes formas de ver o mundo. A relação entre infância, escola e leitura é, portanto, essencial para a formação de leitores que leem não apenas por obrigação, mas também por prazer. A leitura deve ser compreendida como uma herança cultural que ultrapassa a mera valorização do patrimônio da humanidade, afirma Machado (2016, p. 32), pois possibilita o desenvolvimento pleno do sujeito e favorece sua formação como leitor.

Nas práticas escolares, por vezes, a leitura é utilizada predominantemente como instrumento para a realização de atividades avaliativas ou para o cumprimento de tarefas curriculares, o que pode limitar seu potencial formativo enquanto prática cultural e social mais ampla. Entretanto, a leitura vai muito além de uma técnica, sendo também uma ponte para o encantamento, para a descoberta e para o prazer de aprender.

De acordo com Silva e Terra (2021), a escola deve se constituir como um espaço de construção do conhecimento, com caráter formador, integrador, problematizador, democrático e dialógico, garantindo o acesso e a permanência de todos os estudantes. Assim, o acesso a uma escola pública de qualidade é

assegurado por documentos legais, reforçando o compromisso com uma educação que promova o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Entretanto, ao confrontar esse ideal com as práticas escolares cotidianas, nota-se um distanciamento significativo no que se refere ao trabalho com a leitura. Não raramente, ela é utilizada com finalidades específicas e pouco emancipadoras, como apoio às avaliações internas e externas, leitura de capítulos isolados de livros ou realização de atividades de Língua Portuguesa, assumindo, assim, um caráter utilitário e deixando de se constituir como prática social significativa no contexto escolar.

Para ampliar essa discussão, Cosson (2009) analisa de forma crítica a dinâmica escolar no ensino da leitura, explicitando práticas que acabam por esvaziar seu sentido formativo. De acordo com o autor, as atividades desenvolvidas oscilam entre dois extremos: por um lado, a exigência de domínio de informações sobre a literatura e, por outro, o imperativo de que o importante é o aluno ler, não importando bem o quê, pois, a leitura é entendida como mera fruição. No ensino fundamental, predominam interpretações de textos trazidas pelos livros didáticos, geralmente baseadas em fragmentos, além de atividades como resumos, fichas de leitura e debates que priorizam a reprodução do conteúdo lido. Mesmo as atividades consideradas diferenciadas, muitas vezes, limitam-se à leitura sem uma efetiva resposta do aluno ao texto. Por consequência, as fichas de leitura acabam funcionando como instrumentos de verificação, voltadas à identificação de informações, em detrimento da construção de sentidos (Cosson, 2009).

Até aqui, a reflexão expõe que, no contexto escolar, a leitura frequentemente é reduzida a práticas mecânicas ou avaliativas, as quais priorizam a reprodução de informações em detrimento da interação crítica do leitor com o texto. Ao oscilar entre a cobrança de conteúdos e a leitura sem intencionalidade pedagógica, a escola acaba por esvaziar seu caráter formativo, afastando-a de sua dimensão social, crítica e significativa. A leitura nem sempre é trabalhada como uma prática efetivamente formativa. Na rotina escolar, o texto é frequentemente utilizado para fins pedagógicos restritos, servindo de suporte para o ensino gramatical, ortográfico e interpretativo. Esse uso instrumental pode limitar suas possibilidades, uma vez que o texto deixa de ocupar o lugar central na experiência leitora e passa a funcionar como recurso para o ensino de conteúdos. Em consonância, Santos salienta que:

Importante ainda falar do tratamento dado ao texto pelas escolas, que alguns autores chamam de pedagogização do texto, ou seja, a utilização do texto para atender a propósitos outros que não seja prioritariamente a leitura. A escola tem como prática utilizar o texto como pretexto para ensinar pontos da gramática ou para a identificação de informações encontradas na superfície do texto e considerar essas atividades como atividades de leitura. Uma concepção de leitura está, em muitos casos, ausente das discussões do professor, assim como o uso que ele faz do texto em sua sala de aula (Santos, 2016, p. 11).

Nessa perspectiva, quando o trabalho com textos se limita à identificação de informações ou ao ensino de conteúdos gramaticais, a leitura tende a perder seu caráter interpretativo e formativo, abordagem capaz de limitar o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes.

Ao discutir a relação entre literatura e escola, Soares (2006) apresenta reflexões importantes sobre o processo de escolarização da literatura infantil e juvenil. Segundo a autora, é possível compreender esse fenômeno a partir de duas perspectivas. Na primeira, a escola se apropria da literatura e a adapta aos seus objetivos pedagógicos, processo que resulta na chamada escolarização da literatura. Na segunda perspectiva, observa-se o movimento inverso: a própria literatura infantil e juvenil aproxima-se da escola, encontrando nesse espaço um importante meio de circulação e formação de leitores.

O crescimento da literatura infantil e juvenil no Brasil, como revela Soares (2006), esteve fortemente relacionado ao processo de expansão da escolarização. Ao analisar esse fenômeno, a autora menciona a reflexão de Lajolo sobre o que denomina “pacto da literatura infantil com a escola”, entendido como uma relação estreita entre a produção literária destinada ao público infantil e o espaço escolar, responsável por grande parte de sua circulação e distribuição (Lajolo *apud* Soares, 2006). Da mesma forma, Coelho (*apud* Soares, 2006) nota que, a partir da década de 1970, o livro infantil passou a ser compreendido como um importante instrumento de formação cultural, ética e estética, ampliando seu papel no processo educativo.

Entretanto, Soares (2006) ressalta que o processo de escolarização da literatura não deve ser entendido apenas de forma negativa. Para a autora, a escolarização é um fenômeno inerente à própria natureza da escola, uma vez que o espaço escolar implica necessariamente a seleção, organização e sistematização de saberes que passam a constituir conteúdos de ensino. Dessa forma, ao ingressar no

ambiente escolar, a literatura inevitavelmente passa por esse processo de escolarização.

Para que a escola abra possibilidades para os sujeitos se tornarem leitores e escritores proficientes, de acordo com Micarello e Magalhães (2014), é necessário que ela crie novas formas de sistematização do conhecimento, com efetiva circulação de cultura e ciência, de modo que a linguagem seja praticada em contextos relevantes para o universo dos alunos. Trata-se, portanto, de uma proposta que não se limita a fazer com que o aluno aprenda a ler e a escrever para se adaptar à sociedade, mas que o possibilite compreendê-la para lidar com situações adversas de forma mais consciente.

Diante dessas reflexões, compreende-se que o trabalho com a leitura no contexto escolar não pode se restringir ao uso do texto como instrumento para o ensino de conteúdos ou para a realização de atividades avaliativas. Embora a escolarização da literatura, conforme aponta Soares (2006), seja um processo inerente à dinâmica da escola, é necessário que ela não resulte na redução da leitura a práticas fragmentadas e utilitárias, como aquelas descritas no processo de pedagogização do texto. Nessa perspectiva, torna-se fundamental que o Projeto Político-Pedagógico da escola explicita uma concepção de leitura que a compreenda como prática social, cultural e formativa, articulada à construção de sentidos e ao desenvolvimento da competência leitora dos estudantes.

Assim, mais do que atribuir à leitura um papel instrumental, espera-se que a escola assuma o compromisso coletivo de promover práticas leitoras significativas, que envolvam todos os professores e perpassem as diferentes áreas do conhecimento. Trata-se de construir uma proposta pedagógica em que a leitura, o letramento e a literatura ocupem um lugar central no processo educativo, conforme defendem Micarello e Magalhães (2014), possibilitando aos estudantes não apenas o domínio de habilidades, mas a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir na realidade em que estão inseridos.

3 CONCEPÇÕES NORTEADORAS

Para a realização de um quadro conceitual que auxilie no processo de referenciar esse trabalho, foram estudados os seguintes conceitos: competência leitora, letramento, concepções norteadoras do processo de aquisição da leitura e gestão escolar. A importância da compreensão dos conceitos de letramento e gestão escolar justificou-se à medida que são conceitos atrelados ao desenvolvimento da competência leitora, mote da pesquisa.

Inicialmente, foram apresentados alguns materiais selecionados visando o melhor desdobramento dos conceitos acima citados, com o objetivo de embasar as ideias aqui apresentadas, à luz da compreensão dos dados obtidos através das avaliações externas, inicialmente, e das entrevistas realizadas com a equipe pedagógica da escola, em um segundo momento.

Das leituras selecionadas para esse trabalho, seguem suas referências e justificativas de escolha, de acordo com os conceitos elencados acima.

3.1 CONCEITUANDO “COMPETÊNCIA LEITORA”

Antes de discutir sua importância, é preciso entender o que se compreende por competência leitora. Trabalhar a competência leitora na escola é de extrema relevância para os alunos. O pleno desenvolvimento discente compreende a capacidade de ler, compreender e interpretar textos. O desenvolvimento da competência leitora implica o exercício de estratégias diversas para formar leitores competentes.

A leitura, de acordo com Kleiman (2004), deve ser entendida como uma atividade social e não como algo que acontece isoladamente; ela está intimamente relacionada ao uso da linguagem nas interações diárias e nas dinâmicas de poder. Por sua vez, Solé (1998) ressalta que aprimorar essa habilidade envolve a aplicação de táticas como antecipação, inferência, elaboração e verificação de hipóteses, sempre levando em conta o conhecimento prévio do leitor. Sob esse prisma, aprimorar a habilidade de leitura nas instituições de ensino se configura como uma das principais responsabilidades da prática pedagógica. Um adequado progresso dos alunos está intrinsecamente ligado à capacidade de ler de maneira aprofundada,

interpretar com senso crítico e utilizar a leitura de maneira prática em diversas disciplinas.

Ao investigar uma escola pública no Ceará, Sousa (2020) destaca os obstáculos que dificultam o aprimoramento dessa habilidade. Dentre os principais problemas, estão a desmotivação dos alunos, a falta de ligação entre os textos abordados e a vida cotidiana dos estudantes, além das limitações na formação dos professores, em que muitos docentes ainda não têm conhecimento sobre metodologias que efetivamente promovam a leitura de maneira significativa.

A prática da leitura é essencial para o desenvolvimento acadêmico e o aperfeiçoamento pessoal dos estudantes, defende Sousa (2020). O autor sugere que a educação deve estar mais alinhada à experiência dos alunos, através de métodos pedagógicos que promovam uma leitura crítica e reflexiva. Sugestões como projetos interdisciplinares, discussões em grupo e atividades que sejam baseadas no dia a dia dos alunos surgem como alternativas viáveis.

Freire (1996) também enfatiza essa perspectiva ao ampliá-la para a valorização dos saberes dos alunos. Segundo ele, a instituição escolar não deve desconsiderar os conhecimentos que os alunos acumulam de suas experiências, principalmente aqueles originados em contextos populares. A leitura deve servir como um meio de emancipação e conscientização, possibilitando aos estudantes entenderem a realidade em que estão inseridos e, a partir daí, conseguirem promover mudanças. Ainda segundo o autor:

Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível (Freire, 1996, p.34).

Entende-se que a competência leitora vai além do domínio de estratégias de leitura. Ela envolve, ainda que de forma implícita, o desenvolvimento do hábito e do gosto pela leitura, compreendendo-a como uma ferramenta de inserção no mundo e de interação social. O leitor iniciante, ao adentrar o universo letrado, dificilmente

saberá, de imediato, como aplicar tais estratégias de forma eficaz. Por isso, é na infância que se incentiva o contato frequente com os textos, favorecendo a construção de uma relação significativa com a prática. A partir dessa formação leitora, contribui-se para o desenvolvimento do interesse por aprimorar não só o que se lê, mas também como se lê, estabelecendo-se uma relação de intimidade com as práticas e os objetos de leitura. Assim, este trabalho enfatiza a importância da formação do leitor como base para a aquisição de competências e estratégias leitoras.

Na escola, a leitura e a escrita são frequentemente concebidas como um conjunto de competências, conforme Kleiman (*apud* Micarello, 2007), como se o aluno, ao longo dos anos, fosse progressivamente adquirindo-as de forma cumulativa até alcançar um “ideal”. Contudo, a autora evidencia que os estudos de letramento enfatizam a perspectiva de que leitura e escrita são práticas discursivas, com “múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (p. 158). Sendo assim, entende-se que colaborar com a formação da competência leitora não se limita ao entendimento e ao uso de técnicas ou métodos, mas, sobretudo, à inserção do sujeito em práticas sociais que o levem a vivenciar a leitura enquanto prática significativa. Esse processo não acontece de forma isolada, mas se fortalece quando realizado de maneira gradual, contextualizada e significativa.

Faz-se necessário, portanto, refletir sobre os elementos que estimulam esse processo, bem como sobre as estratégias que podem contribuir para o desenvolvimento do hábito leitor.

3.1.1 As estratégias para a formação de um leitor fluente

Para falar sobre estratégias de leitura, recorre-se a Solé (1998), que traz importantes considerações sobre o desenvolvimento da competência leitora e as especificidades deste percurso. Este texto encontra-se organizado em três momentos que auxiliarão na melhor compreensão das explanações da autora sobre leitura: o que são estratégias de leitura; como ensinar essas estratégias na sala de aula; o papel do professor como mediador no aprimoramento da fluência e da compreensão.

De acordo com a pesquisadora, estratégias de leitura são instrumentos utilizados de forma consciente e intencional que o leitor utiliza antes, durante e

depois do contato com o texto, na tentativa de obter uma compreensão global do material. Ela afirma que:

consideram-se as estratégias de compreensão leitora como um tipo particular de procedimentos de ordem elevada, ao qual cumpre-se todos os requisitos: tendem à obtenção de uma meta; permitem avançar o curso da ação do leitor, embora não a prescrevam totalmente; caracterizam-se porque não estão sujeitas de forma exclusiva a um tipo de conteúdo ou a um tipo de texto, podendo adaptar-se a diferentes situações de leitura; envolvem os componentes metacognitivos de controle sobre a própria compreensão, pois o leitor especialista, além de compreender, sabe que compreende e quando não compreende (Solé, 1998, p. 72).

Dessa maneira, para uma leitura eficiente, o leitor precisa não apenas ler, como também adotar procedimentos que o levem a antecipar conhecimentos, refletir sobre eles, verificar suas hipóteses, questionar e reorganizar o que está lendo. Essas ações devem ser realizadas de maneira reflexiva, consciente e estratégica em prol da construção de sentido.

Cada etapa da leitura propõe estratégias diferentes, sendo assim, antes de iniciar a primeira aproximação com o texto, o sujeito deve ativar conhecimentos prévios sobre o material, formular hipóteses e definir com clareza o propósito da leitura. Durante o processo de leitura, há o momento da confirmação de suas hipóteses, da realização de inferências, do monitoramento da compreensão textual e de tecer relações entre as partes do texto e entre este e suas experiências pessoais. Para finalizar, após o ato, o leitor deve reforçar sua capacidade interpretativa, através de estratégias que lhe permitam retomar conteúdos, elaborar resumos orais ou escritos e autoavaliar sua compreensão através de interpretações ou críticas.

A leitura, assim como outras áreas do conhecimento, faz parte de um processo que precisa ser ensinado. A escola deve ensinar aos estudantes as estratégias, indo além de uma mera instrução de leitura decodificada. Não se trata apenas de ensinar a ler, mas de ensinar como ler, como usar ferramentas que irão auxiliar na compreensão leitora e interpretativa. Cabe ao professor estimular o aluno-leitor a expressar-se sobre suas impressões ao se deparar com um texto, defende Solé (1998). Essas primeiras impressões podem ser expressas através da apreciação de pontos importantes de pré-leitura, como o título, as ilustrações, palavras-chave; se for um livro, a capa, o tipo de letra e os elementos visuais. No momento da leitura, o professor pode administrar uma leitura coletiva promovendo a

articulação dos conhecimentos dos estudantes através da formulação de hipóteses, antecipação de inferências, realização de perguntas, objetivando a interpretação coletiva do que é lido. E, após o ato, a verbalização das estratégias adotadas pelos leitores para chegar às conclusões se mostra como um valioso recurso. Ainda, a utilização de diferentes portadores e gêneros textuais também é uma estratégia de aprimoramento, elevando o repertório textual dos alunos e levando a melhor compreensão do tipo de material lido.

É importante ressaltar que essas estratégias devem ser utilizadas como práticas recorrentes na rotina escolar. Uma vez realizadas, devem ser repetidas continuamente até que os estudantes consigam realizá-las de forma autônoma e consciente. Como mediador da leitura, é papel do professor ensinar os alunos a pensarem sobre o que estão lendo, trazendo reflexão para o processo leitor, ter intimidade com o material escrito, esmiuçá-lo, trazendo à tona o tecimento de sentidos, facilita a compreensão leitora.

Este processo pode acontecer por meio de atividades que estimulem o gosto pela prática, como a organização de leituras guiadas, coletivas e compartilhadas. Cabe ao professor atuar como um facilitador da experiência e não somente aquele que lê. Auxiliar o aluno na compreensão do texto é relevante no processo de ensino-aprendizagem, afinal, ao professor cabe atuar como um mediador ativo e intencional, que ensina estratégias leitoras enquanto auxilia o sujeito na busca pela construção de sentido, fomentando processos de autonomia leitora.

Nesse sentido, para aprofundar a compreensão sobre os procedimentos de leitura, toma-se como referência a Solé (1998), que sistematiza essas práticas. Além disso, a autora apresenta diversas estratégias que auxiliam na construção da compreensão leitora antes, durante e depois da leitura. Entre elas, são particularmente relevantes: a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos, o estabelecimento de previsões a partir de elementos como título e ilustrações e a formulação de perguntas que direcionem a atenção para os pontos principais do material escrito. As referidas práticas ajudam os leitores a se envolverem ativamente com o conteúdo, tornando o exercício mais significativo e facilitando a compreensão global.

Outro ponto importante abordado é o desenvolvimento da capacidade de identificar a ideia principal e diferenciar informações essenciais das secundárias, especialmente por meio da elaboração de resumos. A autora de igual modo enfatiza

o papel do professor em orientar a atividade, utilizando estratégias como leitura compartilhada e ensino explícito de como resumir textos. Por conseguinte, os alunos tornam-se progressivamente mais autônomos, capazes de compreender, interpretar e utilizar a leitura como ferramenta de aprendizagem e prazer.

3.1.2 A formação do hábito leitor

Cultivar o gosto pela leitura envolve estabelecer uma ligação duradoura, agradável e proveitosa com os materiais escritos. Este é um percurso que não surge por si só, ele ganha forma por meio de vivências marcantes e da influência regular da escola, do lar e de outros leitores. Solidificar esse hábito, contudo, apresenta uma dificuldade, sobretudo em um cenário onde as ferramentas digitais se impõem e os livros impressos perdem espaço no dia a dia dos alunos.

Deve-se ter em mente que o costume de ler vai além do simples deleite literário. Ele abrange também a leitura prática, aquela que guia, esclarece e possibilita ao leitor atuar com discernimento, senso crítico e independência em sua vida diária. Entendida desta maneira, a atividade leitora se transforma em um instrumento essencial para a inserção na sociedade, a construção da cidadania e o crescimento individual.

A leitura constitui uma prática social marcada pela troca de sentidos entre autor, leitor e sociedade, segundo Cosson (2006), sendo o bom leitor aquele que compreende o texto como um espaço de múltiplas vozes e significados. Compreender a leitura como meio de inserção no mundo permite reconhecer sua importância e integrá-la de forma intencional às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. A leitura enquanto prática social vai além de uma estratégia de decodificação, ela possibilita ao sujeito a interpretação da realidade, dando-lhe subsídios para a transformação da mesma, nesse sentido, pode-se entender que o ato de ler está intimamente ligado à vivência, à escuta e à compreensão crítica do contexto em que se está inserido. Cabe à escola, portanto, oferecer condições para que todos os estudantes tenham acesso às práticas culturais e de leitura, ampliando seu repertório e promovendo a equidade, especialmente para aqueles os quais não dispõem desse capital cultural em seus contextos familiares e sociais.

Nessa mesma direção, Zilberman (2008) aponta que a leitura não constitui tão somente uma ideia, com a força de um ideal. Ela contém também uma configuração

mais concreta, assumindo contornos de imagem, formada por modos de representação característicos, expressões próprias e atitudes peculiares. A ela pertencem gestos, como o de segurar o livro, sentar-se e escrever, inclinar-se, colocar os olhos. Faz parte igualmente dessa representação a alusão a resultados práticos, mensuráveis em comportamentos progressistas.

A formação do hábito leitor é fortemente influenciada pela atuação dos adultos enquanto leitores. Quando as práticas de leitura são incentivadas desde a primeira infância, especialmente por famílias que reconhecem sua relevância, os impactos no desempenho acadêmico das crianças tendem a ser positivos. Ainda assim, a escola tem papel fundamental na consolidação desse hábito.

Sob esse prisma, é importante reconhecer que o letramento literário desempenha papel essencial na formação do indivíduo e, conseqüentemente, na constituição de uma sociedade leitora. O ato de ler e a escrita ocupam lugar central na prática pedagógica e a alfabetização das crianças constitui uma responsabilidade da qual a escola não pode se eximir, uma vez que se configura como uma das principais agências de letramento. Além disso, a leitura literária não é uma habilidade que se desenvolve espontaneamente, mas uma prática que precisa ser ensinada, mediada e vivenciada pelos estudantes. Em muitos casos, a escola representa o principal, e por vezes o único, espaço de acesso das crianças à literatura, o que reforça sua responsabilidade na formação de leitores autônomos e críticos, como aponta Machado (2016).

A trajetória de formação do leitor, destaca Aguiar (2011), inicia-se ainda na infância, quando, desde bebês, os primeiros contatos com a palavra já despertam a sensibilidade para os sons, os sentidos, o ritmo e a melodia das frases ouvidas. Nesse processo, o papel da família torna-se significativo, seja por meio do exemplo dos mais velhos, seja pela presença de um ambiente letrado, no qual a leitura e a escrita fazem parte do cotidiano. Entretanto, mesmo em contextos em que essas vivências não são frequentes, muitas famílias reconhecem o valor da leitura e a incentivam como forma de proporcionar aos filhos oportunidades que não tiveram.

Em decorrência disso, o professor leitor torna-se um modelo para seus alunos. Ler por prazer, tanto para si quanto para os estudantes, estimular momentos em que esse seja um exercício coletivo, demonstrar entusiasmo ao contar histórias ou ao visitar a biblioteca, todas essas ações reforçam o valor da leitura e contribuem significativamente para o bom desempenho dos alunos.

De acordo com Machado (2016), a leitura literária é uma prática que precisa ser ensinada de forma sistemática. Com isso, cabe à escola promover ações de incentivo à leitura e criar condições para a formação de leitores, uma vez que as experiências de leitura vivenciadas fora do ambiente escolar estão diretamente relacionadas às aprendizagens construídas na escola.

A pesquisadora Zilberman (2008) argumenta que o leitor iniciante não tem idade; cada fase de sua vida é um bom momento para levá-lo a gostar de livros de ficção, pois as histórias estimulam seu imaginário, fortalecem sua identidade, ajudam-no a pensar melhor e a resolver problemas. Com o passar do tempo e o aumento da bagagem de livros e de experiência, os leitores ficam mais exigentes, solicitando mais e melhores livros.

Neste trabalho, propõe-se a formação de um estudante que utiliza a leitura como instrumento de ação, um meio facilitador para alcançar objetivos diversos. Trata-se de formar um leitor que faz da leitura um hábito não apenas voltado para a fruição e o lazer, mas também como ferramenta de busca, pesquisa e orientação. Mesmo em um contexto em que "tudo é digital", a leitura com boa capacidade de interpretação continua sendo primordial, inclusive nas redes sociais ou em sites de jogos, por exemplo, tão presentes na infância contemporânea. Ler e compreender criticamente esse conteúdo é o que permite ao estudante se inserir no ambiente virtual de forma mais consciente e autônoma.

Embora se reconheça a importância da leitura funcional, da capacidade interpretativa e da competência crítica no meio digital, esta pesquisa também valoriza, de forma intencional, o papel dos livros. Como uma proposta de resistência, reafirma-se aqui a relevância do hábito leitor, da formação de sujeitos que encontrem prazer na leitura, que busquem livros, troquem indicações, reconheçam o valor simbólico e afetivo do objeto-livro, que apreciem o cheiro de um livro novo, que se encantem com histórias, leiam trilogias e desejem seguir explorando novos títulos. Como propõe Cândido (1995), "a literatura universal deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza" (p. 186).

No espaço escolar, mais do que desenvolver a competência leitora, é preciso promover a vivência literária, fortalecer a presença da biblioteca, das salas de leitura e dos acervos, criando um ambiente em que os livros sejam parte ativa da rotina e

da formação dos estudantes. Garantir esse espaço simbólico é mais do que promover leitura, postula Petit (2008), é afirmar o direito à cultura e à reconstrução de si, sobretudo entre os sujeitos historicamente silenciados.

Como afirma Teresa Colomer, as crianças se constituem como leitoras a partir das experiências sociais que vivenciam com os livros e com outros leitores. Nesse sentido, a autora salienta que “as crianças [...] não se compreendiam sem referências aos livros” (2007, p. 103). Assim, a convivência com práticas reais de leitura e com ambientes leitores favorece a construção de vínculos duradouros com a literatura.

3.2 CONCEITUANDO O “LETRAMENTO”

Nessa pesquisa sobre o desenvolvimento da competência leitora, é fundamental conceituar essa habilidade diferenciando-a do processo de letramento. A partir da década de 1980, com a influência das ideias construtivistas e interacionistas no ensino brasileiro, o conceito de letramento passou a ocupar papel de destaque nas discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem. De acordo com Soares (2009), o letramento vai além de simplesmente saber ler as palavras; trata-se de como as pessoas participam de atividades sociais que utilizam a leitura e a escrita em diversas situações e com diferentes objetivos. Desde então, o termo letramento está presente nas escolas, na formação de professores, nas legislações educacionais, em documentos oficiais e em livros didáticos.

Como é um conceito comum no cotidiano docente, o letramento encontra-se presente em diversas práticas realizadas no interior da escola, sendo o desenvolvimento da competência leitora uma delas. Definir, diferenciar e contextualizar esses dois conceitos contribuem para compreender melhor o trabalho desenvolvido na escola, foco da pesquisa, além de possibilitar o aproveitamento de suas potencialidades nas propostas de intervenção elaboradas neste Caso de Gestão. O letramento é um conceito complexo que envolve mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê, conforme aponta Kleiman (2005). O conceito de letramento envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura.

Após a leitura do texto “Caminhos para propor aprimoramentos nas práticas de leitura e escrita em uma escola de ensino médio do interior do Ceará: um novo olhar para a escola Semente da Liberdade” (2021), de Maria Ely Cristina Gomes Alves, pode-se pontuar propostas relevantes que visam não apenas melhorar as habilidades leitoras e escritoras dos alunos, como, de igual modo, valorizar a cultura e a troca de saberes na educação.

Inicialmente, a autora traz ao texto o cenário da escola pesquisada, que, assim como a grande maioria das escolas públicas do país, lida com a falta de recursos e a desmotivação dos alunos para os conteúdos escolares. De acordo com Alves (2021), os alunos demonstram pouca prática de leitura e escrita fora do ambiente escolar e as abordagens tradicionais que a escola apresenta não são suficientes para preencher essa lacuna.

A partir disso, o trabalho em questão apresenta propostas de aprimoramento das práticas leitoras, com ênfase na formação continuada dos docentes, mediante capacitações para o uso de metodologias de trabalho mais dinâmicas e contextualizadas, além da elaboração coletiva de projetos interdisciplinares, nos quais a formação da competência leitora encontra-se presente não apenas na disciplina de Língua Portuguesa, mas perpassando os diversos conteúdos escolares.

Ainda, a autora apresenta a proposta da criação de um “Clube de Leitura e Escrita”, com o intuito de incentivar a experiência leitora em espaços informais, aprimorando a leitura por fruição. Também é sugestão de intervenção a participação da comunidade, atuando e fomentando atividades literárias através da promoção de eventos que celebrem a literatura. Assim, a autora apresenta práticas que, ao valorizar a leitura como ação cultural e coletiva, ampliam as possibilidades de letramento no ambiente escolar.

O presente estudo traz importantes considerações sobre o ensino da língua, com foco no exercício da leitura, apresentando práticas pedagógicas que pretendem trabalhar o letramento em uma perspectiva de autonomia e protagonismo estudantil.

3.2.1 Letramento e alfabetização

O processo de alfabetização passou por várias transformações ao longo dos tempos. A alfabetização sempre foi alvo de críticas à medida que não se obtinha

sucesso com as práticas trabalhadas, das antigas cartilhas que ensinavam o bê-á-bá, passando pelos métodos de alfabetização, como fônico e silábico, até a chegada do construtivismo, proposta metodológica a qual foi também confundida com um método.

Com tantas inovações e alguns equívocos, a chegada do conceito de letramento revelou-se como um momento de confusão no cenário educacional. Professoras alfabetizadoras tiveram que se reinventar quando perceberam que não poderiam mais utilizar seus métodos já conhecidos e tiveram que ser convidadas a “letrar”. Mas o que era “letrar” naquela época? Como foi introduzido o conceito de letramento no Brasil? Houve de fato uma ideia de que o letramento substituiria os processos de alfabetização?

Segundo Magda Soares, no verbete Letramento do Glossário Ceale/UFMG, o termo "letramento" foi incorporado ao campo educacional a partir dos anos 1980, momento em que se ampliaram as demandas sociais por leitura e escrita. Inicialmente associado ao processo de alfabetização, o conceito surge para dar conta de uma aprendizagem que não se limita à aquisição do sistema alfabético-ortográfico, envolvendo igualmente a inserção nas práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, na cultura do escrito.

Como a palavra "alfabetização" já tinha um significado consolidado, relacionado estritamente à aprendizagem do código escrito, tornou-se necessário criar uma nova palavra para nomear essa outra dimensão da aprendizagem da língua escrita. Assim, o letramento passa a designar o desenvolvimento das habilidades de uso efetivo da leitura e da escrita nas mais variadas situações sociais, culturais e comunicativas.

De acordo com Soares:

letramento é o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente, nas diversas situações pessoais, sociais e escolares em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções (2014, s/p).

Portanto, o letramento não substitui a alfabetização, mas a complementa, conferindo-lhe sentido social e funcional. A partir dessa perspectiva, não basta apenas decodificar palavras, é preciso compreender e usar a linguagem escrita

como ferramenta para agir no mundo. Isso marca uma mudança significativa nas práticas pedagógicas e na formação docente, exigindo uma abordagem mais ampla, crítica e contextualizada da leitura e da escrita.

3.3 CONCEPÇÕES NORTEADORAS DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA

As concepções norteadoras do processo de aquisição de leitura são de relevância para este trabalho à medida que levam à reflexão sobre como está sendo abordada a experiência leitora nas escolas. Refletir sobre as práticas de ensino que envolvem tais concepções leva a perceber que, mesmo aquelas concepções as quais poderiam ser classificadas como ultrapassadas, ainda são utilizadas nas salas de aula brasileiras.

Trazê-las neste texto auxilia na compreensão do ensino que se tem e do ensino que se pretende. Práticas pedagógicas tradicionais, ainda que já tenham caído em desuso nos manuais mais modernos sobre pedagogia, continuam enraizadas na educação oferecida aos alunos. Para melhor explicitá-las, toma-se como referência o artigo de Panichella (2015), autora que traz importantes considerações sobre essas concepções que nortearam o ensino através da análise da obra de Koch e Elias (2006) e Coracini (1995, 2005).

De acordo com a pesquisadora Panichella, através dos estudos de Koch e Elias, são três concepções que fundamentam o ensino da leitura: estruturalista, cognitivista e interacionista. Além disso, a autora usa a análise do discurso de linha francesa, pautada nos estudos de Coracini para apresentar uma quarta abordagem, a perspectiva discursiva, a qual leva em consideração as condições socio-históricas e ideológicas de produção e interpretação de textos.

A perspectiva estruturalista tem foco no texto enquanto objeto de conhecimento e apresenta uma visão sistêmica e mecanicista da linguagem. Nesta perspectiva, a leitura é vista como um processo instantâneo de decodificação e o leitor, como sujeito passivo, mero captador de ideias. Na abordagem estruturalista, a leitura deve começar pelo estudo das unidades menores, letras e sílabas, para posteriormente serem ensinadas as palavras, frases e textos. Os textos, quando finalmente começam a ser explorados, são utilizados como ferramentas para a execução de exercícios ortográficos e gramaticais. Não são apresentados dentro de

um contexto e em seu uso em sala de aula, são desconsiderados a situação comunicativa e o indivíduo enquanto interlocutor. A capacidade interpretativa não é explorada e perde-se então, a oportunidade de se fazer do texto uma ferramenta de inserção da criança no mundo letrado.

Já na perspectiva cognitivista, o processo de leitura acontece de maneira descendente, o contrário da anterior, que parte de uma organização ascendente, com o ensino das partes menores para as maiores. O cognitivismo tem o leitor como foco, no qual, a partir do texto, são construídos os sentidos em que é de extrema relevância o conhecimento de mundo do aluno, sua bagagem cultural, seus conhecimentos prévios. A experiência pessoal do aluno é explorada através do estímulo ao exercício de deduções e inferências. Dessa forma, o leitor-aluno é visto como sujeito ativo do processo de aquisição da leitura, uma vez que cabe a ele o acionamento de esquemas mentais para interagir com o texto. Já o texto, é visto como o produto que traz estratégias para sua compreensão por parte do sujeito. No entanto, ainda que o leitor tenha um papel ativo na construção dos saberes, o texto pode ser negligenciado em relação à sua importância e seu contexto de produção, servindo apenas como ferramenta para fornecimento de pistas para que o leitor construa seu sentido.

A terceira abordagem de concepção norteadora no processo de aquisição da leitura é a perspectiva interacionista, na qual o foco encontra-se na interação entre o texto, o autor e o leitor. Nesta ótica, a leitura se torna um processo de integração entre as informações trazidas pelo texto e os conhecimentos que o leitor traz para compreendê-lo. A partir disso, ao acionar seus conhecimentos e suas estratégias de previsão e inferências, o leitor interpreta o texto de acordo com sua visão de mundo, tornando-se coautor de sentidos e significados interpretativos.

O texto é visto como ferramenta de interação entre autor e leitor. Porém, essa abordagem pode tornar-se pouco significativa à medida que o leitor não retorne ao texto para confirmar suas hipóteses, podendo realizar uma interpretação tendenciosa daquilo que foi lido. Ainda, por se tratar de diferentes leitores com vivências e realidades diversas, e considerando que se trata de processos de escolarização, nem todas as crianças apresentarão bagagem cultural e maturacional para exercícios de interpretação, haja vista que, a escola é um dos principais espaços para a formação desse arcabouço literário.

Essa abordagem pode levar à errônea ideia de que apresentar o texto e realizar a interpretação do mesmo devem ser um trabalho autônomo do aluno, no qual a mediação do professor fica em segundo plano, levando-nos a pensar que essa perspectiva de ensino nem sempre irá contemplar todos os saberes e, por consequência, todos os alunos.

Por último, mas não menos importante, considera-se a perspectiva discursiva. Trata-se de uma abordagem que vem da tradição teórica da análise de discurso de linha francesa, na década de 1960, e tem como referência Michel Pêcheux. Atua em três diferentes frentes: a linguística, com o estudo da linguagem; a histórica, que valoriza o contexto e as condições de produção do texto; e a marxista, que traz a ideia de que a ideologia molda o que se diz e a forma como se entende o discurso. Assim, o foco não se encontra no texto, mas no discurso, ou seja, nas relações de produção de sentidos através da interação entre autor, leitor, história e ideologia. Essa abordagem apresenta a ideia de que a leitura não é neutra, nem totalmente controlada pelo leitor, pois o foco é o seu caráter crítico e interpretativo, apresentando a leitura como um fenômeno social, histórico e ideológico.

Na teoria discursiva, apenas decifrar o sentido das palavras é insuficiente; trata-se, pois, de apreender o discurso, considerando não só o que o autor quis dizer ao escrever determinado texto em um contexto histórico e social específico, como também a relação desse texto com outros discursos e produções anteriores. Dessa forma, o sentido não está apenas no texto ou na intenção do autor, mas se constrói na interação entre autor e leitor, mediada pelas condições históricas, sociais e ideológicas. Essa teoria, quando aplicada em sala de aula, exige do aluno-leitor uma bagagem cultural, que deve ser fomentada pela escola, com o auxílio da mediação do professor e de pares mais experientes.

Dessa forma, compreender as quatro concepções de leitura, estruturalista, construtivista, sociocultural e discursiva, é fundamental para reconhecer que o ensino de leitura nas escolas brasileiras não se restringe a uma única abordagem. Cada uma dessas perspectivas oferece contribuições relevantes, enquanto algumas garantem a base técnica do ato de ler, outras estimulam a construção ativa do sentido, inserem o aluno em práticas significativas de leitura e promovem uma compreensão crítica e contextualizada dos textos. Essas concepções não devem ser entendidas como perspectivas excludentes, mas como construções históricas que dialogam entre si e refletem diferentes formas de compreender o processo de leitura.

Ao relacionar essas concepções ao objetivo desta pesquisa, que é investigar a formação da competência leitora nos anos iniciais, apropriar-se das citadas abordagens e entender como elas podem se complementar, resulta ser mais apropriado do que optar por uma delas. Tal integração é necessária para formar leitores capazes não apenas de decodificar palavras, mas de interpretar, relacionar e atribuir sentido às informações, considerando o contexto histórico, social e ideológico em que se inserem.

3.4 GESTÃO PEDAGÓGICA E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO LEITOR

A gestão escolar desempenha um papel fundamental diante o desafio da formação leitora dos alunos e da atuação nas possíveis formas de intervenção para a melhoria desse aspecto. É no espaço da coletividade que a gestão escolar ganha forças. É através da liderança positiva do gestor e da participação e colaboração da equipe docente que boas práticas pedagógicas podem se concretizar. Em relação à formação leitora dos alunos, a gestão escolar deve atuar no sentido de unificar a equipe em prol de um objetivo, através da reflexão coletiva e da formação e capacitação do grupo.

Além disso, a organização de tempos e espaços para a leitura, assim como o fomento da prática mediante a aquisição de acervos literários e materiais didáticos, de igual modo são incentivos de uma gestão escolar comprometida com o desenvolvimento dos educandos. Para isso, não basta que a gestão se adapte bem aos comandos das secretarias de educação, aos documentos legais e aos manuais que a orientam. É necessário que os gestores, bem como sua equipe pedagógica, tenham consciência do quão fundamental é a leitura, como é o caso aqui apresentado, assim como do compromisso com o desenvolvimento dos alunos.

O trabalho de Alexander Pereira Frade, “A defasagem na leitura e escrita dos alunos da Escola Estadual Professor Benjamim Araújo: um desafio para os gestores da atualidade” (2017), analisa a defasagem na leitura e escrita dos alunos de uma escola pública brasileira, focando nos desafios da gestão escolar. O estudo ressalta a importância de uma gestão escolar proativa e comprometida, buscando soluções integradas para os desafios da alfabetização. Frade enfatiza que a superação das dificuldades em leitura e escrita requer a colaboração de todos os envolvidos no ambiente escolar.

O trabalho do autor contextualiza a defasagem dos alunos na leitura e na escrita, atrelando o problema a fatores externos e internos, como o histórico escolar de alunos que passam pelo Ensino Fundamental sem ter suas dificuldades superadas, apresentando lacunas significativas em seu desenvolvimento, além do ambiente familiar, com a falta de incentivos às práticas em casa devido a contextos socioeconômicos desfavoráveis.

Na perspectiva da gestão pedagógica, Frade (2017) aponta desafios para os gestores escolares, como a dificuldade em aplicar políticas de alfabetização de maneira eficaz, a formação continuada dos professores em metodologias que abordem a defasagem de ensino e o uso de metodologias inadequadas que não favorecem a inclusão e a progressão das competências leitoras e escritoras.

Como estratégias de superação, o autor apresenta propostas como programas de reforço escolar, visando recuperar as dificuldades dos estudantes, além do envolvimento da comunidade escolar, com estímulo à participação das famílias em projetos que valorizem a leitura.

A escolarização para a literatura deve começar antes mesmo que os alunos estejam completamente alfabetizados, defende Soares (2005). Para isso, é essencial aproximar a prática escolar da vivência social dos estudantes. No caso da literatura, a escola precisa criar oportunidades para que os alunos descubram o prazer da leitura, oferecendo liberdade de escolha e evitando transformar o ato em uma tarefa obrigatória. O objetivo deve ser formar leitores, e não apenas treinar alunos para responderem questões sobre os materiais escritos. Além disso, é importante lembrar que, para formar bons leitores, o professor também deve ser um entusiasta da leitura, transmitindo essa paixão aos alunos.

Nessa perspectiva, pode-se pensar que a criação de espaços escolares destinados à rotina leitora e a formação dos profissionais envolvidos, são ações de atuação da gestão escolar, que quando realizada em um movimento de gestão coletiva, alcança soluções para os desafios encontrados no dia a dia escolar. A atuação da gestão escolar deve estar comprometida com o desenvolvimento integral do educando. No contexto contemporâneo, a educação vai além da simples transmissão de conteúdos, assumindo também o papel de promover a formação social do sujeito em suas múltiplas dimensões.

Ao longo desse percurso, a gestão escolar possui o potencial de transformar tempos e espaços pedagógicos, mesmo diante dos limites impostos à sua atuação.

Formar o sujeito como ser social e participativo implica não apenas valorizar sua cultura de origem, mas também ampliar seu repertório cultural.

Para alcançar esse objetivo, é fundamental que a gestão atue de forma coletiva, motivadora e transparente, definindo claramente as metas a serem alcançadas e as estratégias que serão utilizadas para concretizá-las.

A natureza do trabalho que se desenvolve numa instituição educativa está a exigir formas cooperativas de organização do trabalho e da autoridade na escola, a partir de uma gestão com maior força diante do Estado e maior legitimidade diante da comunidade educativa. Tal organização exigiria, entre outras medidas, a superação da forma monocrática de direção escolar e a adoção de uma direção colegiada, nos moldes do conselho diretivo [...] composto por três ou quatro educadores que [...] teriam a função de dividir a responsabilidade de sua direção de forma participativa e em cooperação com os demais mecanismos de participação coletiva, em especial o conselho de escola (Paro, 2008, p. 132).

De acordo com Paro, é na força coletiva do trabalho e na organização participativa da gestão que a escola se fortalece, pois, ações conduzidas com transparência, cooperação e responsabilidade compartilhada tornam a prática educativa mais legítima e eficaz.

Nessa direção, torna-se necessário aprofundar a compreensão sobre a gestão voltada especificamente para o letramento, entendendo-a como uma prática intencional que articula ações pedagógicas, formativas e organizacionais com foco na formação de leitores competentes e críticos.

3.4.1 Gestão para o letramento

Para iniciar a construção de sentido deste texto, é necessário compreender o conceito de *gestão*. A gestão aqui abordada vai além da função da equipe diretiva, bem como a engloba. A gestão escolar que almeja-se que seja “gestão para o letramento” diz respeito ao coletivo da escola, equipe diretiva, corpo docente, funcionários, alunos, famílias e comunidade, todos esses sujeitos envolvidos na ação de fomentar o letramento.

A percepção da organização do espaço escolar permite, de acordo com Silva e Terra (2021), a construção de um novo conceito de gestão, no qual a figura do diretor passa a ser entendida como o gestor. Nesse contexto, sua atuação deixa de

se restringir às funções administrativas, organizacionais e financeiras, passando a abranger, em acréscimo, a condução das ações pedagógicas. A partir dessa perspectiva, a gestão escolar deve orientar suas práticas para o processo de ensino e aprendizagem, tendo o estudante como foco das ações educativas. Além disso, cabe ao gestor mediar as relações interpessoais no ambiente escolar, especialmente aquelas que envolvem conflitos de comportamento e de ordem emocional.

Nessa perspectiva, a gestão para o letramento ganha contornos quando todos os envolvidos acreditam no potencial de suas ações. A definição de um propósito em comum cria no espaço escolar a sensação de pertencimento, de que todos “falam a mesma língua”. Nessa proposição, a gestão para o letramento vai além das aulas de Língua Portuguesa e ultrapassa os limites da sala de aula.

Ações integradas e pensadas de forma coletiva, por meio do diálogo, da ação e da reflexão, estimulam não apenas o hábito de leitura, mas a formação de uma cultura: a cultura do letramento. Seja através da multidisciplinaridade ou da interdisciplinaridade, implementações como as descritas implicam a mobilização de recursos humanos e didático-pedagógicos com o objetivo de favorecer o uso significativo da leitura enquanto ferramenta de inserção e atuação no mundo contemporâneo.

No entanto, ainda que parâmetro aqui estabelecido de gestão pedagógica e gestão para o letramento possibilite a atuação dos diferentes atores envolvidos no espaço escolar, a equipe diretiva, diretores e supervisores pedagógicos não podem ser eximidos de sua função principal, o exercício da liderança. Um trabalho colaborativo realizado em um tempo e espaço tão dinâmicos como o ambiente escolar, para ser significativo, adaptável e exequível, necessita da equipe diretiva enquanto liderança. Nessa função, é indissociável a capacidade de articular propostas, incentivar práticas pedagógicas, formar equipes e promover a cultura e a democracia mediante práticas inclusivas e dialógicas.

Para melhor ilustrar essa reflexão, encontram-se em Furghestti (2014) importantes considerações sobre o papel da equipe diretiva no contexto escolar. De acordo com a autora, a equipe diretiva deve ter como objetivo de trabalho e foco de suas funções o estímulo à participação, proposta na qual a comunidade escolar é chamada à colaboração com a gestão, em um processo democrático e dialógico.

Essa reflexão mostra o quão complexa é a liderança escolar. Dominar conhecimentos técnicos e administrativos é requisito inerente à função, porém,

também é papel da equipe diretiva o conhecimento e a participação no fazer pedagógico da escola. Um líder presente causa um impacto nos demais participantes do processo, em que sua participação estimula e fortalece os acordos firmados.

Retomando o conceito de “gestão para o letramento”, tão importante quanto a participação da equipe diretiva é a atuação dos diferentes atores na busca por um aprendizado mais significativo.

Na escola, todos são Gestores de suas demandas e ações. Não é função somente da gestão escolar. Surge aqui uma concepção de escola inovadora, onde todos os processos precisam estar norteados por movimentos democráticos de construção. Neste contexto, entendemos que tanto o professor quanto o Gestor são peças essenciais para a inovação e para o desenvolvimento de qualquer prática pedagógica, contribuindo, principalmente, para o sucesso de todas as atividades que são desenvolvidas dentro do ambiente escolar (Silva; Terra, 2021, p. 6-7).

Mesmo com a relevância da participação da equipe diretiva e do corpo docente nessa empreitada, todos podem compor este processo. Funcionários podem atuar em ações que fomentem a leitura, priorizando o hábito leitor entre os sujeitos da escola. A comunidade pode trazer relevantes contribuições por meio do estímulo e apoio às atividades propostas pelas instituições. As famílias podem incentivar a leitura nas atividades de casa, participar da vida escolar dos alunos e estar presentes nas ações sociais da escola. Diante disso, o profissional da biblioteca desempenha papel essencial ao mediar o acesso aos livros, organizar práticas leitoras e incentivar o contato significativo com a leitura. Para Petit (2008), a biblioteca é o espaço de sonhar, sem imposição de ideias ou histórias, mas trabalhando em possibilidades.

Aos alunos, não cabe, nesta perspectiva, o papel de meros receptores de conhecimento. A participação ativa do estudante em sua trajetória de ensino-aprendizagem incentiva o protagonismo discente. Então, a gestão para o letramento mobiliza a comunidade escolar em torno de ações que contemplem o uso da leitura no dia a dia escolar, fortalecendo práticas que visem à formação de leitores críticos, reflexivos e conscientes de sua atuação na sociedade.

De acordo com Soares (2004), letrar é ofertar ao aluno o uso da leitura e da escrita em práticas sociais reais e significativas. A promoção da leitura implica em

pensar em tempos e espaços para o favorecimento do letramento e, de igual modo, fazer uso da leitura e da escrita enquanto práticas que instrumentalizam e auxiliam no cotidiano. Ao ler na cantina o cardápio semanal, ao se orientar por placas escritas ou iconográficas, ao compreender um bilhete enviado pela escola, todas essas ações, ainda que façam parte do dia a dia, são para as crianças uma forma de desenvolver sua capacidade de autonomia.

Essas pequenas atitudes inserem o aluno em práticas sociais de leitura e de escrita, ampliam sua independência e causam, ainda que de forma intrínseca, o sentimento de pertencimento. O pertencimento ao espaço escolar, o pertencimento a uma parcela social que lê, que se orienta, que faz descobertas, que auxilia os pares, que vai se desenvolvendo na busca por mais conhecimento. O desenvolvimento do letramento deve ser compreendido dentro de seu contexto social, aponta Street (2014), e as práticas letradas encontram-se inseridas em relações de poder e valores culturais. Portanto, cabe à gestão escolar a promoção de um ambiente que promova uma cultura escolar que propicie a valorização de diferentes formas de letramento.

Nesta perspectiva, ainda que se saiba da existência de diferentes tipos de letramento, neste trabalho se refere ao letramento enquanto prática que auxilia a leitura do mundo, mas também à leitura propriamente dita, de palavras, frases, meios digitais, livros e diversos gêneros textuais.

Para essa gestão de letramento, algumas práticas são imprescindíveis, como: a elaboração de planejamentos coletivos que reforcem práticas de leitura e escrita enquanto formas de interação social; a presença de projetos interdisciplinares que integrem as diferentes áreas de ensino em práticas letradas; o estímulo à formação do hábito leitor mediante a organização de tempos e espaços dedicados à promoção do gosto pela leitura; o envolvimento das famílias e comunidade escolar através de projetos que valorizem a leitura, a escrita e a oralidade, fortalecendo de forma equilibrada o vínculo entre escola e família.

Desta forma, a gestão para o letramento não se faz do dia para a noite, não se fixa através do improviso, mas, pelo contrário, trata-se de um trabalho que deve ser pensado, refletido e organizado coletivamente, com base no conhecimento da realidade escolar e no acreditar em possibilidades de mudanças, com um olhar amoroso para as potencialidades que podem ser descobertas através de práticas intencionais de desenvolvimento leitor.

3.5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A proposta desta seção é refletir sobre quais práticas pedagógicas podem ser desenvolvidas pela gestão escolar para fomentar o letramento e promover o hábito e a capacidade leitora dos alunos.

As ações podem ser conduzidas pela equipe gestora, abrangendo desde aspectos estruturais, como a criação de espaços e definição de tempos dedicados à leitura, até práticas coletivas, nas quais todo o corpo docente atua em torno de um objetivo comum, como a elaboração de projetos interdisciplinares voltados à valorização da cultura letrada. Por fim, destaca-se o trabalho do professor em sala de aula como elemento essencial para consolidar essas práticas.

É importante que essas ações sejam planejadas de forma integrada, respeitando as especificidades de cada docente. Em muitas situações, o professor imprime, ainda que de forma implícita, sua formação humana, seus valores, concepções éticas e metodologia, sempre alinhados à realidade e ao contexto da escola.

As ações educativas podem ser sistematizadas em um Plano de Ação Educacional, apresentado à escola como proposta de intervenção. Todas as decisões devem ser construídas coletivamente, com consciência das possibilidades e limitações para sua execução. Para compreender as possibilidades de atuação da gestão no desenvolvimento do letramento e da formação do hábito leitor, é necessário refletir sobre os espaços e os tempos dedicados à leitura. Uma gestão comprometida assume o protagonismo na definição e valorização desses momentos e locais.

A estrutura física da escola exerce papel fundamental no processo de aprendizagem. Uma instituição que se propõe a ser espaço de livre acesso ao conhecimento não restringe o ato de aprender à sala de aula, pois todo o ambiente escolar pode se transformar em cenário de trocas e descobertas. A biblioteca, equipada com acervo diversificado e ambiente acolhedor, favorece experiências prazerosas de leitura, mas não deve ser o único espaço. É possível ler sob a sombra de uma árvore, na quadra, no pátio ou sob o sol de uma manhã fria. Livros, revistas, jornais, cartazes afixados, o cardápio da merenda, todos podem se tornar oportunidades de aprendizado e ampliação do contato com a leitura.

Quanto ao tempo, também é possível criar diferentes momentos dedicados à prática leitora. Visitas periódicas à biblioteca, mediadas pelo professor, rodas de leitura, compartilhamento de uma mesma obra por toda a turma e contato com produções literárias por meio de vídeos ou contações de histórias enriquecem o repertório cultural e contribuem para o desenvolvimento da competência leitora.

Para que a proposta seja significativa, ela precisa criar sensação de pertencimento. A leitura, por sua natureza, é um potente eixo para o trabalho coletivo, pois vai além de conteúdos e exige envolvimento de todos. Projetos que integrem diferentes disciplinas e professores tornam-se mais leves e prazerosos quando o grupo está unido. Além disso, projetos que ultrapassam os limites de tempo e espaço escolar geram culminâncias significativas, nas quais os alunos percebem seu trabalho valorizado e reconhecem o esforço coletivo.

Atividades como criação de um jornal escolar, visitas a bibliotecas e museus, jornadas literárias, rodas de conversa com membros da comunidade e apresentação de autores infanto-juvenis tornam o espaço escolar mais real e atrativo, ampliando as oportunidades de contato com a leitura.

Para finalizar, reflete-se que, seja de forma interdisciplinar, por meio de projetos coletivos, ou na sala de aula, com a mediação dos professores e a atuação direta com os pares, as crianças precisam vivenciar a leitura enquanto prática social, sabendo utilizá-la para diferentes objetivos.

De acordo com Machado (2016), é importante perceber o papel que tem a escola, os professores, colegas de classe, dentre outros agentes educacionais, na relação da criança com o livro. Através da mediação por eles efetuada, os alunos vão se apropriando da leitura, vão experimentando outros livros e outras opções.

A capacidade leitora pode ser ensinada, mas o que se pretende vai além de ensinar estratégias, é levar os alunos a perceberem a importância da leitura como elemento emancipatório para a vida em sociedade. Nesse sentido, Freire (1982) afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, reforçando que ler é compreender e interagir com a realidade. Além disso, busca-se que as crianças tomem gosto pela leitura, desenvolvam interesses literários e leiam com prazer, motivadas pelo desejo de aprender e de realizar novas descobertas.

3.6 METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

Para a concretização dos objetivos deste Caso de Gestão, a metodologia adotada foi realizada inicialmente por meio de consulta a documentos e orientações legais sobre o tema da leitura no contexto escolar. Foram consultados documentos como o Projeto Político-Pedagógico da instituição, com o objetivo de obter informações sobre propostas de trabalho da escola que tenham como fundamento a melhoria dos processos de aquisição de leitura pelos alunos. Além disso, foi efetuada uma leitura dos Livros de Atas das reuniões pedagógicas, com o objetivo de identificar registros de reuniões que abordem o tema da leitura. A ausência desses registros também foi considerada como uma evidência do problema pesquisado.

Na leitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG, 2018), foram abordadas as orientações sobre a formação da competência leitora. Nessa etapa, investiga-se como esses documentos apresentam a questão da leitura e de que forma a escola e os professores fazem uso dessas orientações no cotidiano escolar.

Em um momento mais dialógico, foi dada a oportunidade de ouvir os profissionais da escola, como o gestor, a professora responsável pela biblioteca (PEUB) e professores regentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escolha desses profissionais deveu-se à sua proximidade e responsabilidade com o tema em questão. Por meio de entrevistas semiestruturadas, buscou-se compreender como o desenvolvimento da leitura foi tratado nas práticas pedagógicas, bem como levantar questões relacionadas à importância da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo foi possibilitar que os entrevistados refletissem sobre suas práticas e fundamentos pedagógicos, apresentando sugestões para o aprimoramento do processo de aquisição da leitura pelos alunos. Durante as entrevistas, também foram investigados os obstáculos enfrentados pelos profissionais para promover a melhoria da leitura nas turmas, assim como propostas de ação e intervenção voltadas ao desenvolvimento da competência leitora dos estudantes.

Os dados coletados nas entrevistas foram analisados para compreender questões tais: como deve ser a leitura dos alunos de acordo com suas faixas etárias, como o trabalho com a leitura tem sido desenvolvido nas salas de aula, quais os

desafios enfrentados pelos profissionais e como a escola pode realizar práticas para aprimorar a competência do leitor.

Além disso, foram analisadas as avaliações externas de turmas do 5º ano no período de 2017 a 2024, no conteúdo de Língua Portuguesa. O uso desses dados se justifica, pois, o foco é examinar como o processo de leitura vem sendo desenvolvido ao longo dos anos iniciais e como isso se desvela ao final desse segmento. Foram consideradas as avaliações formativas do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE), nas modalidades Diagnóstica e Intermediária, além das avaliações do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) e a avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), com o objetivo de verificar o desempenho dos alunos em relação à leitura e compreensão de textos.

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa em sua metodologia, com o intento de compreender melhor a dinâmica escolar. O estudo foi realizado por meio de entrevistas que serviram como ferramentas para explorar como o desenvolvimento da leitura tem sido trabalhado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As entrevistas semiestruturadas realizaram-se na própria escola, durante os períodos de disponibilidade dos professores, como nas janelas de aula de Educação Física ou após o horário regular de aulas, conforme a conveniência dos entrevistados.

Como dados primários, foram utilizadas entrevistas com os professores regentes de Língua Portuguesa das turmas de 1º ao 5º ano, com o professor responsável pela biblioteca (PEUB) e com a equipe gestora, no caso, o gestor do turno da tarde. A amostragem desenvolveu-se com um professor por ano de escolaridade, sendo escolhidos aqueles com maior tempo de serviço na escola. Além disso, foi elaborada e aplicada uma avaliação diagnóstica interna, a fim de subsidiar a análise da fluência e da compreensão leitora dos alunos das turmas do 5º ano.

Os roteiros das entrevistas com a equipe gestora e docente, bem como a matriz da Avaliação de Leitura e sua análise interpretativa, encontram-se nos Apêndices deste trabalho.

Os dados secundários foram obtidos a partir da leitura e análise dos documentos orientadores e curriculares, como a BNCC (2017) e o CRMG (2018), bem como dos resultados das avaliações externas das turmas do 5º ano, no período

de 2017 a 2024, incluindo o PROEB, avaliações diagnósticas e peculiares, e o SAEB.

A coleta dos dados primários foi inicialmente dividida em dois momentos, os quais seguem abaixo esboçados em dois quadros:

Quadro 1 – Entrevistas semiestruturadas

ASPECTO	DESCRIÇÃO
Procedimento	Entrevistas semiestruturadas
Tipo de realização	Amostral
Finalidade	Compreender as práticas pedagógicas relacionadas à leitura, os desafios enfrentados no cotidiano escolar e as estratégias adotadas para a formação de leitores.
Participantes	- Professores regentes das turmas de anos iniciais (1º ao 5º ano), um professor por ano de escolaridade; - Professor responsável pela biblioteca; - Equipe gestora.
CrITÉrios de inclusão	- Professores regentes das turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental; - Professora de Uso da Biblioteca; - Especialista em Educação Básica; - Equipe gestora (diretor e vice-diretor do turno vespertino).
CrITÉrios de exclusão	- Professores ausentes no momento da coleta de dados (férias, licença saúde ou outras modalidades de afastamento); - Professores de Educação Física; - Professores de apoio à educação especial.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Quadro 2 – Avaliação interna de leitura

ASPECTO	DESCRIÇÃO
Procedimento	Avaliação interna de leitura: aplicação e análise dos resultados de uma avaliação diagnóstica interna.
Ano letivo	5º ano do Ensino Fundamental.
Finalidade	Aprofundar a análise da fluência e da compreensão leitora.
Critérios de inclusão	Estudantes matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental.
Critérios de exclusão	Estudantes ausentes no dia da realização da avaliação.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Para analisar os dados coletados em campo para o presente trabalho, acredita-se que o mais adequado seja a análise de conteúdo, com base nos princípios de Bardin (1977) que possibilitou uma interpretação sistemática das informações obtidas. Essa abordagem possibilita e sugere uma organização dos dados em categorias e padrões, contribuindo para a compreensão das dificuldades no seu contexto escolar. A análise de conteúdo, desenvolvida como um conjunto de técnicas que busca a compreensão dos sentidos manifestos pelos sujeitos participantes de uma pesquisa, dos documentos analisados, entre outras formas de expressão, tem se apresentado como um método amplamente empregado em estudos do âmbito educacional.

A categorização constitui uma etapa central da análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977), sendo definida como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia)” (p. 117). Assim, a organização dos dados em eixos temáticos e subcategorias analíticas possibilitou uma análise sistemática e interpretativa das informações, favorecendo a identificação de padrões e recorrências nas falas dos participantes.

Conforme descrito na seção anterior, após a definição dos procedimentos metodológicos e dos instrumentos de coleta de dados, iniciou-se a etapa de trabalho de campo, momento fundamental para a obtenção das informações empíricas que sustentam as análises desta pesquisa. Essa fase foi precedida pela leitura e análise dos documentos institucionais e normativos, bem como pela análise dos resultados das avaliações externas ao longo do período de 2017 a 2024, o que permitiu delinear um panorama inicial sobre o desenvolvimento da competência leitora na escola investigada.

A partir desse levantamento preliminar, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com os profissionais da instituição, buscando compreender as práticas pedagógicas relacionadas à leitura, os desafios enfrentados no cotidiano escolar e as estratégias adotadas para a formação de leitores. Paralelamente, procedeu-se à aplicação da avaliação diagnóstica interna junto aos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de aprofundar a análise da fluência e da compreensão leitora, articulando os dados qualitativos às evidências quantitativas obtidas nas avaliações externas.

Dessa forma, o trabalho de campo consolidou-se como uma etapa essencial para a compreensão da realidade investigada, permitindo a triangulação entre documentos oficiais, resultados avaliativos e percepções dos profissionais da escola, cujas análises serão apresentadas a seguir.

As entrevistas foram realizadas conforme o público-alvo previamente definido. Participaram do estudo cinco professoras regentes das turmas do 1º ao 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a professora de uso da biblioteca (PEUB) e o gestor do turno da tarde.

As entrevistas com as professoras regentes ocorreram na própria escola, durante os horários vagos das docentes. A entrevista com a professora de uso da biblioteca foi realizada no espaço da biblioteca, após o término das aulas. Já a entrevista com o gestor ocorreu por meio da plataforma Google Meet, em razão da elevada demanda de trabalho característica do período de encerramento do ano letivo. Aqui, é necessário ressaltar que, de acordo com as demandas escolares, apenas um dos participantes da equipe pedagógica pôde ser entrevistado.

Para preservar a identidade dos participantes, neste trabalho foram adotadas letras para identificação das professoras entrevistadas (Professora A, Professora B,

Professora C, Professora D e Professora E), sem qualquer associação direta com as turmas ou anos em que atuam.

Os demais participantes foram mencionados de acordo com os cargos que ocupam na instituição, sendo identificados como PEUB (Professor de Uso da Biblioteca) e Gestor. Todas as entrevistas tiveram seus áudios devidamente armazenados, e os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, garantindo a preservação de seus direitos.

A análise das entrevistas semiestruturadas foi organizada em três eixos temáticos, definidos a partir da recorrência de conteúdos nas falas dos participantes e em consonância com os objetivos desta pesquisa: (1) concepções dos profissionais acerca do desenvolvimento da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental; (2) práticas pedagógicas voltadas à formação da competência leitora; e (3) dificuldades e desafios enfrentados no processo de aquisição da leitura no contexto escolar.

Pensando nos entrevistados enquanto grupos, a primeira análise ficou em torno das concepções pedagógicas das professoras regentes das turmas de 1º ao 5º ano. Dessa forma, o primeiro eixo contemplou as percepções das professoras sobre os níveis de leitura dos alunos, as transformações observadas ao longo dos anos, especialmente no período pós-pandemia, bem como a compreensão da leitura enquanto processo contínuo que envolve aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

O segundo eixo reuniu as estratégias e intervenções pedagógicas utilizadas no cotidiano escolar para o desenvolvimento da fluência e da compreensão leitora, incluindo práticas de leitura diária, atividades diferenciadas, mediação pedagógica, uso de materiais diversificados e ações de acompanhamento individualizado.

O terceiro eixo abordou os principais obstáculos que impactam o avanço da competência leitora, tais como a falta de apoio familiar, limitações de recursos, heterogeneidade das turmas, insegurança dos alunos e desafios institucionais relacionados ao tempo pedagógico e ao apoio da gestão escolar.

O estudo a seguir parte das falas das professoras regentes e, posteriormente, do gestor e da PEUB. Para finalizar, analisou-se a Avaliação de Leitura realizada em 2025, pelas três turmas de quinto ano da escola estadual.

Para melhor visualização dos dados referentes à análise das entrevistas das professoras regentes, realizou-se a busca por palavras-chaves e elaborou-se sua apresentação em um sistema de “Nuvem de Palavras” (Figura 4). Nessa disposição,

as palavras estão com maior ênfase visual de acordo com a quantidade de vezes que aparecem no texto das entrevistas. Aqui, o objetivo é organizar as palavras relacionando-as aos eixos temáticos nos quais as entrevistas foram pautadas.

Figura 4 – Nuvem de Palavras



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Nesse caso, a Nuvem de Palavras foi utilizada tanto com base na frequência de ocorrência dos termos quanto considerando sua relevância no discurso. Ressalta-se que uma mesma palavra pode aparecer em mais de um eixo temático, em razão da proximidade entre os assuntos relacionados à leitura no contexto escolar.

Ao analisar as palavras a partir dos eixos temáticos, observou-se que, no *Eixo 1: Percepções docentes sobre os níveis de leitura*, sobressaíram-se os termos: alunos, leitura, alfabetização, pandemia, compreensão leitora e fluência. Esses elementos indicam um foco na observação do desempenho dos estudantes e em seu progresso ao longo do tempo, especialmente no período posterior à pandemia. A presença das palavras “aluno” e “pandemia” reforçou que o discurso docente manifesta uma preocupação com o perfil leitor antes e após esse período.

A palavra “aluno” é recorrente nos textos da entrevista, o que se justifica-se pelo contexto escolar ao qual esta pesquisa se vincula. No entanto, para além de seu uso corrente, fez-se necessário compreendê-la em uma perspectiva ampliada, reconhecendo o estudante como sujeito histórico e social, portador de uma bagagem cultural construída a partir de suas vivências, crenças, pertencimentos e

experiências com a linguagem, incluindo, quando presente, o contato com práticas de leitura.

De acordo com a análise das entrevistas, percebeu-se que o discurso docente se organizou em torno do aluno, sua inserção no início da escolaridade, suas limitações no aprendizado da leitura, como medo, insegurança e vergonha, sua compreensão após a leitura, o trabalho em pares (em que um aluno auxilia e compartilha conhecimento com o outro) e, ainda, as situações em que o estudante não aprende por determinada metodologia, mas consegue aprender por outra. Nessa perspectiva, o aluno é entendido como o foco do processo de ensino-aprendizagem, sendo aquele a quem as práticas educativas se destinam. Sua formação ocorre por meio das interações estabelecidas em seu meio social, familiar e escolar, influenciando diretamente seu percurso educacional.

Embora seja fundamental reconhecer o aluno em sua singularidade, também se fez necessário compreendê-lo no âmbito coletivo. No contexto da sala de aula, os alunos constituem um grupo marcado pela heterogeneidade, no qual diferentes trajetórias, experiências e níveis de aprendizagem coexistem. Assim, a reflexão acerca do aluno perpassou as dimensões individuais e coletivas, sendo também atravessada por diferentes tempos e contextos escolares.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, observam-se oscilações nos resultados das avaliações externas ao longo dos anos, nas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, o que pode estar relacionado às especificidades de cada grupo. Em determinados períodos (anos letivos), há maior concentração de alunos com desempenho mais elevado, enquanto, em outros, identificam-se maiores dificuldades, sinalizando a influência do perfil da turma no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, ao considerar que cada aluno é um sujeito único, dotado de conhecimentos e habilidades construídos ao longo de sua trajetória, seja em experiências escolares anteriores, seja em contextos letrados ou não, compreendeu-se que as transformações sociais impactaram diretamente o perfil dos estudantes. À medida que a sociedade se modifica, o coletivo escolar também se transforma.

De acordo com a professora A, regente de uma das turmas de 1º ano, no início do ano letivo os alunos apresentam níveis variados de desenvolvimento da leitura, os quais estão relacionados às experiências vivenciadas na Educação Infantil

e ao contato com a linguagem escrita no contexto familiar. Esse relato expõe dois aspectos fundamentais para a compreensão da formação do sujeito leitor: a experiência escolar e o contexto familiar.

De um lado, a experiência escolar do estudante. Ao longo dos anos iniciais, como será discutido mais adiante, na escola em questão, a fala dos entrevistados refletiu um padrão sequencial de melhoria no processo de aquisição da leitura. Entretanto, na fala da professora do 1º ano, a Educação Infantil apareceu como etapa anterior a esse processo.

Guerra, Vieira e Alencar (2015) apontam a importância da leitura na Educação Infantil, pautando-se no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998). O documento foi significativo à época, especialmente por orientar práticas pedagógicas diferenciadas na etapa da Educação Infantil. Especificamente em relação ao trabalho do professor, o RCNEI destaca a necessidade de valorizar a leitura como fonte de prazer e entretenimento, além de propor situações de leitura de diferentes gêneros. Para incentivar tal prática, o professor deve organizar momentos de leitura livre; propor situações em que a leitura e a escrita sejam necessárias para dar continuidade a alguma atividade; possibilitar que a criança escolha livros e leituras em atividades diversificadas; e oferecer ambientes acolhedores e atraentes para as práticas.

Esse Caso de Gestão compreende que a Educação Infantil é tempo e espaço do faz de contas, do brincar livre e da valorização das brincadeiras coletivas, porém, compreende que também há espaço para a leitura e a escrita. As práticas de leitura devem ser inseridas no cotidiano dessa etapa por meio de ações como a escuta da leitura feita pelo professor, o trabalho com gêneros textuais recorrentes na sociedade, bem como o uso da leitura enquanto exercício social.

Além disso, a criação de um ambiente letrado, as visitas à biblioteca, a contação de histórias, o acesso livre a livros e revistas, a leitura do cardápio da merenda, a orientação por placas e o registro orientado das atividades do dia a dia, são práticas que contribuem tanto para a inserção no letramento quanto para o percurso formativo de alfabetização.

Paralelamente, reconhece-se o papel fundamental do contexto familiar nesse processo e percebe-se, ao interpretar o percurso de cada aluno, que existe uma relação entre um bom desempenho escolar e a participação da família na sua vida escolar. Porém, a grande maioria dos alunos da educação pública provém de

famílias que não têm condições de acompanhar o desenvolvimento da criança por apresentarem limitações, sejam elas econômicas, culturais ou sociais.

O processo de alfabetização envolve o desenvolvimento de habilidades analíticas em relação à linguagem, salienta Kleiman (2005), exigindo que a criança compreenda a estrutura da fala, segmentando palavras em sílabas e fonemas. Segundo a autora, essa análise tende a ocorrer com maior facilidade quando a criança já teve contato com diferentes práticas sociais de leitura e escrita, inclusive por meio de brincadeiras simbólicas. Por outro lado, quando a criança não vivencia essas atividades em seu cotidiano, seja pela ausência de materiais escritos ou pelo pouco uso da escrita em seu contexto familiar, o processo de aprendizagem pode tornar-se mais difícil e desprovido de sentido.

Ao ampliar essa discussão para o contexto contemporâneo, tornou-se necessário considerar as transformações sociais decorrentes do avanço das tecnologias digitais. A internet tem modificado padrões sociais e formas de interação, influenciando diretamente as experiências de letramento. Essas mudanças são características de um contexto marcado pela globalização e pela ampliação do acesso à informação.

Assim como os usos da língua escrita foram mudando na família, no trabalho, nas relações comerciais, na ciência, ao longo da história, também mudou, na escola, a concepção do que seria “ser alfabetizado” e do que é necessário saber para poder usar a escrita ao longo da vida (Kleiman, 2005, p.20).

Entretanto, tais transformações não exigem a escola de refletir sobre suas ações. Ao contrário, exigem a construção de estratégias pedagógicas mais alinhadas às demandas da sociedade atual, como discorre a autora a seguir.

A tecnologia que dá suporte aos usos da língua escrita tem mudado enormemente, e essa mudança também se faz sentir na escola: onde antes se esperava que a criança usasse lápis e papel para escrever de forma legível, hoje se espera que ela escreva coisas com sentido no caderno e no computador, e também que use a Internet. Há cem anos, para ser alfabetizado era suficiente ter domínio do código alfabético, mas hoje se espera que, além de dominar esse código, o aluno consiga se comunicar, por meio da escrita, numa variada gama de situações (Kleiman, 2005, p. 20).

Sob esse prisma, as transformações sociais impactam diretamente o perfil dos alunos ao longo das gerações. Cada contexto histórico imprime características específicas aos sujeitos, influenciando suas formas de aprender e de se relacionar com o conhecimento. A geração atual, em especial, vivencia um cenário marcado pela forte presença das tecnologias digitais, da internet e da globalização, as quais redefinem as formas de acesso à informação e de construção do saber.

Dessa forma, é necessário ressaltar que o acesso à tecnologia ocorre de maneira heterogênea, e que a chamada “inclusão digital” se concretiza de formas distintas em cada lar, em cada família e em cada escola. Tal realidade está relacionada não apenas às condições financeiras, mas também a fatores sociais e culturais. Um aluno pode ter acesso a tecnologias avançadas, ainda assim não contar com acompanhamento familiar quanto ao seu uso; por outro lado, pode haver estudantes com acesso limitado, às vezes restrito a um único dispositivo compartilhado.

O mesmo se observa no contexto escolar: há instituições bem equipadas, com laboratórios de informática, acesso à internet de qualidade e suporte pedagógico, enquanto outras enfrentam precariedades, possuindo equipamentos sem funcionamento adequado ou com acesso limitado à rede de internet. Assim, a oferta de recursos tecnológicos precisa estar associada tanto à disponibilidade quanto à qualidade e manutenção dos materiais, assim como ao suporte oferecido pela escola e pelos professores.

Atualmente, na escola-campo, há um Laboratório de Informática com acesso a computadores, alguns conectados à internet e outros apenas com o sistema *Linux Educacional*. Algumas salas de aula possuem equipamentos de *datashow*, mas não todas. Além disso, a escola conta com caixas de som, microfone e um salão equipado com *datashow* e televisão. Apesar da presença de uma quantidade razoável de recursos tecnológicos, ainda existem dificuldades em sua utilização.

Ressalta-se, ainda, que nas turmas dos anos iniciais não há horários específicos destinados ao uso da sala de informática, ficando sua utilização a critério do professor. As aulas de biblioteca, por sua vez, possuem horários definidos; no entanto, em razão da falta de professores para as turmas de sextos e sétimos anos, muitas vezes não ocorrem, pois, a professora responsável é convocada para substituições. Esses horários não são compensados posteriormente.

Tais aspectos podem ser observados também nas falas das professoras entrevistadas. Ao serem questionadas sobre “quais estratégias a escola poderia implementar para melhorar a competência leitora dos alunos?”, a professora E dá ênfase ao caráter essencial das aulas de biblioteca, ao mesmo tempo em que nota sua ausência: “Aulas de biblioteca. [...] conseguimos ter três no ano inteiro. E eu acho que o espaço da biblioteca é fundamental para eles, porque é muito cansativo para a criança ficar quatro horas dentro da sala” (entrevista, 2025)⁵.

De forma semelhante, ao responder às perguntas como se “há dificuldades com os recursos disponíveis para o ensino da leitura? Quais recursos seriam úteis para melhorar o processo?”, a professora D aponta:

Na escola a gente tem bastante livro de literatura, mas o que poderia melhorar é a questão dessas aulas de leitura, né? Porque, infelizmente, esse ano praticamente não teve. E eu acho que sair da sala de aula, ir para outro espaço, ter contato com mais livros, isso ajuda muito o aluno e desperta interesse nele (Entrevista, 2025).

Ainda no que se refere às condições de trabalho pedagógico, a questão do uso de tecnologias também é apontada pelas docentes como um fator relevante para o desenvolvimento das práticas de leitura. Ao abordar a importância desses recursos, a professora E argumenta:

Na minha sala, falta a televisão. A internet com a televisão ou o *datashow*, que tem na maioria das salas. Isso não tem no quinto ano. Acho que ajudaria muito. [...] Porque é um recurso que é muito usado na outra escola e ajuda demais, até nas explicações. [...] O aluno pode assistir uma entrevista, ver um filme contando uma história, não precisa ficar só no texto escrito (Entrevista, 2025).

A fala evidencia que o uso de recursos tecnológicos pode ampliar as possibilidades de trabalho com diferentes gêneros textuais, favorecendo práticas de leitura mais diversificadas e significativas, que ultrapassam o suporte exclusivamente impresso.

Diante disso, constata-se que essas limitações ocorrem no próprio contexto escolar, mesmo diante da presença de recursos, e que, no ambiente familiar, muitos

⁵ Entrevista concedida à autora em 10 de dezembro de 2025, no âmbito da pesquisa de campo realizada na Escola Estadual, em Juiz de Fora, MG.

estudantes podem enfrentar condições ainda mais restritas, especialmente no que se refere ao acesso às tecnologias digitais e práticas mediadas por esses recursos.

Nesse cenário de desigualdades já existentes, as transformações em curso foram intensificadas pela pandemia de COVID-19. Não se trata de um fenômeno que inaugura mudanças, porém que as acelera e amplia, impactando nas dinâmicas sociais e exigindo adaptações rápidas no campo educacional. As realidades dos alunos foram diretamente afetadas, tanto em suas dimensões individuais quanto coletivas, repercutindo em seus processos de aprendizagem e sociabilização.

As oscilações identificadas nos resultados das avaliações externas podem ser compreendidas à luz dessas mudanças, especialmente no período pós-pandemia, atestando os efeitos das transformações sociais e educacionais sobre o desempenho dos estudantes.

Além disso, foi possível estabelecer relações entre a expansão tecnológica e o período vivenciado durante e após a pandemia. Em um contexto de isolamento social, a internet consolidou-se como principal meio de comunicação e interação, assumindo também papel central nas práticas educacionais. No período posterior, essa presença intensificou-se ainda mais. Atualmente, reconhece-se que as tecnologias digitais influenciam diretamente o cotidiano dos alunos, suas formas de comunicação e seus interesses, sendo mediadas por redes sociais, plataformas digitais e diferentes ferramentas tecnológicas.

Considerando que atividades como assistir a vídeos, realizar pesquisas e interagir com colegas envolvem práticas de leitura e escrita, poder-se-ia supor que o maior acesso às tecnologias contribuiria para o desenvolvimento dessas habilidades. No entanto, apesar do contato frequente com a linguagem escrita em ambientes digitais, isso não se traduz, necessariamente, em avanços na competência leitora, explicitando que o uso das tecnologias, por si só, não garante o desenvolvimento de habilidades de leitura, sendo fundamental a mediação pedagógica nesse processo.

A partir disso, ao tratar do período da pandemia de COVID-19, nota-se que esse processo não apenas intensificou desigualdades já existentes, mas também impactou diretamente o aprimoramento da leitura pelos alunos. Ao serem questionadas sobre possíveis diferenças no desempenho leitor antes e após a pandemia, as professoras entrevistadas apontam mudanças significativas. A professora A, por exemplo, assevera:

Muitos alunos após a pandemia apresentaram atrasos em relação às turmas anteriores, principalmente no reconhecimento de letras, consciência fonológica e vocabulário. Além disso, notei que a insegurança emocional e o medo de errar aumentaram, o que impacta diretamente a participação nas atividades de leitura (Entrevista, 2025).

De modo geral, as docentes apontam uma queda no desempenho dos alunos no período pós-pandêmico, destacando que, anteriormente, os estudantes apresentavam maior autonomia, interesse e repertório leitor. Conforme relatado, “antes da pandemia, os alunos tinham mais interesse [...] e, no pós-pandemia, foi observada uma grande dificuldade por parte das crianças na leitura” (Professora A, entrevista, 2025). Além disso, observa-se a intensificação de dificuldades específicas relacionadas ao processo de alfabetização, como o reconhecimento de letras, a consciência fonológica, a fluência e o vocabulário. Uma das professoras aponta que “a leitura é bem mais fraca, lenta [...]” e complementa dizendo que “[os estudantes] não têm aquela leitura fluente como era antes” (Professora C, entrevista, 2025).

Outro aspecto relevante refere-se ao impacto emocional no processo de aprendizagem. As falas indicam o aumento da insegurança e do medo de errar, fatores que interferem diretamente na participação dos alunos nas atividades de leitura. Soma-se a esse cenário a desigualdade nas condições de acesso durante o ensino remoto. Como apontado pelas docentes, nem todos os alunos tiveram as mesmas oportunidades de acompanhamento familiar ou acesso às tecnologias, o que contribuiu para a ampliação das diferenças de aprendizagem.

Esses dados dialogam com as reflexões de Magda Soares, ao apontar, em entrevista concedida à Fundação Roberto Marinho, que a pandemia aprofundou desigualdades já existentes, especialmente no que se refere às condições de acesso ao ensino e às práticas de leitura e escrita: “Não tenho dúvidas sobre o efeito negativo dessa interrupção do processo de escolarização na qualidade, já precária, da alfabetização das camadas populares” (Fundação Roberto Marinho, 2020).

Por outro lado, revela-se significativa também a influência do uso intensivo de tecnologias digitais no cotidiano dos alunos. Uma das professoras associa a queda no desempenho ao excesso de exposição às telas: “Caiu, caiu muito. Mas eu acredito que seja pelo excesso de tela. [...] Eles ficam assistindo vídeos curtos [...] usam palavras que não sabem o significado” (Professora E, entrevista, 2025).

Assim, observa-se um cenário contraditório, no qual os alunos demonstram familiaridade com o uso das tecnologias digitais, mas apresentam limitações no desenvolvimento da competência leitora, especialmente no que se refere à ampliação do vocabulário e à compreensão textual.

Todo esse conjunto de fatores impactou diretamente o processo de retorno às atividades presenciais no período pós-pandemia, contribuindo para a intensificação da heterogeneidade nas salas de aula, uma vez que os alunos vivenciaram o período pandêmico em condições bastante distintas. Na primeira pergunta realizada na entrevista, a qual indagava "como você percebe o nível de leitura dos alunos no início do ano letivo?", identificou-se, em quatro das cinco entrevistas, a presença marcante da heterogeneidade. De acordo com as professoras, o início do ano letivo tem sido caracterizado por diferentes níveis de leitura entre os alunos, o que se encontra diretamente relacionado às experiências prévias com a linguagem escrita, tanto na Educação Infantil quanto no contexto familiar.

Ao analisar as falas das docentes dos diferentes anos de escolaridade, observa-se um movimento progressivo no desenvolvimento da leitura, ainda que marcado por desigualdades. No 1º ano, os alunos ingressam na escola com níveis elementares, apresentando dificuldades como o não reconhecimento das letras e de seus sons, a consciência fonológica ainda em assimilação, pouca familiaridade com livros e insegurança diante das práticas de leitura, aspectos esperados nessa etapa inicial da alfabetização, ainda que ampliados pelo pós-pandemia.

No 2º ano, embora a heterogeneidade permaneça, nota-se que parte significativa dos alunos já se encontra em um nível intermediário de leitura, refletindo os avanços decorrentes do processo iniciado no ano anterior. Nesse momento, o trabalho pedagógico volta-se para a maturação da fluência leitora e da compreensão textual.

No 3º ano, apesar da presença de defasagens em alguns casos, observa-se um processo gradual de amadurecimento das habilidades leitoras ao longo do ano, impulsionado pela intensificação das práticas de leitura no cotidiano escolar. Nos anos finais desse ciclo (4º e 5º anos), a heterogeneidade ainda se faz presente, sinalizando que nem todos os alunos consolidam plenamente a alfabetização no tempo esperado. Conforme relatado por uma das professoras, "alguns chegaram com a alfabetização não consolidada, outros já em processo e alguns em nível mais

avançado, mas a maioria estava entre o regular e abaixo” (Professora E, entrevista, 2025).

Esses dados indicam que, mesmo após o período da pandemia, o processo de alfabetização ocorre de forma não homogênea, sendo fortemente influenciado pelas experiências culturais e sociais vivenciadas pelos alunos ao longo de suas trajetórias. Nesse trabalho, prioriza-se o desenvolvimento da leitura, articulado às práticas de alfabetização e letramento. Parte-se do pressuposto de que tais práticas atuam de forma complementar, ainda que o letramento possa ser desenvolvido com alunos que ainda não estejam plenamente alfabetizados.

Conforme Siqueira (2024), a leitura é capaz de tornar as pessoas mais informadas, com um olhar mais amplo para as coisas da vida. Também desenvolve o hábito da leitura, sendo um caminho para estimular a criatividade, o relaxamento e a criticidade. Além disso, amplia o conhecimento e leva à diversão e à liberdade de pensamento; ainda, permite abstrair-se dos problemas, estimula a criatividade e expande o vocabulário, entre outros aspectos.

Aliado à leitura, está o letramento presente em casa, na Educação Infantil, nas séries iniciais e, não se descarta, também nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, pode ser compreendido como uma prática que acompanha toda a vida escolar e até mesmo acadêmica do sujeito. Trata-se de um processo intrinsecamente relacionado à alfabetização, à leitura e à escrita, à formação do leitor e à criação do hábito da leitura, seja por deleite ou enquanto prática social.

Por um lado, o letramento estimula a curiosidade, incentiva o desenvolvimento da leitura e melhora o desempenho escolar; por outro, contribui para a formação dos sujeitos. Saber ler, compreender, interpretar e tecer relações são práticas que, pode-se dizer, emancipam o indivíduo. Além disso, essa prática auxilia na leitura da realidade, proporcionando consciência e subsídios para sua transformação.

Para essa proposta, acredita-se ser necessário a participação do estudante em seu próprio processo de letramento. Segundo Micarello e Magalhães,

para que sejamos coerentes, então, com uma escola que coloque o sujeito como central no processo de aprendizagem, precisamos considerar letramento em suas múltiplas facetas, em sua perspectiva social e cultural [...] Como proposta a esse desafio, entendemos que práticas de letramento, que envolvem leitura, escrita e oralidade nas ações cotidianas da escola, precisam de motivação: não é possível

conceber as práticas escolares de linguagem sem considerar os indivíduos, os interlocutores (2014, p.159).

De acordo com Kleiman (2007), o letramento trata-se de um conceito que faz referência aos usos da língua escrita, dentro e fora da escola, apontando que a escrita se encontra em diferentes espaços e nas mais diversas situações cotidianas, como no comércio, nos serviços e em espaços públicos, ou seja, na diversidade das práticas sociais. O letramento envolve a compreensão daquilo que é lido, não se reduzindo a uma habilidade, indo além, ao abranger um conjunto de competências relacionadas ao uso da escrita em contextos sociais.

Soares (2009) foi além da explicação do termo e apresentou o poema da estudante Kate M. Chong, que relata sua história pessoal de letramento (Anexo C). Ao inseri-lo em sua obra, a autora utiliza a poesia como forma de ilustrar e aprofundar a compreensão do conceito de letramento. Ao analisar o poema, Soares compreende que, na primeira estrofe, apresenta-se uma constatação mais direta do contato com a leitura, enunciando a relação inicial do sujeito com o texto escrito. Nesse momento, ainda é possível perceber a proximidade com o processo de alfabetização relacionado ao aprendizado dos sistemas de escrita: “Letramento não é um gancho em que se pendura cada som enunciado, não é treinamento repetitivo de uma habilidade, nem um martelo quebrando blocos de gramática” (p. 41).

Posteriormente, Soares analisa que o poema amplia essa perspectiva, apresentando que as práticas do letramento levam a experiências que envolvem prazer, lazer, informação e descoberta. Além disso, o letramento está associado ao ato de informar-se por meio da leitura, buscar notícias, ler com interesse e fazer uso significativo do que se lê. Envolve, ainda, práticas cotidianas, como a elaboração de listas, a escrita de bilhetes e a leitura de receitas, as quais aludem a sua função prática no dia a dia:

Letramento é diversão, é leitura à luz de vela. Ou lá fora, à luz do sol [...] São notícias sobre o presidente, o tempo, os artistas da TV, e mesmo Mônica e Cebolinha nos jornais de domingo [...] é uma receita de biscoito, uma lista de compras, recados colados na geladeira, um bilhete de amor, telegramas de parabéns e cartas de velhos amigos (Soares, 2009, p. 41).

Soares (2009) aborda também o letramento enquanto forma de se orientar no mundo e para fazer parte dele, descobrindo a si mesmo e atuando de forma crítica:

É um atlas do mundo, sinais de trânsito, caças ao tesouro, manuais, instruções, guias, e orientações em bulas de remédios, para que você não fique perdido. Letramento é, sobretudo, um mapa do coração do homem, um mapa de quem você é, e de tudo que você pode ser (p. 41).

Cosson (2006) traz a ideia de letramento literário. Conforme o autor, algumas práticas escolares acabam por limitar a formação leitora dos alunos. Tecendo relações, pode-se aproximar essa discussão de conceitos semelhantes, como a “pedagogização” do texto, em Santos, e a escolarização da literatura, em Soares. Segundo Cosson:

Não é possível aceitar que a simples atividade da leitura seja considerada atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola. Por trás dele encontram-se pressuposições sobre leitura e literatura que, por pertencerem ao senso comum, não são sequer verbalizadas. Daí a pergunta honesta e o estranhamento quando se coloca a necessidade de se ir além da simples leitura do texto literário quando se deseja promover o letramento literário (2006, p. 26).

Para Cosson (2006), as leituras realizadas fora da escola estão relacionadas à forma como a escola ensina a ler. Para ele, os livros não falam por si mesmos, estando condicionados às ferramentas que utilizadas para interpretá-los, muitas das quais foram aprendidas no contexto escolar. A leitura literária na escola, por sua vez, não prioriza o prazer, a emoção ou o deleite, mas sim sua escolarização, ou seja, seu uso enquanto instrumento pedagógico.

Essa perspectiva dialoga com a fala das professoras, as quais denotam o valor em oferecer às crianças espaços e momentos variados de contato com os livros, não restritos apenas ao horário formal de leitura. Segundo os relatos, é fundamental que os alunos tenham oportunidade de explorar o livro de forma mais livre e prazerosa, o que contribui para a construção do interesse pela leitura e para o desenvolvimento do letramento.

Dessa forma, compreende-se que promover o letramento no ambiente escolar significa possibilitar aos alunos diferentes experiências de leitura e escrita, inserindo em práticas sociais significativas que ultrapassam o ensino mecânico do código escrito. Nas entrevistas realizadas, a sexta pergunta, referente às possíveis

dificuldades com os recursos disponíveis (na escola) para o ensino da leitura e quais seriam os recursos úteis para melhoria do processo, as falas das professoras estão em acordo, na perspectiva do letramento enquanto prática através de ações, como o acesso livre a livros e materiais de leitura e interação diversificados, e de espaços de leitura que devam estar além da sala de aula. Sobre os recursos disponíveis para a formação leitora dos alunos, a professora A aprofunda:

Existem limitações nos recursos disponíveis para o ensino da leitura. Nem sempre há livros diversificados, materiais lúdicos ou recursos visuais suficientes para atender a variedade de níveis de aprendizagem na sala de aula. Isso pode dificultar o engajamento dos alunos e o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão. Recursos que seriam úteis incluem livros ilustrados de diferentes gêneros textuais com fontes adequadas, jogos fonológicos, cartões de palavras, materiais interativos que estimulem a consciência fonológica e o reconhecimento de letras, além de espaços de leitura com materiais acessíveis. Ferramentas digitais educativas também podem contribuir, desde que usadas de forma orientada, para tornar o processo mais dinâmico, personalizado e motivador para os alunos (Entrevista, 2025).

Já com relação à infraestrutura para realizar essa prática de formação leitora, a professora A continua:

se a gente tivesse um espaço mais aberto pras crianças terem contato com o livro, né? Porque a gente tem o momento da biblioteca, mas eles não têm o acesso livre a esses livros [...] é dentro de um tempo que a gente programa. E poderia ser mais à vontade [...] principalmente quando a gente trabalha do primeiro ao quinto, né? (Entrevista, 2025).

Na nona pergunta⁶, acerca de “quais estratégias a escola poderia implementar para melhorar a competência leitora dos alunos?”, a professora A e a professora D têm perspectivas semelhantes no que diz respeito ao letramento. A professora A considera:

A escola poderia implementar estratégias que integrem leitura de forma consistente e significativa na rotina escolar. Por exemplo,

⁶ Ainda que o roteiro das entrevistas tenha abarcado um número maior de perguntas, nem todas serão foco de análise, vale ressaltar. Foram utilizadas apenas aquelas as quais contemplavam diretamente os eixos de análise da pesquisa. As demais questões apresentam caráter complementar, contribuindo para a compreensão do contexto pesquisado.

criação de espaços de leitura estimulantes, cantinhos de leitura e áreas com livros acessíveis para diferentes níveis de aprendizagem, diversificação de materiais e gêneros textuais, livros ilustrados, HQs, poemas, histórias curtas e textos informativos que despertem interesses e curiosidade, tudo adequado para os alunos menores, atividades lúdicas e interativas, como jogos fonológicos, dramatização, contação de história e leitura em grupo, que promovam engajamento e prazer pela leitura, apoio à leitura em casa, incentivando a participação das famílias, orientando-os sobre práticas simples que estimulem o hábito da leitura (Entrevista, 2025).

Enquanto a professora D pondera:

essa questão das aulas de leitura, né? Eles darem mais importância a ela, porque acaba que ela se perde durante o ano e não é feito o trabalho que deveria ser feito, né? Acho que os cantinhos de leitura, na hora do recreio também, [...] para incentivar essa leitura dos alunos durante esse tempo também, né? Em um espaço diferenciado, porque acaba que a gente, como regência, a gente, como já foi dito, tem todo aquele conteúdo para ser dado ali e acaba que a gente não tem aquele tempo disponível, né? (Entrevista, 2025).

Essas falas reforçam a importância de ofertar aos alunos diferentes práticas e suportes de leitura, ampliando suas experiências com a linguagem escrita. Para as professoras, as práticas de letramento devem possibilitar liberdade de aprender, seja através do manuseio de materiais escritos, de atividades realizadas nas demais dependências da escola, além da sala de aula, na visão de que letramento não é ferramenta, mas prática, a qual deve ser constante, organizada e prazerosa.

Assim, Soares (2009) argumenta que o desenvolvimento do letramento está diretamente relacionado à participação do sujeito em diversas práticas sociais de leitura e escrita. Quanto maior for o contato do estudante com livros, textos diferentes, suportes de leitura, maiores serão as oportunidades de desenvolver habilidades leitoras e de compreender a função social da escrita. Assim, a diversidade de materiais e estratégias contribui para atender as diferentes necessidades de aprendizagem presentes na sala de aula.

As dificuldades mencionadas pelas professoras, como o não reconhecimento de letras, a limitação do vocabulário e a insegurança na leitura, revelam que a construção da competência leitora está diretamente relacionada às oportunidades de inserção dos alunos em práticas sociais de leitura, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

A partir das falas das professoras regentes, depreende-se que o desenvolvimento da leitura nos anos iniciais está nas práticas pedagógicas cotidianas, nas condições de aprendizagem dos alunos e nas influências do contexto familiar e social. Nesse sentido, há dois aspectos que sugerem as percepções docentes, por um lado a centralidade da leitura no processo educativo, por outro os desafios enfrentados para sua efetivação.

De forma complementar a essas investigações, torna-se relevante considerar também a perspectiva da gestão da escola do turno da tarde e da professora responsável pela biblioteca (PEUB), ampliando a compreensão sobre as estratégias institucionais e as condições estruturais que influenciam o desenvolvimento da competência leitora.

Em diálogo com as percepções das professoras regentes, as falas da equipe gestora e da professora da biblioteca permitem aprofundar a análise ao evidenciar aspectos relacionados à concepção de leitura, à organização institucional, às condições estruturais e às estratégias coletivas voltadas à sua promoção.

No conjunto das falas do gestor e da professora da biblioteca, vêm à tona uma compreensão ampliada da leitura, não apenas como habilidade técnica, mas como prática estruturante do processo educativo. O gestor defende que o desenvolvimento da leitura é “algo fundamental em todos os anos da educação básica”, assumindo, contudo, um caráter ainda mais central nesse período, por possibilitar a construção progressiva de aprendizagens ao longo da trajetória escolar (Entrevista, 2025).

De acordo com Aguiar (2011), a leitura é um processo que se desenvolve ao longo da vida e depende das experiências sociais e culturais do indivíduo, não sendo composta por fases rígidas, uma vez que os estímulos do meio influenciam o amadurecimento do leitor.

A autora divide esse processo em etapas relacionadas ao percurso escolar: a pré-leitura, na Educação Infantil, marcada pelo desenvolvimento da linguagem e pelo contato com imagens; a leitura compreensiva, nos anos iniciais da alfabetização, quando ocorre a decodificação do código escrito; a leitura interpretativa, nos anos seguintes do ensino fundamental, com maior compreensão dos textos; a iniciação à leitura crítica, na fase final do ensino fundamental, quando o aluno começa a se posicionar; e a leitura crítica, no ensino médio, caracterizada pela reflexão e formação de opiniões sobre questões sociais.

Essa centralidade da leitura também aparece associada ao papel da gestão pedagógica, sobretudo no que se refere ao acompanhamento do processo de aprendizagem. Nesse sentido, o gestor elucida que esse monitoramento ocorre por meio da análise de dados provenientes de avaliações externas e instrumentos institucionais, os quais permitem à escola refletir sobre o progresso dos alunos e reorganizar práticas pedagógicas conforme necessário (Entrevista, 2025).

No entanto, ao mesmo tempo em que esses mecanismos são reconhecidos, as falas revelam que as ações da escola estão condicionadas aos limites impostos pela legislação vigente, o que, por vezes, restringe a autonomia da gestão na implementação de intervenções mais específicas.

Segundo o gestor, as ferramentas para análise de dados educacionais relacionados à leitura estão disponíveis para a equipe gestora e pedagógica, sendo necessário que esse processo seja realizado de forma conjunta, a fim de tornar a verificação mais significativa e contextualizada. Nesse sentido, entende-se que esse movimento é fundamental para que a gestão escolar possa atuar de maneira consciente na realidade. Cabe à gestão o manejo dessas ferramentas, de forma coletiva, mas também com um trabalho prévio de organização e orientação quanto ao seu uso, possibilitando que os professores realizem uma avaliação contextualizada de suas turmas e de suas ações pedagógicas.

A avaliação deve ser um instrumento a serviço da aprendizagem, defende Luckesi (2013), permitindo compreender o desenvolvimento dos alunos e orientar intervenções necessárias. O autor enfatiza, ainda, o papel fundamental da aprendizagem da autoavaliação pelo aluno e a necessidade de que os educadores invistam na construção dessa competência. Para isso, torna-se necessário romper com modelos tradicionais de avaliação, frequentemente internalizados ao longo da trajetória escolar, e almejar novas formas de pensar e agir, possibilitando uma análise mais consciente das práticas educacionais.

Nessa perspectiva, ressalta-se a relevância da formação em serviço e da formação continuada. Os momentos de encontros e reuniões pedagógicas devem contribuir para a formação dos profissionais, a fim de que possam atuar de forma coletiva em suas funções. Embora a formação em serviço seja extremamente importante para dialogar diretamente com a realidade e suas demandas, a necessidade da busca por formação individual também cabe ao professor, como parte de sua função, investir em seu aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Diante da crescente demanda de avaliações externas que chegam à escola, é fundamental que o professor, além de aplicá-las, também compreenda suas características e potencialidades, utilizando-as em favor da aprendizagem dos alunos e da reflexão sobre suas ações educativas.

Para que isso se concretize em iniciativa, é essencial compreender a avaliação como ferramenta de apoio, como um meio de reflexão sobre a realidade escolar, a qual transcende a ideia de um mero instrumento de verificação da aprendizagem. Trata-se de um trabalho que articula dimensões coletivas e individuais, sem que estas se configurem como práticas isoladas.

De acordo com o gestor:

as reuniões de módulo 2 e os dias escolares são os momentos em que essa discussão pode ser feita, pode ser proposta, a fim de que os problemas e as dificuldades sejam sanados numa formação continuada que, de fato, contribua com os professores no seu trabalho cotidiano e não simplesmente sejam mais instrumentos de pressão ou de eventual controle sobre o trabalho docente (Entrevista, 2025).

Além disso, torna-se evidente, nas falas dele, a importância do diálogo como eixo estruturante da atuação da gestão escolar. O gestor enfatiza que o trabalho pedagógico deve ser construído coletivamente, a partir das demandas concretas observadas pelos professores no cotidiano da sala de aula, cabendo à gestão oferecer suporte material, formativo e organizacional dentro das possibilidades existentes. Essa perspectiva reforça uma concepção de gestão participativa, ainda que atravessada por condicionantes institucionais. As professoras regentes também contribuem para essa discussão ao reconhecerem os momentos coletivos, a formação continuada e o papel da gestão no desenvolvimento da leitura como significativos e de caráter essencial.

A professora B aponta que projetos coletivos tendem a ganhar mais força quando se tornam medidas permanentes no cotidiano escolar:

Ah, eu acho que uma formação continuada de professores, projetos de leitura que sejam de fato colocados em prática, organizar momentos específicos para trabalhar a leitura em toda a escola ao mesmo tempo, tipo assim, a gente vai fazer uma hora é o horário de leitura deleite. Então, toda escola sabe que quando for uma hora, uma e meia [da tarde], a primeira aula vai ser para leitura, mas que [essa] fosse uma exigência, porque às vezes quando... Todo mundo

sabe que tem que trabalhar a leitura, mas a gente fica preso a tantos conteúdos que às vezes fica difícil encaixar uma leitura ali na sala. Então, sendo uma regra, já fazendo parte do currículo, eu acho que ficaria melhor, teria mais sucesso (Entrevista, 2025).

Já a professora C reforça a importância das ações coletivas aliadas à organização e orientação da gestão na construção do trabalho formativo:

Porque, às vezes, a gente quer fazer uma coisa pra escola inteira, né? Mas a gente fala, ah, não vou pegar essa responsabilidade. Então, assim, ações coletivas, né? E ações também, assim, da gestão da equipe diretiva. O que eles poderiam fazer? E o corpo docente, o que ele poderia fazer pro desenvolvimento da leitura? É a questão da compra de livros, né? Mais adequada aos meninos do primeiro ao quinto. A disponibilidade do funcionário que está na biblioteca pra atender esses meninos, né? Porque o funcionário da biblioteca faz outras funções. Acho que isso é a direção, a gestão. Tem essa prioridade, né? Da biblioteca funcionar pra essa questão da leitura, pra ter o espaço mais aberto, pro aluno ter o contato mais direto com o livro. Eu acho que isso ajudaria também um pouco mais (Entrevista, 2025).

A partir da análise das falas dos entrevistados, percebe-se que a gestão escolar reconhece a importância dos momentos coletivos, do diálogo e do suporte aos profissionais na busca por soluções para as demandas do cotidiano. No entanto, nota-se que a atuação ainda se concentra fortemente nas dimensões administrativa e gerencial. Embora o suporte estrutural seja essencial para o funcionamento da escola, evidencia-se a necessidade de um olhar mais direcionado ao campo pedagógico.

É fundamental que a equipe diretiva tenha como foco das suas ações o fazer pedagógico e a partir destas ações construir junto da sua comunidade escolar um processo de gestão cada vez mais próxima de um processo democrático, primando sempre pelo diálogo tendo como objeto do processo de ensino e aprendizagem, junto com os alfabetizadores, o estudante (Silva; Terra, 2021, p.3).

A gestão, por não estar diretamente inserida no cotidiano da sala de aula, tende a assumir uma perspectiva mais ampla do contexto escolar, o que pode favorecer a proposição de iniciativas de alcance coletivo. Contudo, essa mesma condição pode limitar a compreensão das especificidades das práticas pedagógicas, impactando a efetividade das intervenções.

Nesse cenário, a questão da biblioteca emerge como um elemento relevante. A biblioteca escolar é espaço de leitura, da contemplação da obra literária, do empréstimo de livros, das rodas de leitura, da leitura deleite.

De acordo com Zilberman (2008), a literatura ultrapassa a dimensão do entretenimento, ela atua também como ferramenta de consciência social.

Que a leitura é importante, todos sabemos: a leitura ajuda o indivíduo a se posicionar no mundo, a compreender a si mesmo e à sua circunstância, a ter suas próprias idéias. Mas a leitura da literatura é ainda mais importante: ela colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que solucionamos problemas. Com efeito, resolvem-se dificuldades quando recorremos à criatividade, que, aliada à inteligência, oferece alternativa de ação Zilberman (2008, p.2).

A fala da professora C trazida acima, sugere a relação entre esse espaço e o desenvolvimento da leitura e aponta, além disso, limitações estruturais, como o acúmulo de funções do profissional responsável, o que compromete a realização de atividades voltadas à formação leitora.

A professora responsável pela biblioteca (PEUB), ao ser questionada sobre as principais dificuldades enfrentadas em sua função escolar, confirma essa problemática ao relatar que frequentemente precisa substituir professores dos anos finais em situações de absenteísmo docente:

porque muitas vezes eu vou para a sala de aula para substituir os professores dos anos finais, então, dessa forma, os alunos dos anos iniciais acabam tendo aulas mais espaçadas, e eu perco o trabalho que já desenvolvi com eles, como a orientação sobre o uso da biblioteca e a organização do espaço. Assim, passo mais tempo lidando com questões disciplinares do que desenvolvendo atividades de leitura, e os alunos acabam perdendo o hábito de frequentar a biblioteca (Entrevista, 2025).

Já a professora D, em relação às dificuldades com os recursos disponíveis para a leitura, relata que a escola tem bastante livros de literatura, mas que a questão das “aulas de leitura” poderia melhorar:

Então, o que na escola a gente tem bastante nesse livro de literatura, eu acho que poderia melhorar é a questão mesmo dessas aulas de leitura, né? Que, infelizmente, acaba que, igual esse ano, não teve praticamente. Você pode contar umas três, quatro que teve esse ano.

E eu acho que sair desse ambiente da sala de aula, ir para um outro local, ter contato com mais livros, isso ajuda muito o aluno e também desperta interesse nele. Isso é na leitura, né? Que, infelizmente, esse ano acabou não sendo tão contemplado. E o trabalho da sala de aula é muito corrido, né? A gente tem todo um planejamento para cumprir e acaba não... Com muito conteúdo, né? De ortografia, de gramática, de gêneros (Entrevista, 2025).

Dessa maneira, percebe-se que a função gestora vai além de oferecer suporte para demandas específicas de cada profissional, sendo necessário que esse profissional tenha um olhar para as especificidades, bem como para o todo. Situações como a da biblioteca, na qual a professora responsável precisa se retirar de sua função para substituir professores, pode ter sua solução limitada por questões institucionais, porém, é preciso ter ciência do que ocorre e como minimizar os efeitos dessa situação.

Outra questão também a ser discutida em encontros coletivos e com a orientação da equipe gestora é a relação que deve existir entre as professoras regentes e a professora da biblioteca. Segundo a PEUB, a falta de diálogo entre a biblioteca e a sala de aula dificulta a atuação da profissional. Ao ser perguntada sobre quais sugestões poderia dar à equipe gestora para melhoria das práticas leitoras, a profissional enfatiza a importância de um planejamento pedagógico coletivo.

Eu percebo que uma atuação em conjunto entre a professora da biblioteca e os professores regentes tornaria esse trabalho mais rico, porque hoje em dia a minha percepção é de que a biblioteca é tratada como algo à parte. Não há um trabalho em conjunto, eu não fico sabendo o que está sendo trabalhado dentro da sala de aula, de que forma eu posso reforçar isso na biblioteca, quais são os objetivos a serem trabalhados, a serem alcançados, as dificuldades, os alunos. Então, eu faço o meu planejamento a partir das minhas percepções, mas sem ter nada de concreto. E também o fato de ir frequentemente para as turmas de 6º e 7º ano, para substituir os professores que faltam, acaba atrapalhando também o andamento do meu trabalho (Entrevista, 2025).

No que diz respeito às condições materiais e estruturais, pode-se identificar elementos que demonstram tanto avanços quanto limitações. O gestor reconhece que a escola dispõe de uma infraestrutura “razoável”, com biblioteca e alguns recursos pedagógicos, no entanto, aponta a carência de ampliação de

investimentos, especialmente na criação de espaços adequados e na aquisição de materiais voltados aos anos iniciais.

Essa percepção é complementada pela professora da biblioteca, a qual alega que, embora o acervo seja variado e a estrutura física tenha apresentado melhorias após reformas, ainda existem problemáticas como ruídos no ambiente interferindo nas atividades promovidas. Nesse aspecto, as professoras regentes também corroboram com a fala do gestor, ao apontarem que a escola tem recursos como o espaço da biblioteca e um bom acervo de livros, porém, elas sentem falta de mais espaços para a leitura, ao proporem iniciativas como Cantinhos da Leitura e Recreios Literários.

De acordo com Silva e Terra (2021):

Os espaços escolares devem, necessariamente, ser espaços de oportunidades de reconhecimento, de valorização, de criatividade, de formação e de organização voltada as ações pedagógicas em que o professor e o gestor têm o papel de mediadores. O gestor mediador tem suas ações voltadas para os processos pedagógicos da escola. O professor mediador é peça fundamental para a produção do conhecimento em que o estudante vai aprender de maneira prazerosa e eficaz (p.12).

A literatura infantil auxilia o trabalho em sala de aula, pois os livros despertam o gosto pela leitura, para Zilberman, “os alunos certamente apreciarão acompanhar, nas obras, as aventuras de personagens parecidas com eles, ação que os levará a buscar mais livros, solidificando sua competência de leitura” (2008, p. 2).

No âmbito das práticas pedagógicas relacionadas à leitura, a professora da biblioteca prescreve estratégias voltadas à formação do leitor, como a realização de rodas de conversa, momentos de sensibilização, apresentação de autores e incentivo à autonomia dos alunos na escolha de livros. Segundo a PEUB, tais atividades contribuem para despertar o interesse pela leitura, estimular a curiosidade e favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico (Entrevista, 2025).

Já as professoras regentes usam estratégias variadas para a melhoria do desempenho leitor, entre as quais: um ambiente acolhedor, a valorização das conquistas dos estudantes, a oferta de atividades lúdicas, o reconto de histórias, a interpretação oral dos materiais lidos, a leitura diária, a leitura compartilhada, e o uso de materiais diversificados, tais como textos com apoio visual, jogos fonológicos, livros literários, uso de tecnologia para incrementar as aulas, textos de tamanhos

variados, entre outros. As estratégias usadas pelas educadoras carregam sempre o objetivo de levar os estudantes ao desenvolvimento da compreensão leitora e das habilidades narrativas, atreladas à ampliação vocabular e ao estímulo à autoconfiança e à autonomia leitora.

Por fim, ao abordar os impactos do ensino remoto, o gestor chama atenção para a intensificação das desigualdades educacionais, destacando que os efeitos desse período não foram homogêneos, sendo profundamente marcados por questões sociais e econômicas. Nesse contexto, as dificuldades de aprendizagem, especialmente no que se refere à leitura, tornam-se ainda mais complexas.

Em vista disso, é importante salientar que, se essas limitações já se manifestam no contexto escolar, seja pela falta de recursos, pela descontinuidade das ações ou pela ausência de integração entre os diferentes espaços pedagógicos, fora da escola, uma parcela significativa de alunos sequer têm acesso a condições mínimas que favoreçam a inserção às práticas de leitura. Muitos deles não dispõem de acesso a livros, ambientes adequados ou estímulos à leitura em seus contextos familiares, o que reforça o papel da escola como espaço fundamental e, por vezes, quase exclusivo de promoção da leitura e de formação de leitores.

A partir das interpretações críticas apresentadas, tanto das falas das professoras regentes quanto da equipe gestora e da professora da biblioteca, foi possível identificar elementos recorrentes que permitem uma compreensão mais aprofundada do desenvolvimento da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, um descompasso entre o discurso institucional foi notado, o qual reconhece a centralidade da leitura como prática estruturante do processo educativo, e a efetivação de dinâmicas pedagógicas articuladas que garantam sua consolidação no cotidiano escolar.

Embora a escola disponha de recursos, de um acervo literário significativo e de profissionais que demonstram compromisso com o desenvolvimento da competência leitora, as ações ainda se apresentam, em muitos casos, de forma fragmentada e descontinuada. Tal cenário revela limites na construção de um projeto de trabalho pedagógico consistente de formação de leitores, especialmente no que se refere à integração entre os diferentes espaços educativos, como a sala de aula e a biblioteca, bem como à sistematização de atuações coletivas.

Dessa forma, observa-se que o desafio não reside apenas na implementação de estratégias isoladas, mas na construção de uma atuação pedagógica mais

articulada, contínua e intencional, capaz de promover o avanço dos estudantes para níveis mais complexos de leitura, especialmente no que diz respeito à interpretação crítica e à produção de sentidos.

3.6.1 Análise sintética dos eixos temáticos

A partir das falas apresentadas, partiu-se para uma análise que permitiu organizar os dados em três eixos temáticos, compreendidos como categorias de síntese das percepções, práticas e desafios relacionados ao desenvolvimento da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.6.1.1 Eixo 1: Concepções sobre a leitura e o processo de alfabetização

O primeiro eixo evidencia a compreensão dos profissionais acerca da leitura como elemento central no processo educativo, especialmente nos anos iniciais. De modo geral, as falas indicam que a leitura é percebida não apenas como uma habilidade técnica, mas como uma prática fundamental para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da participação dos alunos nas atividades escolares.

Além disso, verifica-se a presença de turmas heterogêneas, nas quais os alunos apresentam diferentes níveis de aprendizagem, desde aqueles que ainda não reconhecem letras e sons, até aqueles que já demonstram maior fluência leitora. Essa diversidade está diretamente relacionada às experiências prévias das crianças, especialmente no que diz respeito ao contato com práticas de leitura em seus contextos familiares e sociais.

Nesse sentido, o processo de alfabetização aparece como um percurso complexo e não linear, marcado por avanços e dificuldades, preconizando a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as especificidades dos alunos e suas trajetórias.

3.6.1.2 Eixo 2: Práticas pedagógicas e estratégias de incentivo à leitura

O segundo eixo reúne as medidas e estratégias desenvolvidas no contexto escolar com o objetivo de promover a leitura. As falas indicam a utilização de diferentes abordagens, como leitura compartilhada, rodas de conversa, mediação de

leitura e incentivo à autonomia dos alunos na escolha de livros, tanto em sala de aula quanto no espaço da biblioteca.

Observa-se também a valorização do trabalho coletivo e do diálogo entre os profissionais como elementos importantes para a construção das ações pedagógicas, com destaque para o papel da gestão no acompanhamento e na organização das ações.

Entretanto, apesar da diversidade de estratégias mencionadas, os dados revelam que essas práticas ainda ocorrem, em muitos casos, de forma fragmentada, especialmente em função da ausência de integração entre a biblioteca e a sala de aula, bem como da descontinuidade de algumas ações.

Essa fragmentação nas práticas leitoras da escola sugere a falta de articulação entre espaços e momentos pedagógicos, prejudicando um trabalho que priorize a formação leitora dos alunos.

Dessa forma, requer-se uma maior articulação entre os diferentes espaços e sujeitos da escola, de modo a garantir a efetividade das práticas voltadas à formação de leitores.

3.6.1.3 Eixo 3: Desafios, limitações e desigualdades no desenvolvimento da leitura

O terceiro eixo indica os principais desafios enfrentados no desenvolvimento da competência leitora. Entre os aspectos analisados, encontram-se limitações relacionadas à infraestrutura, à organização do ofício pedagógico e às condições sociais dos alunos.

As falas apontam que, embora a escola possua uma estrutura considerada razoável, ainda há carências em relação a recursos, espaços adequados e continuidade das ações pedagógicas, o que impacta diretamente o desenvolvimento da leitura.

Além disso, nota-se a influência das desigualdades sociais, intensificadas no contexto do ensino remoto, que contribuíram para o aumento das defasagens de aprendizagem e para a ampliação das diferenças entre os alunos.

Nesse sentido, observa-se que, se essas limitações já se manifestam no contexto escolar, fora dele muitos alunos sequer têm acesso a condições básicas que favoreçam o contato com a leitura, como livros, ambientes adequados e estímulos familiares. Tal cenário reforça o papel da escola como espaço primordial,

como já apontado e, em muitos casos, praticamente único para a promoção da leitura e a formação de leitores.

Por fim, para o fechamento da análise acerca do desenvolvimento da leitura nos anos iniciais em uma escola estadual, recorreu-se aos resultados da Avaliação Interna de Leitura, compreendida como uma ferramenta que corrobora os dados anteriormente apresentados. A aplicação foi realizada nas três turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, no ano de 2025, e sua análise foi articulada, inclusive, com a fala da Professora E, docente atuante em uma dessas turmas.

Como referência metodológica, utilizou-se Laurence Bardin (2016), que compreende a análise de conteúdo como um processo sistemático de interpretação dos dados, que ultrapassa sua mera descrição. Sob esse prisma, o procedimento foi organizado em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na etapa de pré-análise, realizou-se a organização do material, incluindo o levantamento das avaliações aplicadas, a elaboração de tabelas para registro dos resultados e a busca inicial por relações entre os dados obtidos e as falas dos sujeitos participantes. Em seguida, na fase de exploração do material, procedeu-se à investigação propriamente dita, por meio de processos de codificação, categorização e identificação de regularidades e irregularidades. Foram construídas tabelas contemplando a quantidade de acertos e erros, a conversão dos resultados em porcentagens, o cálculo de médias e o estabelecimento da relação entre as questões da avaliação e as habilidades previstas nos documentos orientadores, especialmente a BNCC (2017). Por fim, na etapa de tratamento dos resultados, realizou-se a sistematização dos dados, com foco na identificação do desempenho dos alunos em cada questão.

A avaliação diagnóstica foi elaborada pela pesquisadora, tendo como base o texto literário *O Menino Maluquinho*, de Ziraldo, sendo composta por dez questões interpretativas. Cada item foi estruturado de modo a contemplar habilidades específicas de leitura previstas na BNCC, priorizando habilidades básicas, com o objetivo de verificar se os alunos já dispõem de conhecimentos essenciais para posterior aprofundamento em competências mais complexas.

A aplicação contou com 54 estudantes autorizados, sendo registradas 6 ausências. Ao final, foram obtidas 48 avaliações, das quais 3 foram anuladas por dupla marcação, totalizando 45 avaliações válidas para análise, o que corresponde a

aproximadamente 60% do total de estudantes das turmas envolvidas. Os dados foram organizados em tabelas distintas, permitindo diferentes níveis de análise, dentre os quais sobressai o desempenho por questão, com a indicação do percentual de acertos e erros (tabela 3).

Tabela 3 – Avaliação de Leitura: Desempenho por questão (5º Ano)

Questões	Resposta correta	BNCC EF15LP	Acertos por questão	Acertos em %
1	B	03	45	100
2	C	02	36	80
3	C	03	38	84,4
4	C	02-2	42	93,3
5	C	03	34	75,6
6	B	03	45	100
7	B	02	41	91,1
8	C	02-2	38	84,4
9	A	02-2	39	86,7
10	C	03	39	86,7

Fonte: Acervo da pesquisa (2025).

O código EF15LP refere-se às habilidades de Língua Portuguesa previstas para os anos iniciais do Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular, contemplando práticas de leitura, escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística, com foco na apropriação do sistema de escrita, na compreensão leitora e no desenvolvimento do letramento em diferentes campos de atuação.

Nesse contexto, na análise dos dados apresentados na Tabela 3 os estudantes demonstram melhor desempenho nas questões relacionadas à localização de informações explícitas, em consonância com a habilidade EF15LP03, a qual se refere à identificação de informações no texto. Esse aspecto pode ser identificado nos elevados índices de acerto, como nas questões 1 e 3. Em contrapartida, as questões que mobilizam a habilidade EF15LP02, relacionada à inferência de informações implícitas, embora também apresentem resultados

satisfatórios, revelam maior oscilação no desempenho dos estudantes, como se verifica na questão 5.

De modo geral, os resultados indicam um desempenho satisfatório por parte dos alunos, evidenciando que a maioria já possui uma base consolidada no que se refere às habilidades de leitura, especialmente no âmbito da compreensão literal e inferencial mais simples, cujos percentuais de acerto variam, em sua maioria, entre 80% e 100%. Por outro lado, as questões que exigem maior nível de abstração, como aquelas relacionadas à interpretação do sentido global do texto, à identificação de mensagens implícitas e à articulação com práticas sociais de leitura, apresentam índices de acerto ligeiramente inferiores, denotando que tais habilidades ainda se encontram em processo de consolidação.

Assim, os dados sugerem que, embora as habilidades de compreensão literal estejam mais consolidadas, as habilidades inferenciais demandam maior investimento pedagógico, sobretudo no que se refere à construção de sentidos, à ampliação da capacidade interpretativa e ao desenvolvimento de uma leitura mais crítica e reflexiva.

Esse cenário permite inferir que os estudantes, ao contrário de um nível inicial de aprendizagem da leitura, estão em um estágio de conhecimento que possibilita o avanço para práticas leitoras mais complexas, voltadas à reflexão, criticidade e construção de sentidos. Tal resultado desloca a análise de uma perspectiva centrada no déficit dos estudantes para uma abordagem voltada ao potencial de formação dos alunos, através do indicativo de que os alunos já mobilizam a leitura em níveis que ultrapassam a simples decodificação.

Dessa forma, a avaliação diagnóstica não marca uma ausência de aprendizagem, contudo aponta para a urgência de aprofundamento das práticas pedagógicas, de modo a favorecer o aprimoramento de habilidades leitoras mais complexas, especialmente aquelas relacionadas à interpretação crítica e à ampliação do repertório sociocultural dos alunos.

A análise das falas da professora do 5º ano, articulada aos resultados da avaliação de leitura, delineiam uma prática pedagógica consistente, que contribui significativamente para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes. Observa-se que o desempenho da turma não é resultado de ações pontuais, mas de um trabalho sistemático, fundamentado na centralidade da leitura como prática cotidiana e transversal.

Ao refletir sobre o nível de leitura dos alunos no início do ano letivo, a professora E destaca a heterogeneidade da turma:

A grande maioria estava entre o regular para baixo, eles foram evoluindo com o tempo, com muita leitura, porque a minha leitura é diária, não é só no português, é na história, ciências (Entrevista, 2025).

Assim, acredita-se nessa mesma perspectiva da importância do letramento nas demais disciplinas. A atenção à leitura nas Ciências, por exemplo, auxilia o aluno na compreensão de textos de caráter científico; nas aulas de História, contribui para o entendimento de conceitos específicos e para a leitura de linhas do tempo, favorecendo a construção do conhecimento de forma significativa. Dessa forma, entende-se que a leitura não se configura como conteúdo restrito a uma disciplina específica, mas como uma prática social e pedagógica inerente a todas as áreas do conhecimento.

A partir disso, mais do que caracterizar-se como uma proposta interdisciplinar, a leitura constitui-se como um eixo estruturante do currículo escolar, uma vez que possibilita o acesso, a compreensão e a produção do conhecimento em diferentes campos do saber. Ao trabalhar a leitura de enunciados, comandos e verbos na Matemática, bem como leituras intercaladas e compartilhadas nas aulas de Geografia e História, a docente contribui diretamente para o desenvolvimento de habilidades avaliadas em larga escala, o que ajuda a explicar os resultados positivos obtidos pelos estudantes.

No que se refere às estratégias pedagógicas, a professora especifica a centralidade da prática leitora ao afirmar que a abordagem para o aprimoramento leitor em sua turma é bastante simples: “ler, ler o tempo todo”. Uma recorrência de leitura a qual não se configura como uma repetição mecânica, porém o contrário, inserida de maneira contínua em dinâmicas significativas de leitura, aspecto defendido por Micarello e Magalhães (2014), ao afirmarem que:

Mostrar e vivenciar formas de interagir com o mundo nas mais variadas situações discursivas, produzindo e compreendendo enunciados, deve ser um de nossos objetivos. Privilegiar um trabalho procedimental com a linguagem, em detrimento de um ensino normativo, é, então, nossa tarefa (Micarello; Magalhães, 2014, p.162).

Além disso, a docente utiliza estratégias diversificadas, como leitura compartilhada, uso de bilhetes, atividades contextualizadas e feedback positivo, o que contribui para o engajamento dos alunos e para a consolidação das habilidades leitoras.

Um aspecto de grande relevância na investigação diz respeito à distinção entre fluência e compreensão leitora presente na fala: “Ela tem fluência, mas ela não tem compreensão. São habilidades diferentes” (Professora E, entrevista, 2025). Essa percepção demonstra um olhar pedagógico apurado, alinhado às discussões contemporâneas sobre leitura, que enfatizam a precisão de ir além da decodificação. Reconhecer isso permite intervenções mais qualificadas, as quais impactam diretamente nos resultados da avaliação, especialmente em itens que exigem interpretação e construção de sentido.

A prática da professora E também se sobressai pelo trabalho com diferentes gêneros textuais e pela formação do leitor crítico, sobretudo no contexto digital: “A gente trabalha o gênero notícia... o que é fake e o que não é e como a gente pode consultar os sites pra não cair em qualquer informação”. (Entrevista, 2025).

Essa abordagem reconhece a preocupação com o letramento crítico, em consonância com Soares (2009), que afirma:

o letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2009, p.44).

Tais práticas, quando trabalhadas em conjunto, ampliam o repertório dos alunos e contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais à leitura no mundo contemporâneo, o que também se reflete nos resultados obtidos.

No campo das estratégias de ensino, o trabalho colaborativo entre os alunos é também de grande relevância. A fala da professora aponta metodologias de trabalhos em dupla, no sentido de tutoria, monitoria ou um “ajudador”. Essa prática, inspirada em princípios socioconstrutivistas, favorece a aprendizagem por meio da interação e do apoio entre pares, contribuindo para a superação de dificuldades e para o avanço coletivo da turma.

Apesar dos resultados positivos, a professora aponta desafios importantes, como a falta de apoio familiar, ao defender que “a criança que não tem uma rotina em casa, só na escola não é suficiente”, complementando a fala salientando que “a família tem que entender que ela também tem esse papel” (Professora E, entrevista, 2025).

Além disso, menciona impactos da pandemia, como a redução do vocabulário dos alunos e o uso excessivo de telas, fatores que interferem diretamente no desenvolvimento da leitura. Ainda assim, observa-se que as estratégias adotadas pela docente, como o trabalho com diferentes linguagens, gêneros e contextos, funcionam como mecanismos de compensação dessas lacunas.

Por fim, a fala da professora acusa também limitações estruturais, como a ausência de recursos tecnológicos e o pouco uso da biblioteca escolar, apontando para a necessidade de maior investimento institucional e fortalecimento das políticas de incentivo à leitura.

Dessa forma, a articulação entre as falas da docente, os referenciais teóricos e os resultados da avaliação permitem afirmar que o desempenho dos alunos não é aleatório, porém resultado de uma prática pedagógica intencional, reflexiva e alinhada aos pressupostos do letramento. A integração entre alfabetização, medidas sociais de leitura e estratégias diversificadas de ensino mostra-se fundamental para a formação de leitores competentes, críticos e autônomos.

4 PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA (PAE)

Este Caso de Gestão aborda como situação-problema a fragilidade no desenvolvimento da competência leitora dos alunos dos anos iniciais de uma escola estadual, refletindo a necessidade de assegurar a leitura como direito fundamental do educando e como instrumento de transformação social.

Mediante a análise do objetivo geral desta pesquisa, que consiste em compreender como a equipe pedagógica pode atuar no desenvolvimento da competência leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresenta-se um Plano de Ação com o propósito de orientar estratégias para o enfrentamento do problema identificado. Este plano destina-se a alunos e professores dos anos iniciais, bem como aos demais profissionais que atuam com essas séries/anos, considerando que, após análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, não foram identificadas propostas sistematizadas voltadas ao desenvolvimento da competência leitora nesse segmento.

Embora no ano de 2025 o estado de Minas Gerais tenha apresentado uma proposta de incentivo à leitura e à escrita, esta restringiu-se às turmas de 5º ano e ainda se encontra em fase inicial, podendo não se consolidar como prática contínua na escola. Em vista disso, reconhece-se a importância de um Plano de Ação que promova práticas leitoras consistentes, abrangendo todas as turmas dos anos iniciais. Parte-se do pressuposto de que iniciativas construídas coletivamente pela equipe docente tendem a apresentar maior significado e efetividade no contexto escolar. Assim, demandando a promoção de uma reflexão crítica sobre o desempenho dos alunos, com foco no desenvolvimento da competência leitora.

Dessa forma, estabelecem-se como objetivos específicos: descrever os possíveis obstáculos para a formação da competência leitora nos alunos; analisar diferentes possibilidades de desenvolvimento de propostas que visem à melhoria do desempenho em leitura; e propor ações que contribuam para o aprimoramento do aproveitamento e para a consolidação da competência leitora.

Como etapas preliminares à elaboração deste plano, propõem-se: a realização de diagnóstico do desempenho dos alunos com base em avaliações externas; a análise de documentos orientadores; a escuta dos professores sobre suas práticas pedagógicas; a aplicação de uma avaliação internas de leitura; e a proposição, acompanhamento e avaliação de ações de intervenção. Espera-se

como resultados, a melhoria do desempenho leitor dos alunos, o avanço nos resultados das avaliações externas, a formação do hábito de leitura e a consolidação de medidas pedagógicas voltadas ao letramento.

Ressalta-se que o Plano de Ação apresentado foi elaborado a partir das análises críticas desenvolvidas neste estudo, com o objetivo de subsidiar a prática pedagógica da equipe docente. Cabe à pesquisa, nesse contexto, contribuir para a compreensão da realidade escolar e oferecer caminhos possíveis para a construção e implementação de estratégias de intervenção. Mais do que identificar um problema, busca-se promover uma reflexão crítica que contribua para a transformação das ações pedagógicas e para a construção de uma cultura leitora no ambiente escolar, por meio do envolvimento e da atuação coletiva dos profissionais da escola.

Para o desenvolvimento deste trabalho, adota-se a Teoria da Mudança como referencial de planejamento e organização das ações propostas. Ao abordar a Teoria da Mudança, trata-se, fundamentalmente, de um modelo de planejamento estratégico, amplamente utilizado na área social e que, mais recentemente, vem sendo incorporado ao campo educacional, especialmente em projetos de intervenção pedagógica.

A Teoria da Mudança possibilita descrever como e por que determinadas transformações podem ocorrer em um contexto específico, averiguando os processos necessários para que tais mudanças se concretizem. Nesse sentido, ela busca mapear o percurso entre a situação inicial e os resultados pretendidos, explicitando as condições, ações e relações causais envolvidas ao longo desse trajeto.

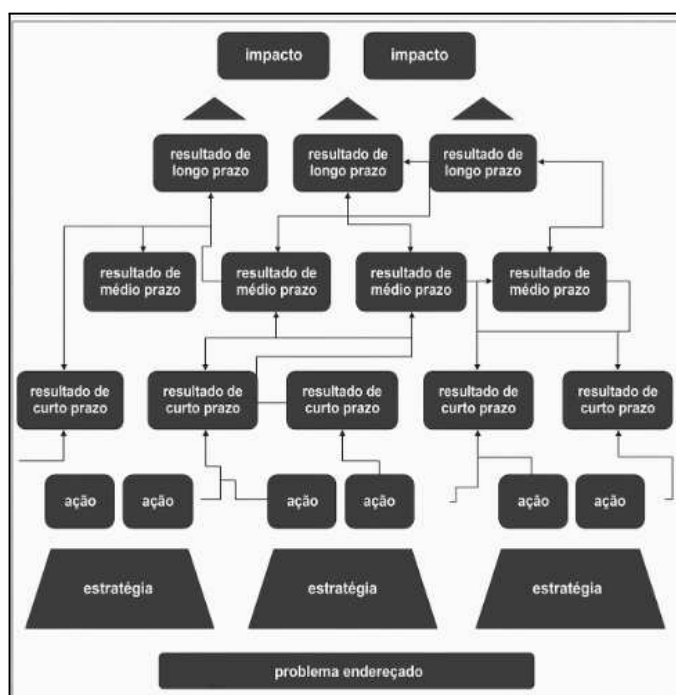
Parte-se, assim, da definição de metas de longo prazo, a partir das quais são identificadas as condições necessárias e as intervenções capazes de viabilizar sua concretização. Esse movimento permite estabelecer conexões claras entre as ações desenvolvidas e os resultados esperados, fortalecendo a coerência interna do projeto.

Além disso, a Teoria da Mudança contribui para o acompanhamento e a avaliação do processo, uma vez que possibilita a identificação de marcos intermediários e indicadores de progresso ao longo do tempo. Dessa forma, o planejamento deixa de ser estático e passa a assumir um caráter dinâmico, permitindo ajustes e reorientações sempre que necessário.

Por fim, a construção da Teoria da Mudança envolve a explicitação de um caminho de transformação, frequentemente orientado pela questão “para quê?”, a qual orienta a definição dos objetivos e dá sentido às ações propostas, articulando, de maneira lógica, os meios e os fins do projeto.

Para o aprofundamento do tema Teoria da Mudança, recorreu-se a Silva (2020), do qual foram extraídos conceitos fundamentais para a compreensão dessa abordagem. Na referida obra, o autor apresenta um quadro síntese da teoria da mudança, elaborado com base nas contribuições de Weiss (1995). Considerando sua organização e abrangência, esse modelo foi tomado como referência para a construção do quadro analítico deste Caso de Gestão (quadro 3).

Figura 5 – Teoria da Mudança: Quadro Síntese



Fonte: Silva (2020, p. 94).

O esquema apresentado acima representa um modelo de Teoria da Mudança elaborado por Silva, o qual se inicia com a definição do problema a ser enfrentado, seguido pela elaboração de estratégias e pela implementação de ações. Essas ações conduzem a resultados que podem ser observados a curto, médio e longo prazos, evidenciando a importância dos impactos decorrentes desse processo.

Neste trabalho, o registro do Plano de Ação se dará em quadro próprio (quadro 3), no qual será feita uma abordagem de práticas de intervenção tendo

como fundamento o diagnóstico do problema, que é a identificação da fragilidade na competência leitora dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, atestada pelos resultados das avaliações externas e corroborada por dados internos da escola, como avaliações diagnósticas e percepções docentes. O referido cenário revela dificuldades dos alunos, bem como limitações de ordem pedagógica, organizacional e estrutural no trabalho com a leitura.

A partir dessa definição, organiza-se o quadro 3 com as seguintes especificidades: “insumos”, correspondentes aos elementos necessários para a iniciação do processo; “atividades”, que consistem nas ações a serem implementadas para a geração de resultados; “produtos”, entendidos como as entregas diretas e mensuráveis decorrentes das ações; “resultados”, referentes às mudanças observáveis a curto, médio e longo prazo; e, por fim, os “impactos”, que dizem respeito às transformações sustentáveis no contexto educacional. O quadro 3 abaixo apresenta todos esses processos de maneira mais clara e compreensível.

Quadro 3 – Teoria da Mudança: Aplicação prática na escola estadual

INSUMOS	DESCRIÇÃO
Recursos humanos	Equipe pedagógica e equipe gestora da escola.
Documentos e dados institucionais	- Projeto Político-Pedagógico (PPP) e demais documentos pedagógicos; - Registros escolares e diagnósticos institucionais, incluindo as percepções docentes sobre o processo de ensino da leitura.
Dados de avaliação educacional	Resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa, com destaque para o PROEB e o SAEB, no período de 2017 a 2024.
Materiais de formação e estudo	- Dados desse Caso de Gestão; - Artigos científicos; - Capítulos de livros; - Vídeos educativos; - Apresentações utilizadas em momentos formativos.

Políticas públicas e programas educacionais	Formações relacionadas a políticas públicas vigentes, como o programa <i>Compromisso Nacional Criança Alfabetizada</i> .
Recursos didáticos e estruturais	Materiais pedagógicos disponíveis na escola, incluindo acervo literário e demais recursos utilizados nas práticas de leitura.
ATIVIDADES	DESCRIÇÃO
Diagnóstico e análise dos obstáculos à competência leitora	- Levantamento e análise dos principais obstáculos ao desenvolvimento da competência leitora, por meio do estudo dos resultados de avaliações internas e externas; - Análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) quanto ao registro e à sistematização das práticas leitoras; - Realização de entrevistas e momentos de escuta com professores, visando compreender as práticas pedagógicas adotadas e as dificuldades enfrentadas no ensino da leitura; - Sistematização e apresentação dos dados deste Caso de Gestão.
Estudo e formação da equipe pedagógica	Desenvolvimento de estudos teóricos e realização de formações continuadas com os professores, com foco nas práticas de ensino da leitura e no aprofundamento das estratégias de compreensão leitora.
Planejamento e implementação de práticas leitoras	Planejamento coletivo e aplicação de práticas pedagógicas voltadas à leitura, incluindo: rodas de leitura, leitura compartilhada, mediação literária e desenvolvimento de projetos de leitura.
Organização e fortalecimento das condições de leitura	Reorganização e ampliação dos espaços de leitura, bem como do acervo literário, visando favorecer o acesso e o contato frequente dos alunos com diferentes gêneros textuais.

Promoção da leitura como prática social	Desenvolvimento de ações que promovam a leitura como prática social, por meio do uso de diferentes gêneros e suportes textuais, articulando-os com a realidade dos alunos e com diferentes contextos de uso da linguagem.
Acompanhamento e avaliação contínua	Realização de avaliação diagnóstica e formativa contínua, com análise sistemática dos dados, a fim de monitorar o desenvolvimento dos alunos e subsidiar a reorientação das práticas pedagógicas.
PRODUTOS	DESCRIÇÃO
Produção de diagnóstico e análise	Diagnóstico sistematizado dos principais obstáculos e desafios relacionados ao desenvolvimento da leitura na escola, incluindo o mapeamento das práticas pedagógicas existentes e a identificação de estratégias eficazes.
Planejamento da intervenção	Elaboração de um plano de intervenção pedagógica estruturado, com definição de ações voltadas ao desenvolvimento da competência leitora.
Implementação das ações	Desenvolvimento e registro das práticas leitoras propostas, incluindo reorganização dos espaços de leitura e aplicação de estratégias pedagógicas específicas.
Monitoramento e avaliação	Aplicação de instrumentos de avaliação diagnóstica e formativa, acompanhados de registros sistemáticos das ações implementadas.
Sistematização dos resultados	Produção de relatórios que evidenciem a evolução do desempenho leitor dos alunos e subsidiem a reorientação das práticas pedagógicas.
RESULTADOS	DESCRIÇÃO
Resultados de curto prazo	- Sensibilização e engajamento da equipe pedagógica quanto à importância do trabalho com a leitura;

	- Apropriação e análise dos dados educacionais; - Reconhecimento das fragilidades no processo de ensino da leitura; - Início da reorganização das práticas pedagógicas; - Construção coletiva de estratégias de intervenção.
Resultados de médio prazo	- Equipe pedagógica mais consciente e atuante diante dos desafios relacionados ao ensino da leitura, com fortalecimento do trabalho pedagógico voltado ao desenvolvimento da competência leitora; - Ampliação do repertório de estratégias didáticas; - Consolidação do planejamento coletivo; - Maior articulação entre professores e equipe gestora para a implementação das ações propostas; - Maior envolvimento dos alunos nas práticas de leitura; - Construção de uma rotina de leitura mais significativa no cotidiano escolar.
Resultados de longo prazo	- Consolidação de práticas leitoras na escola; desenvolvimento de estratégias de compreensão leitora pelos alunos; - Melhoria progressiva do desempenho em leitura; - Institucionalização das ações de intervenção nos documentos escolares, garantindo sua continuidade e sustentabilidade.
IMPACTOS	- Formação de leitores autônomos, fluentes e críticos, capazes de utilizar a leitura em diferentes contextos sociais; - Desenvolvimento e consolidação da competência leitora; - Superação progressiva da defasagem em leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental;

	- Fortalecimento de uma cultura escolar que valoriza a leitura como prática social; contribuição para a garantia do direito à alfabetização na idade adequada.
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A partir do quadro 3 apresentado, pretende-se evidenciar a atuação da pesquisadora enquanto integrante da equipe pedagógica da escola. Nessa perspectiva, o planejamento das ações propostas neste Plano de Ação Educacional (PAE) ganha consistência, uma vez que, mesmo buscando um distanciamento analítico necessário à elaboração deste Caso de Gestão, a pesquisadora possui conhecimento aprofundado da realidade escolar e da dinâmica da equipe, por estar inserida nesse contexto.

Partindo do diagnóstico do problema e avançando até a etapa dos impactos esperados, almeja-se que a escola se constitua como um espaço e tempo em que a leitura assuma um papel central, promovendo maior autonomia e engajamento dos alunos. Nesse sentido, busca-se consolidar a escola como um ambiente de práticas leitoras significativas, no qual o desenvolvimento da competência leitora ocorra de forma mais efetiva, por meio da utilização da leitura em diferentes contextos do cotidiano. Espera-se, assim, que os alunos desenvolvam um comportamento leitor autônomo, mobilizem estratégias de compreensão e interpretação e reconheçam e utilizem diferentes gêneros textuais em práticas sociais reais.

No que se refere aos resultados esperados com as ações de intervenção, objetiva-se, a curto prazo, promover a sensibilização da equipe gestora e docente quanto à problemática da leitura, por meio de práticas recorrentes de análise e apropriação dos dados das avaliações internas e externas, bem como do reconhecimento das fragilidades existentes no processo de ensino e aprendizagem da leitura.

A médio prazo, pretende-se alcançar maior engajamento da equipe gestora e docente na construção de estratégias de intervenção pedagógica, voltadas ao aprimoramento das práticas leitoras, por meio do fortalecimento do diálogo entre gestores e professores, com vistas à superação das lacunas identificadas e à incorporação de diferentes perspectivas pedagógicas.

A longo prazo, espera-se que, com a consolidação das práticas leitoras na escola, os estudantes aprimorem sua competência leitora. Além disso, caso as ações propostas se mostrem viáveis e adequadas ao contexto escolar, elas poderão ser incorporadas à rotina institucional e aos documentos oficiais da escola, contribuindo para a continuidade das atividades e para a melhoria do desenvolvimento leitor das futuras gerações de estudantes.

No que se refere às ações e intervenções pedagógicas, este constitui um momento em que a pesquisadora não apenas propõe, mas também se coloca em posição de escuta. Ao apresentar este Caso de Gestão à equipe pedagógica da escola, incluindo os dados obtidos por meio de uma abordagem qualitativa, bem como sua análise à luz do referencial teórico, o Plano de Ação Educacional (PAE) é concebido como um espaço de construção coletiva.

Nesse sentido, propõe-se a abertura ao diálogo, de modo que docentes e gestores se sintam estimulados a contribuir com ideias, sugestões e proposições, fortalecendo o caráter colaborativo da intervenção. Esse momento revela-se fundamental para que as medidas propostas não se configurem como distantes da realidade, todavia, ao contrário, sejam viáveis e coerentes com o contexto escolar, considerando, inclusive, os limites impostos pela legislação vigente e pelas diretrizes do sistema educacional.

As intervenções aqui propostas estão fundamentadas tanto no referencial teórico deste trabalho quanto nas contribuições dos docentes e da equipe gestora através das entrevistas que foram realizadas no trabalho de campo.

Dentre essas iniciativas, destacam-se: a elaboração de planejamentos coletivos, nos quais os profissionais possam interagir e desenvolver um trabalho articulado e mais significativo; o reconhecimento da importância do letramento em todas as áreas do conhecimento; a criação de espaços literários, como cantinhos de leitura; a instituição de tempos específicos para a leitura, como a “hora da leitura”; a valorização do professor responsável pelo uso da biblioteca, garantindo que não seja desviado de suas atribuições para atender a outras demandas; a reorganização dos horários de visita à biblioteca, assegurando o acesso a todos os estudantes; a ampliação do acervo literário, com ênfase em obras infantis; e o desenvolvimento de projetos coletivos, como maleta literária, feiras de troca de livros, exposições de trabalhos e apresentações para as famílias.

No plano teórico, diante das diversas possibilidades de iniciativas pedagógicas, este pode parecer um trabalho de pouca complexidade, uma vez que há consenso, entre os profissionais da escola, quanto à importância da leitura. No entanto, na prática e na dinâmica do cotidiano escolar, tais ações demandam planejamento para se concretizarem, bem como processos contínuos de avaliação que permitam analisar os avanços alcançados e os desafios ainda presentes.

Assim, não basta implementar medidas, toda intervenção deve ser precedida e acompanhada de reflexão. Em vista disso, entre as estratégias de avaliação do desenvolvimento deste Plano de Ação Educacional (PAE), sobressaíram-se: a verificação da implementação das ações ao longo do tempo; o nível de participação e engajamento dos professores nas práticas de leitura; a frequência e a qualidade do uso dos espaços de leitura, como a biblioteca escolar; o engajamento dos alunos nas atividades leitoras; e a análise dos resultados das avaliações diagnósticas internas, bem como da progressão nos resultados das avaliações externas.

Nessa perspectiva, compreende-se que a Teoria da Mudança pressupõe que, ao promover a tomada de consciência coletiva acerca das fragilidades constatadas no desempenho leitor dos educandos, a equipe gestora e pedagógica tende a reconhecer a necessidade de transformar as práticas existentes.

Em uma progressão lógica, pautada em relações de causalidade, a conscientização coletiva favorece o engajamento dos profissionais, a construção colaborativa de estratégias de mudança e a reorganização dos tempos e espaços destinados à leitura. Tais práticas aproximam a escola de um cenário em que se ampliam as oportunidades de leitura, se qualificam as práticas docentes e se intensifica o interesse e o envolvimento dos alunos.

Consequentemente, espera-se que, a partir desses movimentos, ocorra a consolidação da leitura como prática social na escola, bem como o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Sem ilusões, todavia com planejamento estratégico e fundamentado em uma teoria que se orienta para a mudança, como o próprio nome sugere, passa-se a compreender, então, a realidade sob novas perspectivas.

Não se trata de adotar uma postura excessivamente otimista, pressupondo a eficácia imediata das ações, nem de assumir um olhar pessimista, o qual inviabilize qualquer tentativa de transformação. Trata-se, antes, de assumir uma postura de realismo esperançoso, como propõe Ariano Suassuna (2025), reconhecendo os

desafios postos, mas acreditando na potência da ação coletiva. Nesse sentido, valoriza-se a capacidade individual de intervenção, assim como, sobretudo, a força do trabalho colaborativo, entendido como elemento essencial para a construção de práticas pedagógicas mais consistentes e para a efetiva transformação do contexto escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa, a partir do estudo das referências teóricas e da análise do contexto escolar, possibilitou uma compreensão mais aprofundada do desenvolvimento da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco na competência leitora dos estudantes. Entende-se essa competência como um processo que vai além da decodificação, envolvendo a capacidade de compreender, interpretar, estabelecer relações entre diferentes textos e articular essas leituras à percepção crítica do mundo, tornando o aluno um sujeito ativo na construção de sentidos.

A análise teve como foco as turmas do quinto ano do Ensino Fundamental, por se tratar de uma etapa em que os alunos já vivenciaram todo o percurso dos anos iniciais. Considera-se, ainda, que os estudantes analisados em 2025 tiveram parte significativa de sua alfabetização impactada pelo contexto da pandemia de COVID-19, uma vez que cursaram o primeiro ano em regime remoto em 2021, iniciando a experiência presencial apenas a partir de 2022. Esse percurso contribui diretamente para a compreensão das dificuldades ainda apresentadas, especialmente no que se refere à fluência e à interpretação leitora.

Os dados das avaliações externas indicam que os alunos apresentam um nível razoável de compreensão leitora em Língua Portuguesa, ao mesmo tempo em que sinalizam lacunas importantes. Observa-se que a escola vinha apresentando oscilações, mantendo, entretanto, um desempenho razoável até 2019. No período pós-pandêmico, houve uma queda significativa e, mais recentemente, são perceptíveis os sinais de recuperação. Ainda assim, um grupo de alunos que não acompanha esse movimento permanece, o que reforça a urgência por ações mais intencionais, capazes de garantir o acesso de todos à leitura.

No que se refere aos objetivos da pesquisa, foi possível atender aos objetivos específicos propostos. A identificação dos obstáculos ao desenvolvimento da competência leitora ocorreu por meio da triangulação de dados, envolvendo a análise de avaliações externas, de documentos institucionais e das falas de professores e gestores. Entre os principais entraves, figuram a fragmentação das práticas pedagógicas, a limitação do acompanhamento familiar, os impactos do período pós-pandêmico e as demandas institucionais e normativas que, em alguns

momentos, acabam por limitar a autonomia da escola e a organização de ações mais articuladas.

Além disso, a investigação das possibilidades de intervenções pedagógicas no PAE atestou que a melhoria do desempenho leitor não depende de ações isoladas, contudo de um trabalho coletivo, articulado e contínuo. A partir disso, torna-se fundamental o envolvimento de todos os professores, e não apenas dos docentes de Língua Portuguesa, bem como o fortalecimento do diálogo entre a gestão, a equipe pedagógica e os docentes. Reitera-se, ainda, a precisão de maior integração entre os diferentes espaços e tempos de leitura, superando a fragmentação das ações.

As falas dos profissionais revelam um ponto central desta pesquisa: há reconhecimento, no discurso, da importância da leitura como elemento estruturante do processo educativo, mas esse reconhecimento nem sempre se traduz em práticas pedagógicas articuladas. Embora a escola conte com acervo, projetos e profissionais comprometidos, observa-se que muitas ações ocorrem de forma descontínua, sem alinhamento coletivo. Soma-se a isso a ausência de maior integração entre a biblioteca e a sala de aula, entre os diferentes turnos e, sobretudo, a limitação de momentos formativos que favoreçam o planejamento conjunto, uma vez que as reuniões pedagógicas acabam, muitas vezes, assumindo um caráter predominantemente administrativo.

Outro aspecto relevante refere-se à presença de programas e projetos institucionais os quais, embora importantes, nem sempre se consolidam na prática escolar, seja pela falta de continuidade, seja pela ausência de articulação entre as ações. Nesse contexto, o desafio não está apenas em propor novas estratégias, mas em construir uma atuação pedagógica mais integrada, intencional e contínua, atribuindo sentido e unidade ao trabalho com a leitura.

Como desdobramento da pesquisa, os resultados sinalizaram que, embora os alunos apresentem um nível razoável de compreensão leitora, ainda persistem lacunas significativas as quais demandam intervenções pedagógicas mais intencionais e sistemáticas. Nesse contexto, o Plano de Atendimento Educacional (PAE) configura-se como uma possibilidade concreta de enfrentar essas fragilidades, por estar fundamentado nos dados diagnósticos produzidos ao longo do estudo.

Mais do que propor ações isoladas, a pesquisa aponta para a necessidade de incorporar os resultados ao cotidiano escolar, por meio de processos coletivos de

reflexão e de tomada de decisão. A socialização dos dados em reuniões pedagógicas revela-se, nesse quadro, um caminho relevante para fomentar o diálogo entre os profissionais da escola e promover maior intencionalidade nas práticas voltadas ao desenvolvimento da leitura.

As evidências também indicam que a superação das dificuldades relacionadas à competência leitora depende da adoção de estratégias específicas, contudo, para além disso, carece também da construção de uma cultura institucional a qual valorize a leitura como prática contínua, significativa e compartilhada. Isso implica fortalecer o trabalho coletivo, ampliar os espaços de leitura e garantir a articulação entre os diferentes sujeitos e tempos escolares.

Reforça-se, ainda, a demanda de que as ações propostas não se configurem como iniciativas pontuais, mas sejam incorporadas de forma estruturante ao Projeto Político-Pedagógico da escola, assegurando sua continuidade e sustentabilidade ao longo do tempo.

A centralidade da proposta reside na apropriação da leitura como prática social, que ultrapassa sua função instrumental e constitui-se como elemento fundamental para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos. Nessa perspectiva, promover o desenvolvimento da competência leitora nos anos iniciais também contribui para a garantia do direito à alfabetização na idade adequada.

Por fim, considera-se que o objetivo geral da pesquisa será alcançado ao possibilitar uma análise aprofundada do papel da equipe pedagógica nesse processo, bem como ao indicar caminhos viáveis para a qualificação das práticas escolares. Reafirma-se, assim, que a consolidação da leitura no cotidiano escolar, sustentada por uma atuação coletiva, articulada e intencional, constitui um elemento essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação**: formação de professores: didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 11, p. 104-116. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40359>. Acesso em: 22 jan. 2026.

ALVES, Maria Ely Cristina Gomes. **Caminhos para propor aprimoramentos nas práticas de leitura e escrita em uma escola de ensino médio do interior do Ceará**: um novo olhar para a escola Semente da Liberdade. 2021. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/13854/1/mariaelycristinagomesalves.pdf>. Acesso em: 18 set. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, 5 out. 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 mai. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [planalto.gov.br](https://www.planalto.gov.br). Acesso em: 10 mai. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.166, de 5 de setembro de 2024**. Regulamenta a Política Nacional de Leitura e Escrita, instituída pela Lei nº 13.696, de 12 de julho de 2018, e altera os Decretos nº 519, de 13 de maio de 1992, e nº 520, de 13 de maio de 1992. Brasília, DF: Presidência da República, (2024). Disponível em: [planalto.gov.br](https://www.planalto.gov.br). Acesso em: 17 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.391, de 11 de março de 2025**. Institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. Brasília, DF: Presidência da República, (2025). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12391.htm. Acesso em: 30 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, (1990). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 19 mai. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, (1996). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno da Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 1 mai. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Criança Alfabetizada**: portal de informações. Brasília, DF: MEC, [2023]. Disponível em: www.gov.br. Acesso em: 1 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Resumo técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2023. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <https://riep.inep.gov.br/items/2a3e230d-1545-43c6-9203-68637d4bb8b4>. Acesso em: 6 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Minas Gerais tem 60% das crianças alfabetizadas. Brasília, DF, 13 jun. 2024. **Gov.br**: seção MEC. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/minas-gerais-tem-60-de-criancas-alfabetizadas>. Acesso em: 6 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 646, de 17 de julho de 2023. Institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 136, p. 62, 18 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Brasil Alfabetizado é retomado com bolsas para educadores. Brasília, DF, 20 set. 2024. **Gov.br**: seção MEC. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/setembro/programa-brasil-alfabetizado-e-retomado-com-bolsas-para-educadores>. Acesso em: 8 mai. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**: seção 1, edição extra, Brasília, DF, p. 15, 11 abr. 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 1 mai. 2025.

CÂNDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 1995. p. 169–191.

CARVALHO, Luís Cláudio Rodrigues de. **A apropriação dos resultados do Proeb e as estratégias adotadas por duas escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino de Juiz de Fora**. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufff.br/jspui/handle/ufff/2264>. Acesso em: 7 fev. 2026.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006. Disponível em: <https://aulasdathaisunitau.com/wp-content/uploads/2024/03/letramento-literario-rildo-cosson.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2025.

ESCOLA ESTADUAL. **Projeto político-pedagógico**. Juiz de Fora, MG, 2022. Arquivo interno. Criado em 2019.

FRADE, Alexander Pereira. **A defasagem na leitura e escrita dos alunos da Escola Estadual Professor Benjamim Araújo: um desafio para os gestores da atualidade**. 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufff.br/jspui/bitstream/ufff/11439/1/alexanderpereirafrade.pdf](https://repositorio.uff.br/jspui/bitstream/ufff/11439/1/alexanderpereirafrade.pdf). Acesso em: 23 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Digitalizado por Coletivo Sabotagem, 2002. Disponível em: https://09747060994282350225.googlegroups.com/attach/e6be2e96f079525d/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf. Acesso em: 13 nov. 2024.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? Entrevista com Magda Soares. Rio de Janeiro, 8 set. 2020. **Futura**: seção Professores. Disponível em: <https://futura.frm.org.br/conteudo/professores/noticia/como-fica-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-pandemia>. Acesso em: 5 abr. 2026.

GUERRA, Mariana Passos Ramallete; VIEIRA, Lorena Bezerra; ALENCAR, João Gabriel de Conte Carvalho de. Importância da leitura: a lacuna entre os documentos oficiais e o currículo da licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo. **Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica**, Vitória, v. 21, n. 2, p. 77-97, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/13362>. Acesso em: 3 jan. 2026.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: unisc.br. Acesso em: 9 jan. 2026.

KLEIMAN, Ângela. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. volume 1, página 18. Disponível em: cloudfront.net. Acesso em: 13 nov. 2024.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitura: novas perspectivas de análise**. Campinas: Pontes Editores, 2004.

LOBO, Emy. Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia?: entrevista com Magda Soares. Rio de Janeiro, 8 set. 2020. **Futura**: seção

Professores. Disponível em:

<http://futura.frm.org.br/conteudo/professores/noticia/como-fica-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-pandemia>. Acesso em: 13 jan. 2026.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?

In: SÃO PAULO (Estado). Fundação para o Desenvolvimento da Educação.

Série Ideias, n. 8. São Paulo: FDE, 1998. p. 71–80.

MACHADO, Miriam Raquel Piazzzi. **Viagem literária, dos diários a Dom**

Quixote: representações de alunos do ensino fundamental sobre o mundo da leitura. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2016. Disponível em:

<https://repositorio.ufff.br/jspui/bitstream/ufff/6180/1/miriamraquelpiazzzimachado.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2026.

MAINARDES, Jefferson; SILVA, Magna do Carmo; CARTAXO, Simone Regina Manosso. Resenha: SOARES, Magda. Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020. 352 p. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016890, p. 1-6, 2020. Disponível em:

<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 22 ago. 2025.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; MAGALHÃES, Tânia Guedes. Letramento, linguagem e escola. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 150-163, 2014. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200010>. Acesso em: 10 ago. 2025.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE nº**

1.132/1997. Dispõe sobre a Educação Básica, nos termos da Lei n.º 9.394/96. Belo Horizonte: CEE/MG, 1997. Disponível em: cee.mg.gov.br. Acesso em: 2 jun. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG)**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2024. Disponível em:

<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/index.php/plano-de-cursos-crmg>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Governo de Minas lança projeto de leitura e escrita com investimento recorde de R\$ 212 milhões. Belo Horizonte, 25 set. 2024. **Portal da Educação MG**. Disponível em:

<https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-lanca-projeto-de-leitura-e-escrita-com-investimento-recorde-de-r-212-milhoes/>. Acesso em: 16 jun. 2025.

MODERNA. **Território da Leitura**: projeto de incentivo à leitura. São Paulo:

Moderna, [2025]. Disponível em: <https://territoriodaleitura.moderna.com.br/>.

Acesso em: 17 nov. 2025.

PANICHELLA, Fernanda Calfeffi. Concepções de leitura: diferentes

perspectivas para a linguagem e o texto em sala de aula. **Revista Leitura**,

Maceió, v. 2, n. 56, p. 42-59, jul./dez. 2016. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/2204>. Acesso em: 10 ago. 2025.

PARO, Vitor Henrique. A estrutura didática e administrativa da escola e a qualidade do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, n. 1, p. 127-133, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/aestrukturadidaticaeaadministrativadaescolaeaaqualidadedoensinofundamental.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2026.

PASQUALETI, Maria José Rodrigues de Almeida. **Teoria da resposta ao item**: fundamentos e aplicações. Campinas: Papirus, 2013.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2008.

QUEIROZ, José Edmar de. A implementação do Programa Mais Alfabetização segundo os atores de linha de frente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280117, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782023000100275&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 mar. 2025.

SANTOS, Tania Maria dos. **Leitura crítica e formação do aluno leitor na contemporaneidade**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3776>. Acesso em: 23 jan. 2026.

SILVA, Eder Alencar. **Transposição da teoria da resposta ao item**: uma abordagem pedagógica. 2017. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática) – Instituto de Matemática e Estatística, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/45/45135/tde-14072017212051/publico/MPM_Transposicao_da_TRI_Uma_Abordagem_Pedagogica_EderASilva_Versao_Corrigida_14072017.pdf. Acesso em: 7 mai. 2026.

SILVA, Eliana Luísa Chiaradia da; TERRA, Mara Teresinha Rodrigues. **Gestão escolar**: o papel da gestão escolar frente às metodologias inovadoras dos alfabetizadores. 2021. Monografia (Especialização em Gestão Escolar: Coordenação, Direção e Supervisão Escolar) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2021. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/4967>. Acesso em: 21 fev. 2026.

SILVA, Rogério Renato. Teorias de mudança: lógica, processo e uso. **Revista Aval**, v. 4, n. 18, p. 88–113, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36517/aval.v4i18.61651>. Acesso em: 15 fev. 2026.

SOARES, Magda Becker. 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**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17–48.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização. *In*: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita. Belo Horizonte: CEALE/UFGM, 2014. Disponível em: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/>. Acesso em: 2 mar. 2026.

SOARES, Magda Becker. A reflexão pluridimensional da professora Magda Becker Soares. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 24, n. 10, p. 245-251, set./dez. 2005. Disponível em: redalyc.org. Acesso em: 12 nov. 2024.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-30, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/29016114/SOARES_Magda_Letramento_Um_tema_de_tr%C3%AAs_g%C3%AAneros. Acesso em: 6 jul. 2025.

SIQUEIRA, M. S. A. de C. As práticas pedagógicas de incentivo à leitura. **Revista Acadêmica Online**, v. 10, n. 50, p. 1–21, 2024. Disponível em: <https://revistaacademicaonline.com/index.php/rao/article/view/51>. Acesso em: 15 mar. 2026.

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

SOUSA, Francisco das Chagas Xavier. **Desenvolvimento de competências leitoras em alunos do Ensino Médio**: desafios de uma escola pública no Ceará. 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/12085/1/franciscodaschagasxaviereousa.pdf>. Acesso em: 20 set. 2024.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SUASSUNA, Ariano. **Lições de realismo esperançoso**: a sabedoria e o riso de Ariano Suassuna. Organização de Carlos Newton Júnior. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2025.

ZILBERMAN, Regina. Sensibilização para a leitura. **Acta Scientiarum**: Language and Culture, v. 30, n. 1, p. 1-9, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307426639001>. Acesso em: 28 mar. 2026.

APÊNDICE A – Instrumento de Pesquisa: Entrevista semiestruturada

Público alvo: Professores regentes de Língua Portuguesa que atuam nas turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

1. Como você percebe o nível de leitura dos alunos no início do ano letivo? Quais dificuldades você acha que eles enfrentam?
2. Quais estratégias você usa para melhorar a fluência e compreensão leitora dos alunos? Elas têm sido eficazes?
3. Você notou alguma diferença no desempenho dos alunos na leitura antes e depois da pandemia?
4. Quais obstáculos você encontra ao desenvolver a competência leitora dos alunos?
5. Como você lida com a diversidade de níveis de aprendizagem na sala de aula? Você tem estratégias específicas para alunos com dificuldades mais acentuadas?
6. Há dificuldades com os recursos disponíveis para o ensino da leitura? Quais recursos seriam úteis para melhorar o processo?
7. Como a gestão escolar pode apoiar o desenvolvimento da leitura? Quais ações você sugeriria?
8. O Projeto Político Pedagógico da escola integra práticas de leitura de forma eficaz?
9. Quais estratégias a escola poderia implementar para melhorar a competência leitora dos alunos?

APÊNDICE B – Instrumento de Pesquisa: Entrevista semiestruturada

Público alvo: Professor de uso da biblioteca escolar (PEUB)

1. Quais estratégias você utiliza para incentivar os alunos a frequentarem a biblioteca e a lerem por prazer?
2. Como você seleciona os livros para os alunos? Há preocupação em escolher obras que atendam às diferentes faixas etárias e aos níveis de leitura?
3. Você acredita que a biblioteca da escola tem recursos suficientes (livros, espaço, materiais) para contribuir efetivamente para o desenvolvimento da leitura dos alunos?
4. Quais são as principais limitações que você encontra no uso da biblioteca?
5. Na sua percepção, qual é o papel da biblioteca na construção da competência leitora dos alunos, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
6. Quais ações você sugeriria à equipe gestora para melhorar o trabalho na Biblioteca Escolar?

APÊNDICE C – Instrumento de Pesquisa: Entrevista semiestruturada

Público alvo: Equipe Gestora:

1. Como gestor escolar, qual é a sua percepção sobre a importância do desenvolvimento da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental?
2. A gestão pedagógica monitora o desenvolvimento da leitura dos alunos? Se sim, como? Existem instrumentos ou estratégias específicas para avaliar e acompanhar o progresso dos alunos ao longo do ano letivo?
3. A escola tem implementado ações para minimizar as dificuldades de leitura observadas nas avaliações externas (como o SIMAVE, PROEB e SAEB)? Se sim, quais?
4. Em sua opinião, como a gestão escolar pode apoiar os professores no processo de ensino da leitura?
5. A gestão tem oferecido formação contínua aos professores sobre estratégias de ensino de leitura e alfabetização? Se sim, como essas formações são planejadas e aplicadas?
6. Que tipo de suporte a gestão oferece aos professores que identificam dificuldades específicas de leitura entre seus alunos?
7. Como a gestão escolar envolve os professores na criação e implementação de estratégias pedagógicas voltadas ao aprimoramento da leitura?
8. Quais recursos materiais e didáticos a escola tem disponíveis para trabalhar a leitura de forma eficaz?
9. Como você avalia a infraestrutura da escola em termos de apoio ao desenvolvimento da leitura? Existem condições adequadas para realizar atividades que promovam a leitura de forma consistente e eficaz?
10. Como a gestão percebe o impacto do ensino remoto na aprendizagem da leitura? Quais ações foram tomadas para mitigar os possíveis efeitos negativos dessa situação e auxiliar na recuperação das defasagens de aprendizagem?

APÊNDICE D – Avaliação Interna de Leitura**AVALIAÇÃO DE LEITURA**

Público alvo: Turmas do 5º ano do Ensino Fundamental

Conteúdo: Língua Portuguesa

Caro estudante,

Você irá ler um trecho do livro O Menino Maluquinho, de Ziraldo. Em seguida, deverá responder às perguntas sobre o texto, marcando um **X** na alternativa que melhor responde a cada questão. Cada pergunta tem apenas uma alternativa correta. Se necessário, volte ao texto para retomar as informações.

Leia o texto e responda as questões:

O menino maluquinho

Ziraldo

"O Menino Maluquinho era um menino muito esperto, cheio de energia e ideias criativas. Ele usava um chapéu de panela na cabeça porque achava que isso o tornava ainda mais único.

Para ele, tudo era motivo de diversão: a árvore no quintal, os amigos da escola, os jogos e as brincadeiras. Era impossível não rir com suas ideias malucas, mas ele também sabia ser sensível quando alguém precisasse de ajuda.

Apesar das travessuras, ele tinha um coração bondoso e uma imaginação fértil. Sua mãe sempre dizia, com um sorriso:

___ "Você é o menino mais maluquinho do mundo!"



1. Qual são as características principais do Menino Maluquinho destacadas no texto?

- () Ele é calmo e estudioso.
- () Ele é criativo e cheio de energia.
- () Ele é desobediente e preguiçoso.
- () Ele é triste e solitário.

2. O que o chapéu de panela simboliza para o Menino Maluquinho?

- () Um acessório comum na infância.
- () Um sinal de rebeldia.
- () Sua criatividade e diferença.
- () Um castigo da mãe.

3. Como era o relacionamento do Menino Maluquinho com sua mãe, segundo o texto?

- () Distante e autoritário.
- () Rígido e frio.
- () Afetuoso e compreensivo.
- () Confuso e indiferente.

4. Por que o autor escreve sobre um menino tão diferente e criativo?

- () Para criticar a infância atual.
- () Para mostrar que as crianças precisam ser calmas.
- () Para valorizar a criatividade e imaginação infantil.
- () Para ensinar regras de comportamento.

5. O que mostra que o Menino Maluquinho também sabia cuidar dos outros?

- () Ele ria de tudo o tempo todo.
- () Ele evitava brincar com os amigos.
- () Ele ajudava quem precisava com sensibilidade.
- () Ele só pensava nas próprias ideias.

6. Como o Menino Maluquinho via o mundo ao seu redor?

- () Como um lugar perigoso e estranho.

- () Como uma grande brincadeira cheia de possibilidades.
- () Como um lugar para estudar muito.
- () Como um ambiente que não compreendia.

7. O que o autor quis dizer com “impossível não rir com suas ideias malucas”?

- () As ideias dele eram perigosas.
- () As ideias eram muito engraçadas e criativas.
- () As ideias não faziam sentido.
- () As pessoas não entendiam suas ideias.

8. Qual das frases abaixo melhor representa uma mensagem principal do texto?

- () A infância é uma fase de estudo intenso.
- () Crianças precisam se comportar com seriedade.
- () Imaginação e afeto tornam a infância especial.
- () Crianças diferentes devem mudar seu comportamento.

9. Se o Menino Maluquinho fosse seu colega, como ele poderia ajudar na escola com sua criatividade?

- () Criando jogos educativos e animando os colegas.
- () Interrompendo as aulas para contar piadas.
- () Bagunçando a sala com invenções malucas.
- () Ignorando os colegas e brincando sozinho.

10. Qual é o tom predominante do texto?

- () Triste e melancólico.
- () Crítico e severo.
- () Alegre e carinhoso.
- () Indiferente e confuso.

APÊNDICE E – Análise da Avaliação Interna de Leitura

Para a realização da análise da Avaliação de Leitura aplicada às turmas do 5º ano, foi necessário, inicialmente, refletir sobre *o que e como* avaliar. Para isso, foram considerados os documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (2017) e o Currículo Referência de Minas Gerais (2018), bem como as contribuições teóricas de Paulo Freire e Magda Soares, as quais fundamentam a compreensão da leitura como prática social e como processo de construção de sentidos.

A BNCC compreende a leitura sob uma perspectiva ampliada, abrangendo não apenas textos escritos, mas também diferentes linguagens, como imagens, sons e textos multimodais, ressaltando a interação ativa do leitor na construção de sentidos em diferentes contextos sociais. Nesse sentido, o Currículo Referência de Minas Gerais salienta a importância do texto como unidade de trabalho e orienta o desenvolvimento gradual das habilidades de leitura, desde a compreensão de informações explícitas até a análise crítica e o envolvimento em práticas sociais de linguagem. Além disso, o currículo estadual enfatiza a ampliação do repertório dos estudantes por meio do contato com diferentes gêneros e linguagens, incluindo os presentes na cultura digital, o que demanda o desenvolvimento de habilidades cognitivas e interpretativas cada vez mais complexas.

A avaliação foi elaborada com caráter diagnóstico, com o objetivo de verificar se os estudantes já detinham o domínio das habilidades básicas de leitura, consideradas pré-requisitos para a evolução de competências mais complexas. Nesse sentido, optou-se por não enfatizar, neste momento, habilidades de maior nível de aprofundamento, uma vez que o foco foi identificar o nível de consolidação das competências essenciais de compreensão textual.

A proposta incluiu a avaliação da compreensão global do texto, por meio de perguntas que exigem tanto a habilidade de localizar informações explícitas quanto a de fazer inferências. Dessa forma, o objetivo foi analisar a identificação de elementos contidos no texto, bem como a capacidade de fazer inferências, interpretar sentidos implícitos e conectar-se a conhecimentos prévios.

A partir da análise das questões, verificou-se que as habilidades de compreensão literal estão presentes em menor número, representadas principalmente por itens que exigem a identificação direta de informações no texto, como as questões 1 e 3. Por outro lado, observa-se a predominância de questões

inferenciais, que demandam maior elaboração cognitiva, como as relacionadas à interpretação da intenção do autor, ao reconhecimento do sentido global do texto, à análise de expressões e ao estabelecimento de relações com situações do cotidiano.

Destaca-se, ainda, a presença de questões de nível intermediário, como a questão 2, que, embora parta de um elemento explícito, exige do estudante a compreensão de seu significado simbólico. Além disso, algumas questões, como a 9, avançam para um nível mais complexo, ao propor a aplicação do conteúdo do texto em um contexto hipotético.

Dessa forma, os resultados indicam que a maioria dos estudantes já possui domínio das habilidades básicas de leitura, reflexo da consolidação de um repertório inicial. Esse cenário constitui um importante ponto de partida para o desenvolvimento do Plano de Ação Educacional (PAE), no qual é possível avançar para o trabalho com habilidades de maior complexidade, especialmente aquelas relacionadas à inferência, à interpretação crítica e à ampliação dos níveis de compreensão leitora.

Essa compreensão da leitura como um processo complexo é discutida por Magda Soares (2009), ao afirmar que ler envolve um conjunto de habilidades que se desenvolvem em um continuum que vai desde a decodificação até níveis mais elaborados de compreensão e interpretação. A partir disso, os resultados da avaliação evidenciam que os estudantes já dominam habilidades mais básicas, enquanto ainda estão em processo de consolidação em níveis mais complexos de leitura, especialmente no que se refere às inferências e à construção de sentidos.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (1996) afirma que “respeitar a leitura de mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida”, reforçando a importância de considerar os conhecimentos prévios dos estudantes no processo de compreensão leitora.

**ANEXO A – Níveis de Desempenho em Língua Portuguesa – 1º ao 5º ano do
Ensino Fundamental (PROEB-MG)**

NÍVEIS E PONTUAÇÕES
PADRÃO BAIXO - NÍVEL 1 – ATÉ 125 PONTOS
Ler frases. Localizar informações em frases, em bilhetes curtos e em versos. Reconhecer gênero e finalidade de receitas. Interpretar textos curtos com auxílio de elementos não verbais, como tirinhas e cartuns. Identificar o personagem principal em contos.
NÍVEL 2 – DE 125 A 150 PONTOS
Localizar informações em poemas narrativos. Realizar inferência em textos não verbais e que conjugam linguagem verbal e não verbal, como tirinhas. Identificar expressões próprias da oralidade e marcas de informalidade na fala de personagem em histórias em quadrinhos. Reconhecer os gêneros receita e adivinha e a finalidade de textos informativos. Identificar o personagem principal em narrativas simples.
PADRÃO INTERMEDIÁRIO - NÍVEL 3 – DE 150 A 175 PONTOS
Localizar informação explícita em contos, em receitas e em textos informativos curtos. Identificar o assunto principal em reportagens e a personagem principal em fábulas. Reconhecer a finalidade de receitas, manuais, textos informativos e regulamentos. Inferir as características de personagens em fábulas. Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas e inferir o sentido de expressão em tirinhas. Inferir a causa do comportamento de um personagem em fragmentos de diários e em lendas.
NÍVEL 4 – DE 175 A 200 PONTOS
Localizar informação explícita em contos, reportagens e fábulas. Localizar informação explícita em propagandas, com ou sem apoio de recursos gráficos, e em instruções de jogo. 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, poemas, tirinhas e histórias em quadrinhos, com o apoio de linguagem verbal e não verbal.

Depreender o efeito de sentido sugerido pelo ponto de exclamação em contos e pelo travessão em fábulas. Reconhecer o gênero fábula. Identificar a finalidade de textos informativos.
PADRÃO RECOMENDADO - NÍVEL 5 – DE 200 A 225 PONTOS
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 assunto comum a duas reportagens. Identificar efeito de humor em piadas. Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, notícias, contos e poemas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos, tirinhas e textos didáticos, além de reconhecer o referente de expressão adverbial em contos. 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 em histórias em quadrinhos. Estabelecer relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar em textos didáticos e em contos. Reconhecer marcas características da linguagem científica em textos didáticos.
NÍVEL 6 – DE 225 A 250 PONTOS
Identificar assunto e informação principal em reportagens e contos. Identificar assunto comum a cartas e poemas e a poemas e notícias. 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 a finalidade de fábulas e de resenhas.

Inferir o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. Inferir informação em poemas, reportagens, cartas e fábulas. Diferenciar opinião de fato em reportagens e em contos. Interpretar efeito de humor e inferir sentido de palavra em piadas e tirinhas. Inferir sentido de palavra ou expressão em reportagens.
PADRÃO AVANÇADO - NÍVEL 7 – DE 250 A 275 PONTOS
Identificar opinião em reportagens, biografias 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 em reportagens, relação lógico-discursiva em contos e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos. Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, notícias, reportagens e tirinhas. Inferir informação em contos e reportagens. Inferir moral e efeito de humor em piadas, fábulas e histórias em quadrinhos.
NÍVEL 8 – DE 275 A 300 PONTOS
Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. Identificar opinião em poemas, crônicas, cartas pessoais e notícias. Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e o assunto comum a duas reportagens. Inferir informação comum na comparação entre reportagens e charges. Reconhecer elementos da narrativa em fábulas e em contos. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos, crônicas e em textos didáticos e informativos. Inferir informação em fábulas e em contos, efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música e o significado de palavra em textos didáticos. Interpretar efeito de humor em piadas, tirinhas e contos. Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos. Identificar marcas da linguagem formal/padrão em reportagens e as marcas linguísticas que caracterizam o público-alvo de textos de orientação. Reconhecer a finalidade de textos didáticos.

NÍVEL 9 – DE 300 A 325 PONTOS
Identificar assunto principal e opinião em contos, textos informativos e cartas do leitor. Identificar o trecho que apresenta uma opinião em reportagens. Reconhecer sentido de locução adverbial e conjunção aditiva em notícias 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 o sentido de expressão em poemas narrativos, em textos informativos e em fábulas. Inferir o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas, piadas e tirinhas.
NÍVEL 10 – ACIMA DE 325 PONTOS
Identificar o trecho que apresenta uma opinião em fábulas, resenhas e notícias. Reconhecer sentido de advérbios em poemas, cartas do leitor e textos didáticos. Reconhecer a informação comum em duas reportagens. Inferir o efeito de espanto sugerido pelo uso de exclamação na fala de personagem em tirinhas. Inferir informação sobre a ação de um personagem em lendas e tirinhas. Identificar marcas da linguagem informal em trecho de reportagens e de contos. Identificar o fato gerador do enredo em contos.

ANEXO B – Escala de Proficiência do Saeb (Língua Portuguesa)

NÍVEL 0 - Desempenho menor que 125
O Saeb não utilizou itens que avaliam as habilidades deste nível. Os estudantes localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois não demonstram habilidades muito elementares.
NÍVEL 1 - 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.
NÍVEL 2 - Desempenho maior ou igual a 150 e menor que 175
Além das habilidades anteriormente citadas, os estudantes provavelmente são capazes de: Localizar informações explícitas 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 personagens em fábulas; Interpretar linguagem verbal e não-verbal em tirinhas
NÍVEL 3 - 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 palavras, expressões ou assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com apoio de linguagem verbal e não verbal.
NÍVEL 4 - 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.

NÍVEL 5 - 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.

NÍVEL 6 - 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 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.

NÍVEL 7 - 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.

NÍVEL 8 - 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.

NÍVEL 9 - Desempenho maior ou igual a 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: Elaboração própria a partir de Daeb/Inep (2018b).

ANEXO C – Poema: “O QUE É LETRAMENTO?”**O QUE É LETRAMENTO?**

*Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.*

*Letramento é diversão
é leitura à luz de vela
ou lá fora, à luz do sol.
São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.*

*É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas
de velhos amigos.*

*É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens, heróis e grandes amigos.*

*É um atlas do mundo,
sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias,
e orientações em bulas de remédios,*

para que você não fique perdido.

*Letramento é, sobretudo,
um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é,
e de tudo que você pode ser.*

Fonte: Poema criado pela estudante Kate M. Chong, para relatar sua experiência com o processo de letramento. (Soares, 2009)