

**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**

**Cris Kellen Rodrigues Batista**

**A alfabetização no contexto do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada:  
desafios de uma escola pública da rede estadual de Minas Gerais**

Juiz de Fora  
2025

**Cris Kellen Rodrigues Batista**

**A alfabetização no contexto do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada:  
desafios de uma escola pública da rede estadual de Minas Gerais**

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

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Rosangela Veiga Julio Ferreira

Juiz de Fora

2025

Rodrigues Batista, Cris Kellen.

A alfabetização no contexto do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada : desafios de uma escola pública da rede estadual de Minas Gerais / Cris Kellen Rodrigues Batista. – 2025.  
209 f.

Orientadora: Rosangela Veiga Julio Ferreira  
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2025.

1. Alfabetização. 2. Avaliação externa. 3. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. 4. Proposta pedagógica. I. Veiga Julio Ferreira, Rosangela, orient. II. Título.

**Cris Kellen Rodrigues Batista**

**A alfabetização no contexto do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: desafios de uma escola pública da rede estadual de Minas Gerais**

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 à obtenção do  
título de Mestre em  
Gestão e Avaliação da  
Educação Pública.  
Área de  
concentração: Gestão  
e Avaliação da  
Educação

Aprovada em 28 de março de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof.(a) Dr.(a) Rosângela Veiga Júlio Ferreira - Orientador**  
Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof.(a) Dr.(a) Beatriz de Basto Teixeira**  
Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof.(a) Dr.(a) Naira da Costa Muylaert Lima**  
PUC Rio

Juiz de Fora, 30/05/2025.



Documento assinado eletronicamente por **Beatriz de Basto Teixeira, Usuário Externo**, em 30/05/2025, às 17:25, 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 **Naira da Costa Muylaert Lima, Usuário Externo**, em 01/06/2025, às 11:13, 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 **Rosangela Veiga Julio Ferreira, Professor(a)**, em 04/06/2025, às 11:02, 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-Ujff ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2428869** e o código CRC **76E340AE**.

---

Dedico este trabalho a minha família e colegas de trabalho que participaram da construção das propostas pedagógicas aqui contidas.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a oportunidade de conclusão desta etapa primeiramente a Deus, meu refúgio e sustento em todos os momentos, principalmente os mais desafiadores.

Agradeço também aos meus familiares: marido e filhos, por entenderem minha ausência em muitos momentos e apoiarem a decisão de retorno aos estudos.

Não poderia deixar de agradecer a escola onde a pesquisa foi desenvolvida e aos colegas que aceitaram participar dos momentos de pesquisa e partilha todas as vezes que foram por mim solicitados.

E, por último, mas de extrema importância, a minha orientadora Profa. Dra. Rosângela Veiga Júlio Ferreira e meu suporte de assistência acadêmica, Daniel Eveling da Silva que apoiaram minhas ideias e me orientaram certeira para que fosse possível desenvolver e consolidar esta dissertação.

Desconheço liberdade maior e mais duradoura do que esta do leitor ceder-se à escrita do outro, inscrevendo-se entre as suas palavras e os seus silêncios. Texto e leitor ultrapassam a solidão individual para se entrelaçarem pelas interações. Esse abraço a partir do texto é soma das diferenças, movida pela emoção, estabelecendo um encontro fraterno e possível entre leitor e escritor. Cabe ao escritor estirar sua fantasia para, assim, o leitor projetar seus sonhos (Queirós, 2012, p. 61).

## RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão analisa a compreensão dos profissionais da escola sobre alfabetização, considerando o que acontece na escola e como o coletivo poderia refletir sobre caminhos possíveis para melhoria da formação leitora. Trata-se de uma escola de anos iniciais da rede estadual de ensino, localizada em Juiz de Fora – Minas Gerais. Para isso, definiu-se como pergunta de pesquisa: como os profissionais da escola campo compreendem o que as crianças consideradas alfabetizadas conseguem ler e que atividades deveriam realizar com autonomia? A partir desse questionamento definiu-se como objetivo geral compreender as experiências dos profissionais da escola com a alfabetização, tendo o 2º ano do ensino fundamental como referência, para a proposição de um Plano de Ação que contribua com metas da política pública Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Com base na questão e no objetivo geral definiu-se como objetivos específicos: i) discorrer sobre o contexto de estudo desta dissertação a partir da análise de políticas públicas voltadas à alfabetização e do conhecimento de características da escola campo; ii) analisar as respostas dos profissionais da escola (gestão escolar, especialistas e professores) a um protocolo de leitura, com vistas a identificar experiências dos docentes em torno do que crianças consideradas alfabetizadas leem e quais atividades conseguiriam realizar; iii) propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que visa contribuir para a consolidação dos processos de aquisição de competência leitora na escola campo da pesquisa, pautado nos achados da pesquisa. A metodologia utilizada é qualitativa e foi adotada para a produção de dados levantados em documentos sobre as políticas de alfabetização a nível nacional e estadual e registros da escola pesquisada, também análise de resultados de avaliações internas e externas e a aplicação de um protocolo de leitura, com apresentação das análises em um workshop para os docentes e gestores da escola. Com base na análise dos resultados da aplicação do protocolo de leitura foi possível aferir que perceber que os professores consideram que um educando alfabetizado lê palavras simples, mas ainda não possui consolidadas habilidades referentes a leitura e interpretação de textos. As conclusões apontam para a necessidade de um trabalho pedagógico que contemple a formação leitora através

dos letramentos e apoio da gestão escolar e pedagógica aos docentes alfabetizadores. Tal constatação nos levou a elaborar um material de apoio pedagógico construído coletivamente a partir do diagnóstico da escola, que está proposto no PAE.

Palavras-chave: Alfabetização. Avaliação externa. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Proposta pedagógica.

## **ABSTRACT**

This dissertation is developed within the scope of the Professional Master's Degree in Education Management and Assessment (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Assessment of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The management case analyzes the understanding of school professionals about literacy, considering what happens in the school and how the collective could reflect on possible ways to improve reading development. It is a school of the initial years of the state education network, located in Juiz de Fora - Minas Gerais. To this end, the following research question was defined: how do professionals at the field school understand what children considered literate can read and what activities they should carry out independently? Based on this question, the general objective was defined to understand the experiences of school professionals with literacy, taking the 2nd year of elementary school as a reference, in order to propose an Action Plan that contributes to the goals of the public policy National Commitment to Literate Children. Based on the question and the general objective, the following specific objectives were defined: i) to discuss the study context of this dissertation based on the analysis of public policies aimed at literacy and knowledge of the characteristics of the rural school; ii) to analyze the responses of school professionals (school management, specialists and teachers) to a reading protocol, seeking to identify teachers' experiences regarding what children considered literate read and what activities they could carry out; iii) to propose an Educational Action Plan (PAE) that aims to contribute to the consolidation of the processes of acquiring reading skills in the school where the research was conducted, based on the research findings. The methodology used is qualitative and was adopted to produce data collected in documents on literacy policies at national and state levels and records of the school studied, as well as analysis of the results of internal and external evaluations and the application of a reading protocol, with the analysis being presented in a workshop for the school's teachers and managers. Based on the analysis of the results of the application of the reading protocol, it was possible to determine that teachers consider that a literate student can read simple words, but does not yet have consolidated skills related to reading and interpreting texts. The conclusions point to the need for pedagogical work that includes reading development through literacy and support from school and pedagogical management

to literacy teachers. This finding leads us to propose the development of pedagogical support material to be collectively constructed based on the school's diagnosis.

Keywords: Literacy. External assessment. National Commitment Pedagogical proposal

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desempenho dos estudantes de Minas Gerais no Saeb 2º ano, seguindo a escala de proficiência do Saeb, 2019 e 2021 .....	53
Figura 2 - Desempenho dos estudantes no Saeb 2º ano, no Brasil, seguindo a escala de proficiência do Saeb – 2019 e 2021 .....	53
Figura 3 - Intervenção para recomposição da aprendizagem proposta no PPP da escola.....	65
Figura 4 - Cursos sobre o CNCA disponibilizados durante o ano de 2024 na Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de MG.....	95
Figura 5 – Organização do LEEI no âmbito do CNCA.....	98

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escala de proficiência (Saeb) de Língua Portuguesa – 2º ano Ensino Fundamental .....	44
Quadro 2 – Etapas da Intervenção Pedagógica na rede estadual de MG em 2023 .	49
Quadro 3 – Padrões de desempenho Proalfa .....	55
Quadro 4 - Descrição Pedagógica de cada Padrão de Desempenho definido no Proalfa.....	56
Quadro 5 – Matriz de Referência Proalfa para o 2º ano do Ensino Fundamental .....	59
Quadro 6 - Habilidades avaliadas nas Planilhas de Registros das professoras do 2º ano em 2022 .....	69
Quadro 7 – Níveis de escrita do SEA.....	72
Quadro 8 - Apresentação dos resultados da pesquisa e do PAE para a gestão escolar e gestão pedagógica .....	146
Quadro 9 - Apresentação dos resultados da pesquisa e do PAE para os docentes da escola.....	147
Quadro 10 - Definição do acompanhamento e avaliação das propostas de atividades do PAE e inserção no PPP da escola .....	149
Quadro 11 - Primeira Atividade de Formação Leitora prevista para o 1º ano do EF .....	150
Quadro 12 - Segunda Atividade de Formação Leitora prevista para o 1º ano do EF .....	151
Quadro 13 - Terceira Atividade de Formação Leitora prevista para o 1º ano do EF .....	152
Quadro 14 – Quarta atividade de formação leitora prevista para o 1º ano do E. F.: hora da leitura (leitura deleite) .....	153
Quadro 15 - Quinta Atividade de Formação Leitora prevista para o 1º ano do EF .	154
Quadro 16 - Primeira Atividade de Formação Leitora prevista para o 2º ano do EF .....	156
Quadro 17 - Segunda Atividade de Formação Leitora prevista para o 2º ano do EF .....	156
Quadro 18 - Terceira Atividade de Formação Leitora prevista para o 2º ano do EF .....	157
Quadro 19 - Quarta Atividade de Formação Leitora prevista para o 2º ano do EF .	158

Quadro 20 - Quinta Atividade de Formação Leitora prevista para o 2º ano do EF .	160
Quadro 21 - Primeira Atividade de Formação Leitora prevista para o 3º ano do EF .....	161
Quadro 22 - Segunda Atividade de Formação Leitora prevista para o 3º ano do EF .....	162
Quadro 23 - - Terceira Atividade de Formação Leitora prevista para o 3º ano do EF .....	164
Quadro 24 - Quarta Atividade de Formação Leitora prevista para o 3º ano do EF .	165
Quadro 25 - Quinta Atividade de Formação Leitora prevista para o 3º ano do EF .	166

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Desempenho dos estudantes no SAEB 2º ano, em 2019 e 2021, em Língua Portuguesa.....	52
Tabela 2 – Composição do quadro de docentes da Escola Estadual Mariano Procópio em 2022 .....	62
Tabela 3 – Distribuição dos alunos por ano/etapa e quantidade de turmas em 2022 / 2023 .....	63
Tabela 4 - Acompanhamento do Programa de Reforço em 2022.....	64
Tabela 5 – Resultados e projeções Ideb 2017-2023 .....	67
Tabela 6 - Evolução nota do Saeb Língua Portuguesa – 5º ano .....	67
Tabela 7 - Habilidades avaliadas na Avaliação Diagnóstica Interna elaborada pelas professoras alfabetizadoras em fevereiro e dezembro de 2022.....	70
Tabela 8 - Níveis de escrita identificados pelas professoras alfabetizadoras na Avaliação Diagnóstica Interna em fevereiro e dezembro de 2022 .....	71
Tabela 9 - Proficiência Média Proalfa Língua Portuguesa 2º ano .....	73
Tabela 10 - Padrão de Desempenho Proalfa Língua Portuguesa 2º ano .....	74
Tabela 11 - Análise da Avaliação Diagnóstica Externa do ano de 2022 - habilidades com percentual de acertos abaixo de 70% .....	75
Tabela 12 - Análise da Segunda Avaliação Trimestral Externa do ano de 2022 Habilidades com percentual de acertos abaixo de 70%.....	77
Tabela 13 - Níveis de escrita identificados pelas professoras alfabetizadoras na Avaliação Diagnóstica Interna de fevereiro de 2023 .....	79
Tabela 14 - Análise da Avaliação Diagnóstica Externa do ano de 2023 - habilidades com percentual de acertos abaixo de 70% .....	80
Tabela 15 - Análise da Avaliação Intermediária Externa do ano de 2023 - Habilidades com percentual de acertos abaixo de 70% .....	81
Tabela 16 - Análise da Avaliação Diagnóstica Externa do ano de 2024 - Habilidades com percentual de acertos abaixo de 70% .....	82
Tabela 17 - Análise da Avaliação Intermediária Externa do ano de 2024 - Habilidades com percentual de acertos abaixo de 70% .....	82
Tabela 18 – Protocolo de leitura: formação inicial .....	111
Tabela 19 – Protocolo de leitura: formação continuada.....	112
Tabela 20 – Protocolo de leitura: função que exerce na instituição .....	113

Tabela 21 – Protocolo de leitura: natureza do cargo na instituição .....	114
Tabela 22 – Protocolo de leitura: para você, o que seria uma criança alfabetizada ao final do 2º ano? .....	114
Tabela 23 – Sobre a leitura do texto 1 “Como brincar de batata quente” - questão 3.1 .....	117
Tabela 24 - Sobre a leitura do texto 1 “Como brincar de batata quente” - questão 3.2 .....	118
Tabela 25 - Sobre a leitura do texto 1 “Como brincar de batata quente” - questão 3.3 .....	118
Tabela 26 - Sobre a leitura do texto 1 “Como brincar de batata quente” - questão 3.4 .....	119
Tabela 27 - Sobre a leitura do texto 1 “Como brincar de batata quente” - questão 3.5 .....	121
Tabela 28 - Sobre a leitura do texto 1 “Como brincar de batata quente” - questão 3.7 .....	122
Tabela 29 – Sobre a leitura do texto 1 “Como brincar de batata quente” - questão 3.8 .....	123
Tabela 30 - Sobre a leitura do texto 1 “Como brincar de batata quente” - questão 3.9 .....	125
Tabela 31 – Sobre a leitura do texto 1 “Como brincar de batata quente” - questão 3.10 .....	125
Tabela 32 - Sobre a leitura do texto 1 “Como brincar de batata quente” - questão 3.11 .....	126
Tabela 33 – Sobre a leitura do texto 1 “Como brincar de batata quente” - questão 3.12 .....	127
Tabela 34 - Sobre a leitura do texto 1 “Como brincar de batata quente” - questão 3.13 .....	128
Tabela 35 - Sobre a leitura do texto 2 - Convite - questão 4.1.....	129
Tabela 36 - Sobre a leitura do texto 2 - Convite - questão 4.2.....	130
Tabela 37 - Sobre a leitura do texto 2 - Convite - questão 4.3.....	131
Tabela 38 - Sobre a leitura do texto 2 - Convite - questão 4.4.....	131
Tabela 39 - Sobre a leitura do texto 2 - Convite - questão 4.5.....	132
Tabela 40 - Sobre a leitura do texto 2 - Convite - questão 4.7.....	133
Tabela 41 - Sobre a leitura do texto 2 - Convite - questão 4.8.....	133

Tabela 42 - Sobre a leitura do texto 2 - Convite - questão 4.9.....	135
Tabela 43 - Sobre a leitura do texto 3 - “O gato e o cachorro” - item 5.1 .....	135
Tabela 44 - Sobre a leitura do texto 3 - “O gato e o cachorro” - item 5.2 .....	137
Tabela 45 - Sobre a leitura do texto 3 - “O gato e o cachorro” - item 5.3 .....	137
Tabela 46 - Sobre a leitura do texto 3 - “O gato e o cachorro” - item 5.4 .....	140
Tabela 47 - Sobre a leitura do texto 3 - “O gato e o cachorro” - item 5.5.....	141
Tabela 48 - Sobre a leitura do texto 3 - “O gato e o cachorro” item 5.6 .....	141

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CF	Constituição Federal
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
CRMG	Currículo Referência de Minas Gerais
IDEB	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEEI	Leitura e Escrita na Educação Infantil
MEC	Ministério da Educação
PAE	Plano de Ação Educacional
PEE	Plano Estadual de Educação
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e Material Didático
PGPP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRA	Plano de Recomposição das Aprendizagens
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
SAEC	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEALF	Secretaria de Alfabetização
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SIMADE	Sistema de Gestão Escolar da rede pública estadual de ensino de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SRE	Superintendência Regional de Ensino
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>DESBRAVANDO CAMINHOS PERCORRIDOS EM BUSCA DA GARANTIA DA ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>25</b>
2.1	POLÍTICAS NACIONAIS PARA ALFABETIZAÇÃO: ALGUNS CAMINHOS PERCORRIDOS.....	27
2.1.1	O SAEB como rota em busca de um diagnóstico da alfabetização. ....	41
2.2	POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM MINAS GERAIS: OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELOS MINEIROS.....	47
2.3	A ESCOLA: LOCAL DE PARTIDA E DE CHEGADA.....	61
2.3.1	Os rumos trilhados pela escola. ....	64
2.3.2	Evidências: um meio de traçar novos caminhos.....	68
<b>3</b>	<b>REFLEXÕES SOBRE OS REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FORMAÇÃO LEITORA – POLÍTICAS PÚBLICAS E SEU DESTINO FINAL – A ESCOLA .....</b>	<b>85</b>
3.1	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO – REFLEXÕES SOBRE O CNCA .....	89
3.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	99
3.3	METODOLOGIA ADOTADA - PROTOCOLO DE LEITURA E WORKSHOP .....	103
3.4	ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA - PROTOCOLO DE LEITURA E WORKSHOP .....	111
<b>4</b>	<b>PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO LEITORA NAS ETAPAS DO 1º, 2º E 3º ANOS DO EF.....</b>	<b>143</b>
4.1	IMPLEMENTAÇÃO DO PAE.....	144
4.1.1	<b>Apresentação dos resultados da pesquisa e do PAE para a gestão escolar e gestão pedagógica .....</b>	<b>145</b>
4.1.2	<b>Apresentação dos resultados da pesquisa e do PAE para os docentes, estudo do documento e planejamento de ações .....</b>	<b>147</b>

<b>4.1.3</b>	<b>Definição do acompanhamento e avaliação das propostas de atividades do PAE e inserção no PPP da escola.....</b>	<b>148</b>
4.2	ATIVIDADES DE FORMAÇÃO LEITORA PREVISTAS PARA O 1º ANO DO EF .....	150
4.3	ATIVIDADES DE FORMAÇÃO LEITORA PREVISTAS PARA O 2º ANO DO EF .....	155
4.4	ATIVIDADES DE FORMAÇÃO LEITORA PREVISTAS PARA O 3º ANO DO EF .....	161
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>168</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>174</b>
	<b>APÊNDICE A – Protocolo de leitura aplicado aos profissionais da escola.....</b>	<b>205</b>
	<b>APÊNDICE B – Materiais utilizados no Workshop.....</b>	<b>196</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Iniciei meu trabalho em Educação sem perceber, quando estava no 2º ano do Ensino Médio e uma vizinha pediu para ajudar seu filho com aulas particulares. Meu primeiro aluno, na época, estava na 1ª série do Ensino Fundamental (EFEF), hoje conhecida como 2º ano. Iniciamos os estudos e quando percebi já tinha 3 alunos com horários semanais fixos, todos dos anos iniciais do EFEF, isso com certeza, me fez escolher minha profissão: professora.

Assim me formei em Pedagogia em 2008 e dediquei boa parte de minha formação à Alfabetização, porém, quando comecei a trabalhar como professora contratada da Prefeitura Municipal de Juiz de Fora, em Minas Gerais, no entanto, foi na área de Informática. Assim, iniciei um período de 8 anos dedicados a aulas nos laboratórios de Informática das escolas municipais pelas quais passei. Esse foi um enorme aprendizado, pois trabalhava com projetos juntamente aos professores de Anos Iniciais e de Anos Finais do EFEF. Com esse olhar ampliado que essa experiência me proporcionou, optei por um curso de Pós-graduação que me orientasse, de alguma forma, sobre a educação num todo.

Fiz, então, Pós-graduação em Inspeção e Supervisão Escolar, pois me interessei pelas Leis que regem a nossa prática educacional e, após ser nomeada na rede Estadual de Minas Gerais, tomei posse do cargo de professora Regente de Turma, em 2016. Durante 2 anos trabalhei com o 4º ano e de 2018 até 2023 no 2º ano, voltando a me dedicar à alfabetização. Durante o ano de 2022 também assumi uma turma de quarto ano do Programa de Reforço Escolar<sup>1</sup> nesta escola. Essa turma, apesar de ser do quarto ano, teve o desenvolvimento de um trabalho de alfabetização e alfabetização matemática, pois esses discentes se encontravam com defasagens em habilidades referentes a essa fase.

Ainda, no ano de 2023 tive a oportunidade de participar de um processo seletivo interno da rede estadual e passei a integrar a equipe do Plano de Recomposição das Aprendizagens (PRA), na Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora (SREJF). Nesse projeto atuei junto às escolas da rede estadual com o objetivo de

---

<sup>1</sup> Programa da SEE/MG que propicia aos estudantes um tempo a mais para a aprendizagem, além do horário de escolarização. É destinado ao estudante cujas ações praticadas pela escola, em sala de aula, no horário regular de escolarização, não foram suficientes para sanar as dificuldades de aprendizagem ocasionando baixo rendimento.

recompor habilidades não ofertadas aos educandos durante os anos da pandemia da Covid 19, no regime de aulas remotas<sup>2</sup>. Também, no ano de 2023 voltei à rede Municipal de Juiz de Fora como professora regente dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática, no segundo ano do EF, não deixando a prática na etapa da alfabetização, lugar onde sempre estiveram minhas inquietações e olhar atento.

No entanto, ao longo do ano de 2024, mantive minhas atividades na SRE- JF, mas com uma nova configuração para o PRA, que passou a ser integrado ao NGPR (Núcleo de Gestão Pedagógica Regional). Esse núcleo é responsável pelo acompanhamento e suporte na implementação dos projetos pedagógicos encaminhados pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE- MG) às escolas da rede estadual. Além disso, assumi a docência de uma turma de quinto ano em outra escola da mesma rede.

Seguindo com foco na alfabetização, objeto deste estudo, o professor alfabetizador deve estar atento às necessidades individuais de cada aluno, adotando estratégias e metodologias que se ajustem às particularidades de cada um. Assim, sua responsabilidade transcende o ensino da leitura e da escrita, abrangendo também a promoção do desenvolvimento integral das crianças e contribuindo para sua formação como cidadãos críticos e reflexivos.

Portanto, a responsabilidade do professor alfabetizador é enorme, e requer dedicação, empenho e comprometimento com a educação das crianças. Nesse sentido, entende-se que a ação docente nessa fase necessita ser compartilhada com toda a escola, pois ela é a base na qual serão construídas as demais aprendizagens ao longo da vida escolar e, para tanto, a gestão escolar e a pedagógica devem assumir papel de protagonismo no suporte e apoio aos professores alfabetizadores.

Com essa percepção, esta pesquisa teve início com a investigação de possíveis defasagens em habilidades relacionadas à competência leitora

---

<sup>2</sup> Considerando o contexto pandêmico dos anos de 2020 e 2021, que comprometeu significativamente o processo de ensino-aprendizagem de todos os estudantes do país, a rede mineira estabeleceu o Plano de Recomposição das Aprendizagens - PRA com o objetivo de reduzir a defasagem de ensino e de aprendizagem dos estudantes ao longo da escolarização, e prioritariamente elaborar estratégias de ensino com foco na recuperação e recomposição das aprendizagens a partir das habilidades previstas na Base Nacional Comum e no Currículo Referência de Minas Gerais. Para tanto, o PRA estabelece ações de acompanhamento e monitoramento que trazem um diferencial para gestão da sala de aula, priorizando a revisão dos planejamentos anuais, considerando o diagnóstico pormenorizado de cada turma e de cada estudante na sua singularidade, para a aceleração da aprendizagem à luz do Currículo Referência de Minas Gerais, mitigando as defasagens decorrentes do período pandêmico (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2023, p. 2).

contempladas na fase da alfabetização, especificamente na etapa do 2º ano do EF que, conforme exposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica (Brasil, 2018, p. 89).

Sendo a alfabetização o foco da ação pedagógica durante o 1º e 2º anos do EF, acredita-se ser importante a manutenção de um olhar crítico em busca da qualidade da educação ofertada nessas etapas, pois a BNCC defende a qualidade da educação e a diminuição das desigualdades educacionais, e somente a partir de uma alfabetização que contemple a formação do leitor-escritor autônomo, se poderá combater as desigualdades.

Cabe ressaltar que a alfabetização é um processo ao qual todos os anos iniciais do EF devem se dedicar. Portanto, defende-se no presente trabalho, a necessidade de se pensar em estratégias pedagógicas para que todos, ou pelo menos a maioria dos educandos, consigam consolidar as habilidades essenciais a cada ano de escolaridade seguindo o que é proposto pela BNCC e que corrobora com a equidade no processo de aprendizagem.

Desse modo, verifica-se a necessidade de pensar práticas pedagógicas capazes de desenvolver nos educandos, habilidades voltadas à compreensão leitora. Pois, nos mapeamentos realizados nesta pesquisa, no 2º ano do EF de uma escola da rede estadual de Minas Gerais, na cidade de Juiz de Fora, de 2022 até 2024, a partir de análises de avaliações internas e externas aplicadas pela escola e pela SEE – MG, evidenciaram-se fragilidades em habilidades referentes a esse ponto.

Nesse intento, acredita-se ser necessário um olhar atento ao processo de alfabetização durante todos os anos iniciais do EF, especialmente o 2º ano, tanto por parte do professor alfabetizador quanto da gestão escolar. Neste trabalho, portanto, buscar-se-á atrelar ações e definições propostas no CNCA, lançado pelo governo federal no ano de 2023, com o entendimento e adoção do que se propõe de políticas públicas, principalmente a citada, voltadas a essa fase dentro da escola campo da pesquisa.

Cabe destacar que a preocupação com essa etapa resulta de um trabalho dedicado a ela durante seis anos e a percepção de ser necessário formar leitores que

saibam interpretar e produzir textos com autonomia. Durante esses anos de trabalho foi possível perceber que parte dos educandos conseguem desenvolver-se bem em habilidades de formação leitora, porém, outra parte passa para a etapa seguinte sabendo apenas ler palavras simples. No 3º ano, a maioria desses educandos acabam apresentando dificuldades de acompanhar o currículo, ficando com defasagens em habilidades correspondentes ao ano anterior; e a defasagem só aumenta com o passar dos anos escolares.

Ao defender que a busca pela equidade educacional passa pela preocupação com o aprendizado dos educandos, pretende-se contribuir com a diminuição das defasagens observadas na escola pesquisada, refletindo sobre ações já adotadas à nível de governos e de secretarias nacionais e estaduais.

Para tanto, buscar-se-á refletir: como os profissionais da escola campo compreendem o que as crianças consideradas alfabetizadas conseguem ler e que atividades deveriam realizar com autonomia?

O objetivo geral deste estudo é: compreender as experiências dos profissionais da escola com a alfabetização, tendo o 2º ano do ensino fundamental como referência, para a proposição de um Plano de Ação que contribua com metas da política pública Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

Os objetivos específicos são:

i) percorrer sobre o contexto de estudo desta dissertação a partir da análise de políticas públicas voltadas à alfabetização e do conhecimento de características da escola campo;

ii) analisar as respostas dos profissionais da escola (gestão escolar, especialistas e professores) a um protocolo de leitura, com vistas a identificar experiências dos docentes em torno do que crianças consideradas alfabetizadas leem e quais atividades conseguiriam realizar;

iii) propor um Plano de Ação Educacional (PAE) que visa contribuir para a consolidação dos processos de aquisição de competência leitora na escola campo da pesquisa, pautado nos achados da pesquisa.

Nesse sentido, a metodologia qualitativa foi utilizada e desenvolveu-se um estudo de caso com análise dos resultados internos e externos, no 2º ano do EF, coletados na escola pesquisada, em 2022 até 2024 e a observação de respostas de

um protocolo de leitura<sup>3</sup>, aplicado a professores e gestores e, ainda, um workshop<sup>4</sup> apresentado aos profissionais da escola.

O protocolo buscou examinar itens aplicados aos educandos, na fase da alfabetização pelas avaliações externas, no intento de refletir sobre quais habilidades os docentes<sup>5</sup> julgam necessárias aos educandos do final do 2º ano do EF, e dessa forma, busca-se analisar a compreensão dos professores sobre o que seria uma criança alfabetizada. A partir disso, refletir de qual maneira esses elementos se aproximam da política do CNCA uma vez que esta política pública estabelece os conhecimentos necessários ao educando alfabetizado ao final da referida etapa de ensino. Os instrumentos elaborados e aplicados, estão explicados na parte que aborda a metodologia, dentro do terceiro capítulo, e expostos nos apêndices A e B.

O workshop ocorreu após a aplicação do protocolo e teve como objetivo principal a participação dos profissionais da escola na elaboração de propostas pedagógicas capazes de mitigar defasagens encontradas em habilidades de formação leitora durante a pesquisa, na aplicação do protocolo. Alguns profissionais, portanto, elaboraram algumas das atividades que compõem o Plano de Ação Educacional (PAE) desta dissertação.

O capítulo 2 desta dissertação aborda o tema alfabetização na intenção de refletir sobre essa prática, pelas políticas de alfabetização até chegarmos na escola e, sobre como ela é desenvolvida para além do trabalho docente, considerando a necessidade do envolvimento da gestão escolar e pedagógica como essenciais ao trabalho, principalmente no que tange à apropriação das políticas públicas desenvolvidas para essa fase.

Assim, buscou-se dados em referências bibliográficas para a fase da alfabetização, documentos e legislações que propõem políticas públicas, também para essa fase a nível nacional e estadual, e plataformas de resultados de avaliações

---

<sup>3</sup> Instrumento que me foi apresentado durante o Mestrado nas disciplinas ministradas por minha orientadora e a professora Dr<sup>a</sup> Hilda Aparecida Linhares da Silva, responsável por reformular e adotar este instrumento em suas pesquisas nos anos iniciais do EF desde o ano de 2017.

<sup>4</sup> Instrumento sugerido pela professora Dr<sup>a</sup> Hilda Aparecida Linhares da Silva na banca de qualificação desta dissertação com o objetivo de apresentar as respostas ao protocolo de leitura e, a partir de análises e discussões, coletar propostas de atividades para sanar as habilidades apontadas como não consolidadas pelos estudantes para compor o Plano de Ação Educacional, capítulo 4 desta dissertação.

<sup>5</sup> O protocolo foi aplicado aos docentes e gestores da escola e não aos educandos, esta é uma adaptação realizada por minha orientadora que utiliza lógica semelhante a pesquisa Alfabetiza Brasil, que considera a experiência docente.

externas, como Saeb e Proalfa, adotando-se uma discussão desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, passando por algumas políticas públicas e legislações, até chegar ao Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), política para alfabetização sancionada em 2023, após a realização da Pesquisa Alfabetiza Brasil, que ouviu docentes da fase da alfabetização de diferentes estados e municípios para definir os conhecimentos que a criança alfabetizada ao final do 2º ano do EF deve ter consolidados e, a partir disso, definir estratégias para alfabetizar todas as crianças até o final do 2º ano do E. F, etapa prevista na BNCC, através de um regime de colaboração robusto que dá protagonismo aos estados e municípios.

Desse modo, não se poderia deixar de tecer algumas observações sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) de modo a entender o processo de ensino-aprendizagem proposto na rede estadual de Minas Gerais, à qual a escola pesquisada pertence. Após traçar o histórico sobre as ações e esforços empreendidos para a alfabetização a nível de governos e secretarias, ainda no segundo capítulo, apresenta-se um panorama da escola pesquisada e seus resultados internos e externos na etapa do 2º ano do EF nos anos de 2022 até 2024.

No capítulo 3 são expostos o referencial teórico e bibliográfico sobre o qual a pesquisa se debruçou, refletindo-se sobre as propostas do CNCA e sua implantação durante o ano de 2024 na rede estadual de Minas Gerais, bem como, a metodologia adotada para a concepção desta dissertação de Mestrado. Nesse sentido, a metodologia qualitativa foi utilizada desenvolvendo-se um estudo de caso com análise dos resultados da escola durante os anos de 2022 até 2024 e aplicação dos instrumentos já mencionados: protocolo de leitura e workshop.

No capítulo 4, é apresentado o Plano de Ação Educacional (PAE), desenvolvido com base nos dados obtidos na pesquisa de campo, com o objetivo de superar as problemáticas identificadas que apontaram especificamente duas habilidades desafiadoras ao trabalho docente: localizar informações explícitas em textos curtos (até 6 linhas) e inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal. O PAE consiste em cadernos de atividades voltados para as etapas do 1º, 2º e 3º anos do EF, com ênfase nestas habilidades identificadas nas respostas ao protocolo de leitura e busca tanto fortalecer as habilidades nos educandos quanto apoiar o trabalho da gestão pedagógica e dos docentes da escola campo da pesquisa.

O estudo se encerra com a apresentação das considerações finais, no capítulo 5.

## **2 DESBRAVANDO CAMINHOS PERCORRIDOS EM BUSCA DA GARANTIA DA ALFABETIZAÇÃO**

Este capítulo tem por objetivo discorrer sobre o contexto de estudo desta dissertação a partir da análise de políticas públicas voltadas à alfabetização e do conhecimento de características da escola campo. Para isso, apresenta o tema alfabetização e as ações propostas em Políticas Públicas Nacionais e Estaduais e legislações para essa fase, com ênfase na etapa do 2º ano do EF e, descrever os resultados educacionais da escola estadual onde a pesquisa foi desenvolvida, em especial habilidades nas quais os estudantes da escola apresentam defasagem de aprendizagem relacionadas a apropriação da competência leitora no 2º ano, durante os anos de 2022 a 2024. No desenvolvimento desta dissertação discutimos o tema da alfabetização junto às políticas públicas e legislações dedicadas a essa fase, que neste estudo, é apontada como aprendizagem que deve ocorrer até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, considerando a oportunidade de recomposição de aprendizagem estabelecida como meta para os anos de ensino posteriores.

Para alcançarmos os objetivos, é traçado um panorama geral do cenário nacional em relação à preocupação com a fase da alfabetização, iniciando-se com a promulgação da Constituição Federal (CF), em 1988 e, refletindo-se sobre as proposituras de algumas políticas públicas para a alfabetização desde então, até se chegar ao (CNCA), política pública lançada no ano de 2023.

Para construir essa trajetória, é necessário situar, inicialmente, a definição de alfabetização pelo dicionário da Língua Portuguesa: “Ação de alfabetizar; difusão do ensino primário, restrita ao aprendizado da leitura e escrita rudimentar” (Dicionário online de Português, 2023). A palavra rudimentar, por sua vez, está definida no dicionário como: “1. Relativo aos rudimentos, aos primeiros elementos, noções ou princípios de algo; elementar, básico, fundamental; 2. Falta de desenvolvimento, de profundidade; que contém apenas o essencial; resumido” (Dicionário online de Português, 2023).

A noção de que a alfabetização é um aprendizado básico e resumido, com falta de profundidade, é um dos pontos que este estudo pretende desconstruir, pois a alfabetização deve ser a base sobre a qual se construirão as outras aprendizagens ao longo da vida escolar de um indivíduo e para além da escola. Para Magda Soares a

alfabetização é o “[...] processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e de escrita” (1985, p. 20).

Dessa forma, entende-se que a alfabetização deve ser uma preocupação à qual as políticas educacionais e governos devem se dedicar, bem como, os profissionais da educação num todo, incluindo os gestores, que necessitam ter consolidado que o processo de ensino-aprendizagem deve ofertar, ao que está se alfabetizando, o acesso ao desenvolvimento pleno das habilidades de leitura e escrita, não apenas no cerne da apropriação das noções de grafema-fonema/fonema-grafema, mas trazendo ao campo da alfabetização a preocupação com o desenvolvimento da leitura, da capacidade de interpretação e produção de textos com autonomia. Para chegar a esse ponto, não é simples, como pode parecer. De forma mais abrangente, para Magda Soares (2003), a alfabetização:

É o processo de um indivíduo entrar nesse mundo, e isso se faz basicamente por duas vias: uma, através do aprendizado de uma “técnica”. Chamo a escrita de técnica, pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos. Essa é, então, uma porta de entrada indispensável. A outra via, ou porta de entrada, consiste em desenvolver as práticas de uso dessa técnica. Não adianta aprender uma técnica e não saber usá-la. [...] Essas duas aprendizagens – aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem o uso de tal técnica – constituem dois processos, e um não está antes do outro. São processos simultâneos e interdependentes [...] (Soares, 2003, p. 15-16).

Segundo a autora, a alfabetização é um processo que contempla duas vias que devem ocorrer simultaneamente: a apropriação do sistema de escrita alfabética e o letramento. Essas duas não são dissociadas, mas sim simultâneas, e devem ocorrer durante o processo de alfabetização, pois os educandos devem ser levados a entendê-las de maneira a se apropriar delas.

A partir dos estudos de Magda Soares compreende-se a ampliação do processo de alfabetização articulado ao letramento. Dito de outro modo, a ideia da alfabetização como sinônimo de ensinar grafemas e fonemas da língua começa a ser repensada, pois o estudante começa a ser questionado a partir do uso social desse conhecimento. O alfabetizar e letrar defendido por Magda Soares (2015) encontra-se

inserido em muitas políticas públicas para a alfabetização, não em todas, como veremos a seguir. Mas está previsto na BNCC, portanto, é imprescindível que instituições escolares, gestores da escola e professores reflitam sobre o que é estabelecido e adotem metodologias capazes de atingir a maioria dos educandos, visto que diferenças nos níveis de aprendizagem irão surgir, porém, estratégias devem ser pensadas para saná-las durante o processo, de modo a possibilitar a aprendizagem, se não de todos, pelo menos da maioria dos discentes, garantindo-se meios de recomposição da aprendizagem dos que, porventura, após todos os esforços empreendidos, concluírem a etapa do 2º ano sem ter consolidado alguma habilidade.

Diante disso, cabe refletir também acerca da formação de professores o que, na maioria das políticas públicas dedicadas à alfabetização nos últimos anos, é previsto, ainda se destaca, a necessidade de pensar sobre a indicação clara de quais conhecimentos um indivíduo alfabetizado deve obter ao concluir a etapa do segundo ano do EF, de acordo com as novas políticas educacionais brasileiras, pois é nessa etapa que a alfabetização deve ser concluída, como será apresentado mais à frente.

No que tange à garantia da equidade defendida na BNCC, a escola e seus profissionais devem primar pela aprendizagem de todos os seus alunos em todas as etapas do ensino e erradicar a conduta de abandonar alguns pelo caminho. Tendo em vista essas problemáticas sobre a alfabetização, a seção a seguir apresenta políticas públicas e legislações a nível nacional sobre os debates e processos que permeiam essa fase.

## 2.1 POLÍTICAS NACIONAIS PARA ALFABETIZAÇÃO: ALGUNS CAMINHOS PERCORRIDOS

Para vislumbrar algumas das iniciativas do Estado voltadas à alfabetização, será apresentado um breve histórico acerca de legislações e políticas públicas ao longo da presente seção a partir da promulgação da CF, em 1988, após o período de ditadura militar vivenciado, passando por algumas políticas públicas até chegar ao CNCA, instituído em 2023.

Diante do que é tratado nesta dissertação, cabe fazer uma breve explicação sobre o que são políticas públicas e como se organizam. As políticas públicas representam um conjunto de ações, decisões e medidas implementadas por governos

ou autoridades governamentais com o objetivo de enfrentar desafios ou resolver problemas específicos, visando atender ao interesse público. Essas iniciativas podem envolver a criação de leis, regulamentos, programas, projetos, investimentos e incentivos, abrangendo diversas áreas como, por exemplo, a educação. Conforme Condé (2012), as políticas públicas estão relacionadas a problemas coletivos de ampla abrangência, caracterizando-se por seu caráter impositivo e pela legitimidade em sua implementação. O autor também destaca que essas políticas não são neutras, estando sempre permeadas por interesses diversos.

Os processos de formulação e implementação de políticas públicas envolvem diversos atores, incluindo o governo, instituições vinculadas a secretarias, órgãos e ministérios, parlamentos e partidos políticos. Também participam a sociedade civil, representada por organizações não governamentais (ONGs), grupos de defesa de direitos humanos, sindicatos, associações empresariais e outros coletivos, além do setor privado, composto por suas inúmeras empresas. É importante destacar que cada um desses atores desempenha um papel fundamental, e a colaboração entre eles é essencial para assegurar que as políticas sejam executadas de maneira eficiente e atendam às demandas da sociedade.

Por isso, a importância das políticas públicas na área educacional preverem a formação dos profissionais que atuam nas escolas: professores e gestores, pois são estes os atores que colocarão as propostas em prática no cotidiano da escola, juntamente com os discentes. É necessário ter claro que o contexto das políticas públicas se refere ao ambiente em que essas políticas são formuladas, implementadas e avaliadas. Ele envolve uma série de elementos e influências que moldam o processo de elaboração e execução das mesmas, sendo sujeitas à interpretações e recriações:

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (Bowe *et al.*, 1992, p. 22).

De acordo com o autor, a má interpretação de uma política pública pode ocorrer por fatores diversos, principalmente, pela vontade de se interpretar segundo valores e necessidades de quem colocará a política pública em prática. Segundo Mainardes (2006), as políticas educacionais podem ser compreendidas como um processo que envolve várias etapas interligadas, desde a formulação até a implementação e avaliação, mas cabe ressaltar que os objetivos de uma política pública podem se perder, durante sua implementação, também por desconhecimento do que é proposto por parte dos atores que estão na ponta. A falta de um planejamento que dedique tempo de estudo às políticas públicas direcionadas às instituições escolares é comum.

Outro problema que é importante destacar é a descontinuidade das políticas públicas no Brasil, estas acabam sendo políticas de governos e não do Estado, assim, quando o governo muda as políticas são descontinuadas voltando-se ao início e, muitas vezes, não se aproveitando o que eles trouxeram de avanços.

Nesse mote, refletimos sobre algumas políticas públicas voltadas à educação, com foco na alfabetização, primeiramente destaca-se a CF que instituiu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família (Brasil, 1988). No período de promulgação da Carta Magna a sociedade brasileira vivia uma significativa mudança em busca da democracia, após mais de 20 anos de regime de ditadura militar. Nesse contexto, a pauta da alfabetização foi significativamente incorporada ao debate. Os elevados índices de analfabetismo eram uma preocupação do Estado que buscava alternativas de oferecer ensino a todos, inclusive adultos e jovens que não tiveram acesso às escolas enquanto crianças. Conforme constatado por Corbucci *et al.* (2009, p. 19):

Em 1988, quase um quinto da população de 15 anos ou mais era constituída de analfabetos. Na zona rural, a taxa alcançava 37% e na região Nordeste, índice semelhante era registrado. Pesava o contingente da população adulta, que não contara com oportunidades de escolarização, mas também era elevada a taxa entre jovens de 15 a 24 anos (10%).

A CF de 1988 é um marco no que tange ao direito de acesso de todos os cidadãos à educação e muitos são os desdobramentos, concretizados em legislações posteriores, que visam a garantia do que nela é preconizado. Dialogando com a CF e a preocupação com a alfabetização dos cidadãos brasileiros, passa-se à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394 de 1996) em 1996,

que, em seu artigo 4º, inciso XI cita os seguintes pressupostos voltados a essa temática: “alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos” (Brasil, 1996).

Para além disso, a LDB prevê, em seus artigos 67 e 87, a formação continuada em serviço para os educadores, bem como relata Mercês (2018).

Do ponto de vista jurídico, pode-se afirmar que os avanços matizados nos Artigos 67 e 87 da LDB (9394/96) representam movimento de vanguarda para a educação nacional, na medida em que dão garantias não apenas da formação contínua aos professores, mas a um só tempo deixam evidente o direito por uma jornada remunerada para esse fim; em outras palavras, a Lei determina que o tempo destinado ao estudo e preparação para o ofício seja incluso na jornada de trabalho; logo, se incluso na jornada, entende-se que seja remunerado.

Destarte, a LDB, ao dispor os artigos 67 e 87, em um só movimento tenta garantir um ensino de qualidade para todos por meio de um professor melhor preparado, como proposto no Plano Decenal da Educação (1993), e a tempo busca sistematizar a Constituição Federal - CF (1988) em seu Art. 206 quando esta consagra como um dos princípios da educação nacional a valorização dos seus profissionais (2018, p. 21-22).

Mercês (2018), destaca um ponto crucial da LDB para a valorização da educação e seus profissionais no que tange à regulamentação e incentivo de formação continuada dos professores, demonstrando, assim, uma preocupação das políticas públicas com esse eixo fundamental, sem o qual não é possível pensar em um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Outro importante ponto que a LDB estabeleceu em seu artigo 9º, inciso IV é que a União deverá estabelecer, junto aos estados, Distrito Federal e municípios, competências e diretrizes para as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, para nortear os currículos e conteúdos mínimos, assegurando a formação básica comum, aqui se estabelece a formulação do que viria a ser a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Seguindo, em ordem cronológica o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 10172, em 9 de janeiro de 2001 com vigência de dez anos apresentou como objetivos e metas: universalizar o Ensino Fundamental, bem como, ampliar essa etapa para nove anos de duração; reduzir em 50% as taxas de evasão e repetência que, na época eram significativas, através da aceleração de aprendizagem e recuperação paralela; elevar o nível de desempenho dos educandos

“[...] mediante implantação de programas de monitoramento que utilizassem os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e sistemas de avaliação dos estados e municípios que poderiam vir a se desenvolver” (Brasil, 2011).

Em 2003, com a publicação do relatório “Alfabetização Infantil: os novos caminhos”, elaborado por um grupo de cientistas a pedido da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados<sup>6</sup>, chegou-se à conclusão que as políticas e práticas de alfabetização das crianças brasileiras, assim como os currículos de formação e capacitação de professores alfabetizadores, não haviam acompanhado as mudanças científicas e metodológicas que o restante do mundo vislumbrou. O estudo trazia experiências de outros países em relação à alfabetização e as compararam com o que era adotado aqui na época. Para as possíveis melhorias para alfabetização no Brasil:

As principais sugestões incluem:

- Rever as atuais orientações nacionais sobre alfabetização, de forma a torná-las compatíveis com os conhecimentos científicos e práticas mais atualizados. Isso inclui a revisão e atualização dos programas de formação de professores pelas instituições de ensino superior.
- Elaborar programas de alfabetização com objetivos, estrutura e sequência compatíveis com o objetivo que se queira alcançar e com a realidade das crianças que iniciam a 1ª série e de pré-escolas, onde elas foram universalizadas.
- Incentivar a produção e adoção de materiais de alfabetização cientificamente elaborados, associados à avaliação de sua eficácia.
- Vincular a capacitação de professores em serviço à implementação de programas estruturados e validados cientificamente e empiricamente.
- Implementar mecanismos de avaliação do desempenho dos alunos nos programas de alfabetização, acoplando-os a estratégias de melhoria da qualidade dos resultados (Brasil, 2019, p. 16-17).

Na época, o Brasil já adotava o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), porém não contemplava a fase da alfabetização e essa era uma ação

---

<sup>6</sup> O grupo era composto pelos seguintes nomes: Cláudia Cardoso-Martins. Ph. D. em Psicologia, University of Illinois. Professora de Psicologia do Departamento de Psicologia da FAFICH-UFMG. Fernando Capovilla. Ph. D. em Psicologia Experimental, Temple University. Professor livre-docente de Neuropsicologia Clínica do Instituto de Psicologia da USP. Jean-Emile Gombertbert. Doutor em Psicologia Genética, École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris. João Batista Araújo e Oliveira. Coordenador do Relatório. Ph. D. em Pesquisa Educacional, Florida State University. Especialista em Educação e Presidente da JM-Associados. José Carlos Junca de Moraes. Doutor em Ciências Psicológicas, Université Libre de Bruxelles. Professor e Diretor do UNESCOG – Unité de Recherche en Neurosciences Cognitives na Faculté de Psychologie. Marilyn Jaeger Adarns. Ph. D. em Psicologia Cognitiva e do Desenvolvimento, Brown University e Chief Scientist do Soliloquy Learning. Roger Beard. Ph. D. em Psicologia. Professor of Primary Education, Chefe da Early Childhood and Primary Education, University of London Institute of Education.

apontada como eficaz para a melhoria dos resultados nos países analisados na pesquisa. Outra sugestão que chama a atenção na pesquisa é “[...] clareza de objetivos sobre o que é alfabetizar e em que série ou séries isso deve ser feito [...]” (Brasil, 2019, p. 204). Esse ponto foi definido, recentemente, pela BNCC como veremos mais à frente.

Com vistas a ampliar a escolarização obrigatória, oportunizando aos educandos maior tempo para socialização e oportunidades de aprendizagem, bem como mais tempo dedicado à alfabetização, foi cumprida uma das metas do PNE vigente na época, ao se estabelecer o Ensino Fundamental de 9 anos, em 2006, sendo garantido às redes de ensino até o ano de 2010 para se adequarem. O período de 9 anos foi estabelecido pela Lei Federal 11.274/2006. Segundo Leite (2014, p. 24):

A ampliação do tempo de escolaridade trouxe para as escolas um conjunto de reflexões sobre a prática de alfabetização. Considerando que a efetivação da aprendizagem não ocorre apenas através da ampliação do tempo na escola, mas do uso eficaz desse tempo, foi necessário repensar a proposta curricular para que se adequasse à fase de transição entre dois níveis de ensino: a Educação Infantil (EI) e o EF.

Em 2007 a União publicou o Decreto nº 6.094, que

Dispõe sobre a implementação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2007).

Ressalta-se que, na época da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, muitos educandos do país ainda ingressavam no Ensino Fundamental aos sete anos de idade, no primeiro ano e, assim, a fase dedicada à alfabetização se estendia até o final do segundo ano que, ocorria aos oito anos de idade, a alfabetização ocorria em dois anos, idealmente. Entretanto, uma mudança foi realizada de acordo com as metas do Todos pela Educação, pois uma de suas diretrizes, exposta no artigo 2º, inciso II, era: “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (Brasil, 2007). Poppovic (1981) esclarece ao repensar as fases do desenvolvimento infantil, estudadas por Jean Piaget, a alfabetização nessa idade

Por volta dos 6 ou 7 anos, a criança também deve ter adquirido dois princípios fundamentais para a aprendizagem formal, onde se situa a alfabetização: o princípio da “*invariância*” e o princípio da “*reversibilidade*”. Pelo primeiro é capaz de perceber, que uma modificação no aspecto (ou na forma) não modifica a quantidade, que permanece *constante*. O princípio da reversibilidade dá a criança a noção de que os passos podem ser reconstruídos em pensamento, as ações podem ser canceladas e a situação primitiva pode ser reinstalada. A criança, ao lidar com sílabas, letras, palavras e sentenças (elementos constantes, conjuntos e variáveis) ao retomar sucessivamente os elementos, formando outros conjuntos, ao analisar os todos, decompondo-os em letras, e ao sintetizar, formando novos conjuntos (novas palavras), está fazendo uso dos dois princípios citados (Poppovic, 1981, p. 73).

As políticas públicas e ações, ao longo de décadas, apesar de estabelecerem a idade de 8 anos como a fase ideal para a consolidação da alfabetização, buscavam garantir a continuidade do processo ao longo dos demais anos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Ao pensar na influência que o meio cultural tem no desenvolvimento intelectual das crianças, destaca-se a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos como uma importante política na busca da oferta de uma educação que garanta igualdade, pois as classes populares passaram a ter maior tempo de escolarização garantindo, aos educandos, maiores oportunidades de se desenvolverem, de se alfabetizar<sup>7</sup>.

Em 2012 a alfabetização entrou, novamente, na pauta das legislações nacionais para a educação e foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no intuito de cumprir a meta 5 do PNE, então vigente. O Programa teve relevante importância, como destacado por Leite, para o enfrentamento do desafio da alfabetização e foi instituído pela Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, como um compromisso formal pelo qual o MEC, junto às secretarias de educação dos estados e municípios que, reafirmaram “[...] o compromisso previsto no Decreto nº 6.094/2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade” (Leite, 2014, p. 36).

---

<sup>7</sup> Poppovic deixa claro que na teoria de Piaget “O desenvolvimento intelectual procede por estágios ou fases progressivas e constantes, apesar de haver diferenças individuais nas idades em que esses estágios são alcançados. Essas diferenças individuais dependem da potencialidade de cada criança, de sua motivação, da exercitação e do meio cultural que a influencia” (Poppovic, 1981, p. 73).

O PNAIC foi um amplo programa e, entre um dos seus eixos, estava presente a formação continuada de professores alfabetizadores<sup>8</sup>. Segundo Leão, Pessano, Righi e Mendes (2020, p. 211), ocorreu da seguinte forma:

A formação continuada realizada pelo Pacto deu-se por meio de um curso de longa duração, envolvendo a participação de universidades, secretarias de educação e escolas e buscou orientar-se pelos seguintes princípios: A prática da reflexão; A constituição da identidade profissional; A socialização; O engajamento e A colaboração entre os professores. Apoiando-se em quatro grandes eixos de atuação: Formação continuada de professores; Materiais didáticos; Avaliações sistemáticas e Gestão, controle social e mobilização.

Diante do exposto, verifica-se o empenho do PNAIC como política pública voltada à formação de professores alfabetizadores e pode-se concordar com (Sousa, 2020, p. 121) quando afirma que, no PNAIC “a alfabetização e a formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental se constituem como foco principal nos discursos sobre a melhoria da qualidade na educação pública [...]”.

Tal política pública refletiu um esforço em consolidar um sistema educacional que valorizasse o professor alfabetizador como agente central na promoção da qualidade do ensino, de acordo com Leite (2014), o PNAIC:

[...] encara o professor como figura central no processo ensino/aprendizagem, ao adotar uma metodologia no curso de formação continuada pautada na prática da reflexividade, que aprimora de maneira constante a prática pedagógica do professor, a partir de experiências compartilhadas, de reflexões sobre trabalhos desenvolvidos e do aprendizado de escolhas didáticas que garantam o aprendizado do aluno. (Leite, 2014, p. 54).

A autora descreve o PNAIC como uma política pública que destaca a abordagem de formação continuada que privilegia a prática da reflexividade, sem dúvida, isso auxilia na promoção do desenvolvimento constante das práticas pedagógicas por meio de processos colaborativos, como a troca de experiências, análises críticas sobre atividades realizadas e a construção de repertórios didáticos que assegurem o aprendizado efetivo dos alunos.

---

<sup>8</sup> Para maiores informações sobre a formação continuada de professores alfabetizadores, consultar Leão, Pessano, Righi, Mendes (2020).

Destarte, o PNAIC esteve em vigência até o ano de 2017, tendo sido avaliado em 2013, pela primeira edição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), cujo objetivo era aferir os resultados do PNAIC e, portanto, era

[...] direcionada para unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o Pacto constitui um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até a conclusão do Ciclo de Alfabetização (Brasil, 2013, p. 5).

A ANA foi aplicada até o ano de 2021, sendo que suas primeiras três edições foram censitárias e as duas últimas de forma amostral. Ela foi integrada ao Saeb em 2019 e atualmente tem essa nomenclatura. Com uma reestruturação para se adequar à BNCC, passou a ser aplicada no 2º ano do EF e não mais no 3º ano como anteriormente, tendo suas últimas edições aplicadas em 2021 e 2023.

Em 2014 a Lei nº 13.005 estabeleceu o novo Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência até 2024, e, de acordo com Mercês (2018), o PNE discorre o seguinte sobre a formação de professores:

A partir da Emenda Constitucional 59/2009, o PNE tem sua condição alterada, passando de disposição transitória da LDB (9394/96) para uma exigência constitucional. O Plano em vigor foi instituído pela Lei 13.005/2014 e traz um conjunto de metas que trata da valorização dos profissionais da educação. As metas 15, 16, 17 e 18 – que abordam, respectivamente, formação inicial e continuada, salário e carreira – são consideradas estratégicas para que as demais metas sejam atingidas com entendimento de que “quanto mais sustentáveis forem as carreiras e quanto mais integradas forem as decisões relativas à formação, mais ampliadas serão as perspectivas da equidade na oferta educacional” (Mercês, 2018, p. 26).

De acordo com a autora, o PNE também destaca a importância da formação continuada dos professores, salientando a possibilidade de esta ser remunerada, o que é de total importância, pois acredita-se que os professores, bem como todos os profissionais da educação devem estar em constante formação para que suas práticas pedagógicas possam ser refletidas e adaptadas conforme as demandas apresentadas a cada ano letivo.

Além da formação de professores, o PNE também prevê, em seu artigo 2º, inciso I, a “erradicação do analfabetismo” e estabelece a Meta 5 que consiste em “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (Brasil, 2014). Ainda refletindo sobre o estabelecimento dos 8 anos citado em muitas políticas, programas e projetos voltados à alfabetização, reitera-se o que Poppovic (1981, p. 72) explana “evidentemente, as autoridades devem estabelecer um critério básico, mesmo que rudimentar, que se constitua em forma de fácil aplicação a todo o país”. Conforme as ações do Estado para a alfabetização foram ampliadas e o acesso e permanência na escola se consolidaram, os textos dos documentos passaram a considerar a fase do atual 2º ano do Ensino Fundamental como marco da política de alfabetização. Diante de tal questão a idade passou a ser os sete anos.

No ano de 2017 foi promulgada a BNCC, documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais aos educandos em cada etapa da educação, indicando competências e habilidades para cada fase. Para a etapa da alfabetização, a BNCC estabelece que o primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental são as etapas dedicadas à alfabetização dos educandos e os anos seguintes, 3º ao 5º, devem consolidar a ortografização da língua, tendo dessa forma, um educando capaz de ler, interpretar e produzir textos diversos ao final dos anos iniciais do EF. Sobre a implementação desse importante documento:

[...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental (Brasil, 2018, p. 8).

O processo de elaboração da BNCC contou com participação das comunidades escolares, e, após sua implementação, o currículo ocupou o centro do debate dentro das escolas devido a existir um movimento em busca da valorização do compromisso com a aprendizagem e com os resultados, bem como, o uso desses para o planejamento pedagógico, contando com os resultados das avaliações externas.

Em 2020 foi instituído pela Secretaria de Alfabetização (SEALF), o Programa Tempo de Aprender que ocorreu com a seleção de Assistentes de Alfabetização para auxiliar professores dos primeiros e segundos anos dentro de sala de aula durante um

tempo de cinco horas até dez horas semanais. Esse programa tem como alicerce a Política Nacional de Alfabetização (PNA)<sup>9</sup> e foi fundamentado em consonância com a BNCC. Segundo a portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020, art. 1º o programa tem “a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do Brasil” (Brasil, 2020, p. 1). O programa foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 18 de fevereiro de 2020 e visa ao aperfeiçoamento, o apoio e valorização de professores e gestores. Para o alcance de seus objetivos propõe ações estruturadas em quatro eixos:

I - eixo Formação continuada de profissionais da alfabetização:

- a) formação continuada para professores alfabetizadores e para professores da educação infantil;
- b) formação continuada para gestores escolares das redes públicas de ensino; e
- c) programa de intercâmbio para formação continuada de professores alfabetizadores.

II - eixo Apoio pedagógico para a alfabetização:

- a) sistema on-line com recursos pedagógicos e materiais para suporte à prática de alfabetização;
- b) recursos financeiros de custeio para assistentes de alfabetização e outras despesas previstas em resolução específica;
- c) aprimoramento do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD para educação infantil e 1º e 2º anos do ensino fundamental.

III - eixo Aprimoramento das avaliações da alfabetização:

- a) aplicação de diagnóstico formativo de fluência em leitura;
- b) aperfeiçoamento das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb voltadas à alfabetização; e
- c) avaliação de impacto do Programa.

IV - eixo Valorização dos profissionais da alfabetização, por meio da instituição de premiação para professores alfabetizadores.

Parágrafo único. Para fins desta Portaria, consideram-se:

I - professores alfabetizadores, aqueles que atuam na regência de turmas dos 1º e 2º anos do ensino fundamental;

II - professores da educação infantil, aqueles que atuam na regência de turmas do último ano da pré-escola;

III - gestores escolares, os diretores e os coordenadores pedagógicos das escolas dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil das redes públicas de educação básica;

IV - Entidades Executoras - EEs, as secretarias municipais, estaduais e distrital de educação; e

V - anos iniciais do ensino fundamental, os compreendidos entre os 1º e 5º anos, com ênfase nos dois primeiros (Brasil, 2020, p. 1).

---

<sup>9</sup> A política pública PNA foi instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, e conduzida pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf). Pode-se dizer que a limitação da política se deu ao fato de o único viés adotado por ela ter sido o da psicologia cognitiva.

Os quatro eixos do programa são centrais para o processo de alfabetização. O eixo I, além de visar formação continuada para professores alfabetizadores, inclui os gestores escolares. Essa iniciativa de inclusão dos gestores traz uma nova conduta e pode contribuir para que a alfabetização seja um processo que envolva a escola como um todo, não ficando somente à cargo dos professores, mas com o apoio da gestão escolar, ponto crucial para se alcançar o sucesso. A implementação do programa se justifica:

[...] ante o diagnóstico negativo referente ao processo de alfabetização no Brasil, constatado a partir dos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que apontam para deficiências relacionadas à formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores; à falta de materiais e de recursos estruturados para alunos e professores; ao acompanhamento da evolução dos alunos; e ao baixo incentivo ao desempenho de professores alfabetizadores e de gestores educacionais (Brasil, 2022).

Para minimizar esse cenário da alfabetização no país e garantir a consecução da Meta 5 do PNE vigente até 2024 a PNA estabeleceu o Programa Tempo de Aprender em busca da “[...] qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos anos iniciais do ensino fundamental” (Brasil, 2022). Este programa continuou em execução no ano de 2023 e tendo respaldo na avaliação pela qual passou no ano de 2022, na qual foi possível verificar seus impactos positivos, apesar de ter sido implantado no âmbito de uma política que adotou apenas o viés da psicologia cognitiva para a alfabetização, a PNA teve suas características voltadas

[...] para leitura, escrita e fluência em leitura oral. O estudo envolveu a aplicação de avaliações de fluência, de escrita e de leitura em uma amostra representativa das escolas que participam do Programa Tempo de Aprender. Aderiram ao Programa, 21 estados e o Distrito Federal, além de 5.160 municípios de todo o Brasil (Brasil, 2022).

Em junho de 2023 foi lançada pelo governo federal a Nova Política para a Alfabetização, por meio do Ministério da Educação (MEC). Tal política foi estabelecida pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023 e institui o CNCA que:

[...] em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, almeja, por meio da conjugação dos esforços, garantir o direito à alfabetização de todas as crianças do país. O foco é garantir que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental; além

da recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, de 100% das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, afetadas pela pandemia (Brasil, 2023).

Nesse regime de colaboração cada estado e município terá papel de protagonismo para elaborar uma política territorial que contemple as especificidades de cada região com apoio técnico e financeiro da União. Ainda estão previstas formações sobre alfabetização para gestores e professores, distribuição de materiais para as escolas, reconhecimento de boas práticas através de premiações e aplicação de avaliações diagnósticas e formativas com o objetivo de apoiar o trabalho dos professores alfabetizadores.

A Nova Política para a Alfabetização se respalda na necessidade de reverter números apontados pelo Inep para essa fase, pois “em 2021, 2,8 milhões de crianças concluíram o 2º ano do ensino fundamental. Dados do Inep revelam que 56,4% dos alunos foram considerados não alfabetizados no Saeb 2021” (Brasil, 2023, *online*). O CNCA ainda prevê o monitoramento da alfabetização por meio de avaliações e, para a estruturação da política o MEC utilizou os resultados da pesquisa Alfabetiza Brasil, realizada com professores alfabetizadores de todo o país, com os seguintes objetivos<sup>10</sup>:

Compreender, em termos qualitativos, quais tarefas um aluno do 2º ano do ensino fundamental devidamente alfabetizado é capaz de realizar;  
Estabelecer um padrão avaliativo para a alfabetização dos estudantes brasileiros;  
Proporcionar subsídios para o planejamento e execução de políticas educacionais voltadas à alfabetização. (Brasil, 2023, *online*).

A clareza sobre quais habilidades que um educando que conclui o 2º ano deve ter consolidado é fator primordial para se determinar o currículo e abordagens adequadas a essa etapa do ensino e o CNCA busca essa clareza ao caracterizar, através dos dados da pesquisa realizada, um educando alfabetizado associado a habilidades de leitura e escrita, conforme exposto:

[...] esse perfil de aprendizagem foi interpretado por meio da escala de proficiência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e foi possível estabelecer que o conjunto de habilidades desse perfil de aprendizagem corresponde a 743 pontos na escala Saeb (Brasil, 2023, *online*).

---

<sup>10</sup> Na pesquisa Alfabetiza Brasil, realizada pelo Inep e que deu sustentação aos debates do MEC na qual foram ouvidas 341 professoras alfabetizadoras, de 291 municípios.

Cabe ressaltar que a escala de proficiência Saeb para o 2º ano do Ensino Fundamental varia de 0 a 1000, conforme será apresentado mais à frente. Destaca-se, ainda que, de acordo com os resultados da pesquisa Alfabetiza Brasil, o aluno deveria estar no nível 4 de habilidades desta escala para ser considerado alfabetizado. Neste nível, os educandos considerados alfabetizados ao final do 2º ano do EF devem ser capazes de realizar a leitura e interpretação de textos como tirinhas e histórias em quadrinhos, além de produzir textos do campo da vida cotidiana, mesmo que com alguns erros ortográficos. Essa constatação alinha-se ao exposto na BNCC quando aponta 1º e 2º anos como fases que devem se dedicar à alfabetização.

Dessa maneira, percebe-se que o entendimento do educando alfabetizado, por vezes, se reduz apenas à apropriação do sistema de escrita alfabético, sem conceber que o aluno deve ser capaz de transitar pelo mundo da leitura e da escrita aprimorando seus conhecimentos ao longo dos demais anos de escolarização. Esse é um ponto crucial nessa pesquisa, pois, provavelmente, alunos que saem do 2º ano apenas sabendo ler palavras simples tendem a demonstrar defasagens significativas ao longo dos próximos anos do EF, pois

[...] os processos de alfabetização e ortografização terão impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais. Em que pese a leitura e a produção compartilhadas com o docente e os colegas, ainda assim, os gêneros propostos para leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como as cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc. Do mesmo modo, os conhecimentos e a análise linguística e multissemiótica avançarão em outros aspectos notacionais da escrita, como pontuação e acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras a partir do 3º ano (Brasil, 2018, p. 93).

As habilidades não consolidadas ao final do 2º ano, portanto, se não trabalhadas na fase seguinte podem representar um problema de defasagem no desenvolvimento dos educandos que não as consolidaram e, conforme a BNCC sugere ao abordar o processo de alfabetização, no 3º ano habilidades referentes à ortografização passam a fazer parte do currículo, avançando-se em relação à apropriação pelo aluno da ortografia do sistema de escrita do português do Brasil.

Dessa forma, o aluno que finaliza o 2º ano com defasagem necessitará de uma urgente recomposição de aprendizagem e isso o CNCA também prevê.

No entanto, se faz necessário refletir sobre a formação do leitor/escritor proficiente para a fase do 2º ano do EF, consolidando as habilidades necessárias para que ele se torne capaz de transitar pelos gêneros da vida cotidiana com autonomia de modo que, mais tarde consiga avançar na aquisição de outros aspectos mais complexos da leitura e da escrita.

Diante de todo o exposto sobre as políticas públicas como esforços empreendidos por diferentes governos para a fase da alfabetização, cabe ressaltar que a Constituição Federal estabelece a oferta dos anos iniciais preferencialmente aos municípios, porém, nesta dissertação, se apresenta uma escola de anos iniciais que pertence à rede estadual de ensino de Minas Gerais, apesar da oferta para essa etapa ser, em sua maioria, dos municípios mineiros, ainda existem escolas estaduais que a ofertam, pois alguns municípios ainda não absorveram toda a demanda, apesar das tentativas e incentivos do governo estadual atual. Sobre o número de escolas e discentes de anos iniciais do EF (1º ao 5º) que fazem parte da rede estadual de Minas Gerais, veremos mais detalhes na seção 2.2, que abordará as políticas públicas estaduais para a alfabetização.

Nesse mesmo viés, é importante lembrar que o CNCA se apresentará de maneira diferente na escola pesquisada, sendo ela pertencente à rede estadual e não ao município de Juiz de Fora, pois o regime de colaboração que se dá é outro, com esforços empreendidos pela rede estadual de ensino de Minas Gerais, não havendo, portanto, ações que escolas municipais de Juiz de Fora, vivenciam no contexto do CNCA.

Dessa forma, passa-se à próxima seção, que abordará as avaliações externas e sua importante função de diagnóstico e monitoramento da alfabetização ao longo do percurso de sua implementação e adoção como instrumento crucial para se pensar políticas públicas para essa etapa da escolarização.

### **2.1.1 O SAEB como rota em busca de um diagnóstico da alfabetização.**

O Saeb foi instituído pelo MEC em articulação com secretarias estaduais nos anos de 1990, inicialmente com um sistema de avaliações amostrais e provas objetivas, passando a ser aplicado anualmente para o Ensino Fundamental e Médio.

Dele “[...] provêm dados que integram o cálculo do Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)” (Dickel, 2016, p. 195). Ainda, de acordo com Silva (2020, p. 5) “o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi a primeira ação desenvolvida no Brasil, para que se pudesse conhecer a verdadeira face do aprendizado nacionalmente”.

O Saeb é regularmente realizado pelo Inep e “[...] oferece subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas com base em evidências[...]” (Silva, 2020, p. 5). Diversos aprimoramentos foram feitos no sistema ao longo do tempo, um deles foi a introdução da metodologia de Teoria de Resposta ao Item (TRI), em 1995, que

No entender dos especialistas poderia oferecer informações mais seguras sobre o repertório escolar das crianças e jovens, bem como oferecer condições de comparabilidade em escala, o que não era possível no modelo anterior (Gatti, 2009, p. 12).

O Saeb avaliava tradicionalmente as séries finais de cada ciclo. Entretanto, em 2012 foi instituída a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), vinculada ao PNAIC com o objetivo de garantir que os educandos de escolas públicas estivessem alfabetizados em Português e Matemática ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Em 2018, mais modificações foram feitas e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil, deixaram de ser usadas unificando-se tudo em um único sistema, o Saeb que passou a ser aplicado em anos ímpares divulgando seus resultados em anos pares.

A alfabetização que, inicialmente era avaliada no 3º ano Ensino Fundamental passou a ser mensurada no 2º ano a partir de 2019. Tal alteração se deve ao estabelecido pela BNCC como final do ciclo de alfabetização. Assim, conforme o documento Diretrizes da Edição 2023, no ano citado, serão avaliados educandos de 2º ano do Ensino Fundamental, de maneira amostral e 5º e 9º anos do Fundamental, bem como, 3º ano do Ensino Médio de maneira censitária. Além de outras áreas do conhecimento como Ciências Humanas e Ciências da Natureza, também de maneira amostral para 5º e 9º anos.

Todo aprimoramento pelo qual o sistema passou ao longo dos anos permitiu a geração de resultados de desempenho por escolas e municípios e foi “alterando significativamente o modelo de avaliação da educação escolar desenvolvido no

primeiro ciclo do Saeb, em 1990” (Brasil, 2019, p. 15). No caso do 2º ano do Ensino Fundamental, os conteúdos de Português e Matemática são avaliados em algumas escolas sorteadas para fazerem a prova. O conteúdo das provas é baseado na BNCC. Além das provas há também aplicação de um questionário aos educandos, professores, diretores escolares e gestores educacionais dos municípios que buscam informações sobre sete dimensões da qualidade educacional no Brasil, são elas:

1 Atendimento escolar; 2 Ensino e aprendizagem; 3 Investimento; 4 Profissionais da educação; 5 Gestão; 6 Equidade; 7 Cidadania, Direitos Humanos e valores. (Brasil, 2023, p. 4).

As sete dimensões abordadas no questionário devem fazer parte do cotidiano escolar para que seja possível o desenvolvimento dos educandos. É preciso que a dimensão ensino-aprendizagem esteja colocada no centro desse universo, para ocorrer são necessárias que as outras seis dimensões demandem a devida atenção, pois sem investimentos para um atendimento escolar eficiente, valorização e apoio aos profissionais da educação e a gestão escolar a dimensão do ensino-aprendizagem pode se tornar fragilizada.

Do mesmo modo, sem o desenvolvimento das dimensões de cidadania, direitos humanos e valores no cotidiano da escola, não será possível atingir a dimensão da equidade e ensino e aprendizagem. É primordial que as instituições escolares tenham claro que essas sete dimensões estão interligadas e culminam no pleno desenvolvimento do educando.

Notar que uma avaliação nacional de larga escala se preocupa com essas sete dimensões representa um avanço, uma vez que são conhecidos os estigmas que essas avaliações carregam no meio educacional por serem utilizadas com os mais variados objetivos ao longo de sua adoção. Essas avaliações ainda são concebidas por muitos como instrumento que tem apenas a função de aferir resultados para monitorar e punir ou premiar.

Ao utilizar os testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb mostra os níveis de desempenho dos estudantes avaliados e explica os resultados a partir de informações contextuais. Ele apresenta oito níveis de habilidades relacionados à alfabetização que estão expostos no quadro 1 - Escala de proficiência (SAEB) de Língua Portuguesa – 2º ano Ensino Fundamental.

Quadro 1 - Escala de proficiência (Saeb) de Língua Portuguesa – 2º ano Ensino Fundamental

Nível	Descrição do Nível
<p>Nível abaixo de 1 Desempenho menor que 650</p>	<p>Nesse nível os estudantes, provavelmente, não dominam qualquer uma das habilidades que compuseram o primeiro conjunto de testes para essa área e etapa escolar.</p>
<p>Nível 1 Desempenho maior ou igual a 650 e menor que 675</p>	<p>Nesse nível os estudantes, provavelmente, são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Relacionar sons consonantais com regularidades diretas aos seus registros escritos em início de palavra ditada;</li> <li>b) Relacionar o som de sílaba inicial de palavra dissílaba ou de sílaba intermediária de palavra trissílaba, com estrutura silábica canônica ou com estrutura silábica canônica e não canônica – a seu registro gráfico, a partir de palavra ditada;</li> <li>c) Ler palavras dissílabas, com sílabas canônicas, ou com sílabas canônicas e não canônicas, a partir de palavra ditada, com apoio de imagem;</li> <li>d) Ler palavras trissílabas com sílabas canônicas, a partir de palavra ditada, com apoio de imagem.</li> </ul>
<p>Nível 2 Desempenho maior ou igual a 675 e menor que 700</p>	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Relacionar sons consonantais com regularidades contextuais aos seus registros escritos em início de palavra ditada;</li> <li>b) Ler palavras trissílabas com sílabas canônicas e não canônicas, a partir de palavra ditada, com apoio de imagem;</li> <li>c) Ler palavras polissílabas com sílabas canônicas, ou com sílabas canônicas e não canônicas, a partir da palavra ditada, com apoio de imagem.</li> </ul>
<p>Nível 3 Desempenho maior ou igual a 700 e menor que 725</p>	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Ler frases com período simples, na ordem direta e na voz ativa, relacionando frase ouvida ou cena apresentada na imagem com seu registro escrito;</li> <li>b) Ler frases com período composto (duas orações), na ordem direta, relacionando a cena apresentada na imagem com seu registro escrito;</li> </ul>

	<p>c) Escrever, de forma alfabética, com troca, inversão ou acréscimo de grafemas, palavras com sílabas canônicas, ou com sílabas canônicas e não canônicas, com correspondências regulares diretas ou contextuais entre letras e fonemas, a partir de ditado.</p>
<p>Nível 4 Desempenho maior ou igual a 725 e menor que 750</p>	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de:</p> <p>a) Localizar informação explícita no final de texto muito curto (duas linhas);</p> <p>b) Escrever, de forma ortográfica, palavras trissílabas, com sílabas canônicas e não canônicas, com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas, a partir de ditado;</p> <p>c) Escrever um texto adequado ao propósito comunicativo de convidar, embora sem especificar o evento (festa), ainda que apresente quais quer outros elementos demandados (local, data, hora e destinatário). O texto pode ter apresentado desvios ortográficos, comprometendo ou não a sua compreensão, ou desvios de segmentação.</p>
<p>Nível 5 Desempenho maior ou igual a 750 e menor que 775</p>	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de:</p> <p>a) Localizar informação explícita em textos curtos (quatro a seis linhas), como bilhete, crônica e fragmento de conto infantil;</p> <p>b) Inferir assunto em cartaz;</p> <p>c) Inferir informação em texto que articula linguagem verbal e não verbal, como cartaz e tirinha;</p> <p>d) Escrever, de forma ortográfica, palavras trissílabas com sílabas canônicas, com correspondências regulares contextuais entre letras e fonemas, a partir de ditado.</p>
<p>Nível 6 Desempenho maior ou igual a 775 e menor que 800</p>	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de:</p> <p>a) Reconhecer a finalidade de textos, a partir da observação dos elementos estruturais que compõem o gênero, como cartaz e lista de compras;</p> <p>b) Escrever, de forma ortográfica, palavras polissílabas com sílabas canônicas, com</p>

	correspondências regulares diretas entre letras e fonemas, a partir de ditado.
Nível 7 Desempenho maior ou igual a 800 e menor que 825	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de: a) Inferir informação em textos de média extensão; b) Inferir assunto de texto de média extensão; c) Escrever, de forma ortográfica, palavra trissílaba com sílabas canônicas e não canônicas, com correspondências regulares contextuais entre letras e fonemas, a partir de ditado; d) Escrever um texto adequado ao propósito comunicativo de convidar para uma festa, com uso de palavras ou expressões relacionadas à situação comunicativa e à apresentação do evento para o qual se convida, podendo inserir, ainda, os demais elementos demandados (local, data, hora e destinatário), segmentando corretamente todas as palavras e grafando-as de maneira que não comprometa a compreensão do texto.
Nível 8 Desempenho maior ou igual a 825	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de: a) Inferir informação em textos longos; b) Inferir assunto de textos longos.

Fonte: Inep/MEC (2020).

A partir da escala de proficiência do Saeb e seus níveis, é possível perceber a alfabetização, no 2º ano do EF, de maneira mais ampla. Os oito níveis especificam habilidades que vão além da percepção de que grafemas representam fonemas, podendo-se, ao analisar a escala, refletir sobre quais aprendizagens devem ser consolidadas nessa etapa com maior clareza. Faz-se importante destacar que “as médias de desempenho dos estudantes, apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)”(Brasil, *online*, s.p.)<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb#:~:text=As%20m%C3%A9dias%20de%20desempenho%20dos,metodo%20B3gicos%20ao%20longo%20das%20edi%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em: 25 abr. 2025.

Também é importante lembrar que o CNCA adotou esta escala de proficiência do Saeb, estabelecendo que os estudantes considerados alfabetizados, ao final do 2º ano do EF devem ter consolidadas as habilidades do nível 4 da escala, e que a adoção desta indica um marco importante do CNCA, utilizando a avaliação como referência para avaliar os níveis de alfabetização ao final do 2º ano do EF. Além disso, situa o contexto dessa decisão na Pesquisa Alfabetiza Brasil, realizada em abril de 2023, coordenada pelo MEC e pelo Inep.

Após o exposto sobre as políticas públicas a nível nacional, buscar-se-á, na seção a seguir, apresentar reflexões acerca das políticas para alfabetização elaboradas no estado de Minas Gerais, com o objetivo de refletir sobre o que é adotado no estado em prol do aprimoramento do processo de alfabetização.

## 2.2 POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM MINAS GERAIS: OS CAMINHOS PERCORRIDOS PELOS MINEIROS

O objetivo nessa seção é tecer reflexões sobre as políticas, programas e projetos desenvolvidos para a fase da alfabetização no estado de Minas Gerais, fazendo um paralelo com os esforços adotados à nível nacional. Para iniciar a explanação das ações adotadas em Minas Gerais é importante destacar que este foi um estado pioneiro na implementação do Ensino Fundamental de 9 anos, que passou a vigorar em 2004. Essa ação:

[...] antecipou-se à legislação federal (Lei 11.274/2006) e implantou o Ensino Fundamental de nove anos com o objetivo de alfabetizar, até 2010, todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade. [...] Dessa forma, o EF de nove anos foi instituído no estado de Minas Gerais pelo Decreto nº 43.506, de 6 de agosto de 2003 (Leite, 2014, p. 29).

A preocupação do estado com a alfabetização resultou na antecipação da implementação do Ensino Fundamental de 9 anos e esse tempo a mais que as crianças mineiras passaram a ter nas instituições escolares de EF foi, conforme constatado por Leite (2014), estruturado para que o processo de alfabetização pudesse ser repensado, com vistas a se reverter os baixos desempenhos aferidos pelas avaliações externas no estado.

Em 2005 foi lançado o PROALFA (Programa de Avaliação da Alfabetização) que, de acordo com Simões (2012), surgiu juntamente com a implementação do

ensino fundamental de 9 anos, como uma ferramenta essencial para acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

O programa é pioneiro no Brasil na concepção de uma avaliação externa da alfabetização de desenho censitário e nominal, ou seja, com foco de análise do desempenho dos alunos, bem como por unidade escolar (Simões, 2012, p. 18).

O PROALFA surgiu aferindo e fornecendo informações sobre o desempenho da alfabetização no estado e, com ele, ações de implementação de outras políticas públicas como programas e projetos foram sendo desenhadas. Simões (2012) salienta que

[...] logo depois vem o PIP - Alfabetização no Tempo Certo, com a finalidade de intervir e influenciar a realidade educacional com possibilidades concretas e comprometidas com os resultados finalísticos, tendo como alvo a transformação da escola, das pessoas, seu envolvimento, motivação e responsabilização (Simões, 2012, p. 19).

A origem do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), em 2008, ocorreu segundo Simões (2012), devido ao fato de que os resultados do PROALFA, em 2006, apresentaram uma realidade na qual muitos educandos se encontravam com baixo desempenho, sem dominar habilidades necessárias a quem cursava o 3º ano do Ensino Fundamental. “A Intervenção Pedagógica se configurava como prioridade e com grande investimento da SEE/MG [...]” (Simões, 2012, p. 19) e sua longa duração comprova isso. O Programa de Intervenção Pedagógica adotado até 2024, apesar da mesma nomenclatura do anterior, possui diferenças. Entretanto, podemos perceber uma preocupação do estado nos resultados, oferecendo diferentes oportunidades para os estudantes consolidarem as habilidades necessárias de acordo com as variadas etapas de ensino, desde então.

Conforme Documento Orientador da Intervenção Pedagógica (Brasil, 2023), as ações para essa prática devem ocorrer em sala de aula na sequência apresentada no quadro 2.

Quadro 2 – Etapas da Intervenção Pedagógica na rede estadual de MG em 2023

Etapas	Processo
Diagnóstico	Através dos resultados do Ideb e do Simave, aproveitando-se a última avaliação intermediária formativa do ano anterior e analisando o desempenho, a frequência escolar e o aproveitamento dos discentes.
Mapeamento dos dados de forma colaborativa pela escola	Através de momentos de troca entre os docentes, oportunizadas pela gestão escolar que, deve assumir seu papel de liderança pois a intervenção pedagógica é ação contínua a ser empreendida, coletivamente, durante todo o ano letivo.
Planejamento das ações de intervenção	Através da adoção de metodologias diversas, como: agrupamentos estratégicos dos estudantes na turma; monitorias em duplas; trabalhos individualizados ou com a turma toda.

Fonte: Brasil (2023).

Também está previsto no documento orientador a adoção de um trabalho pedagógico colaborativo na escola. Nesse caso, os estudantes podem ser retirados de sala de aula para atividades de intervenção aplicadas por professores de uso da biblioteca, regentes de turma, eventuais ou até mesmo pelos Especialistas da escola (Brasil, 2023).

Com a promulgação do PNE, o Estado de Minas Gerais buscou, em consonância com o que se estabeleceu a nível nacional, elaborar o Plano Estadual de Educação (PEE), que foi instituído pela Lei 23.197, em 26/12/2018. O PEE tem vigência de 2018 até 2027 e para a etapa da alfabetização destaca, em seu artigo 2º, inciso II “a universalização da plena alfabetização”, além de instituir ações específicas para a fase da alfabetização em sua Meta 5, conforme exposto.

Meta 5 – Alfabetização das crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental, sem estabelecimento de terminalidade temporal para crianças com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

5.1 – Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com a qualificação e a valorização dos professores alfabetizadores e com o apoio

pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena das crianças.

5.2 – Aprimorar os instrumentos de avaliação específicos utilizados anualmente para aferir a alfabetização das crianças, bem como estimular e orientar os sistemas municipais de ensino e as escolas a criarem seus próprios instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar os estudantes até o final do terceiro ano do ensino fundamental, respeitando o processo de desenvolvimento de cada estudante (Brasil, 2018).

A meta 5 do PEE aborda o final do ciclo de alfabetização no 3º ano do EF. Porém, como mencionado anteriormente, após a BNCC estabelecer o final desse ciclo no 2º ano, algumas ações foram tomadas no ano anterior ao que estabelece o PEE. Para compreender o âmbito estadual ao qual refletimos aqui, se torna fundamental buscar como a alfabetização é abordada no Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) homologado em dezembro de 2018.

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir, aos estudantes, amplas oportunidades de apropriação do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita, assentindo, assim, seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos [...] (Brasil, 2018, p. 197).

O CRMG aborda e defende a alfabetização nos mesmos termos da BNCC, corroborando com a ideia de que ela deva ocorrer nos primeiros anos do EF, mais especificamente nos dois primeiros anos dessa etapa, seguindo-se para a fase da ortografização da língua nos anos seguintes.

Esse processo básico (alfabetização) de construção do conhecimento das relações fonográfêmicas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos, é, no entanto, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementarmente o conhecimento da ortografia do português do Brasil. Na construção desses conhecimentos, há três relações que são muito importantes: a) as relações entre a variedade de língua oral falada e a língua escrita (perspectiva sociolinguística); b) os tipos de relações fono-ortográficas do português do Brasil; e c) a estrutura da sílaba do português do Brasil (perspectiva fonológica) (Brasil, 2018, p. 226).

Segundo defendem a BNCC e o CRMG, é no primeiro e segundo anos do EF que os educandos devem se apropriar do Sistema de Escrita Alfabético, mas não somente isso, o processo de formação leitora necessita também ser contemplado

nessas etapas, pois assim se torna possível obter-se resultados como o esperado no CNCA, que ressalta em uma de suas metas que a

Definição de orientações curriculares para a alfabetização que compreendam e respondam à multidimensionalidade desse processo e não restrinjam a visão de alfabetização à mera apropriação do Sistema de Escrita Alfabética ou à mera descoberta fonológica da escrita (Brasil, 2023).

Espera-se que a partir da clareza em relação ao processo de alfabetização, principalmente, sobre o conhecimento de que ele não deve se reduzir à apropriação do sistema de escrita alfabética na fase do 2º ano, sejam repensadas e reformuladas ações de formação continuada de gestores e professores alfabetizadores e investimento em materiais para a alfabetização, com o objetivo de que as habilidades em defasagem possam ser superadas e consolidadas pelos educandos ainda no ciclo de alfabetização.

O governo estadual também instituiu a partir do ano de 2019 o Programa de Reforço Escolar que faz parte do Fortalecimento das Aprendizagens e oferece aulas extras de 50 minutos diários durante 4 dias por semana nas quais são trabalhadas habilidades ainda não consolidadas pelos alunos nos conteúdos de Português e Matemática.

O Reforço Escolar consiste em um conjunto de ações que vislumbra o atendimento dos estudantes da Educação Básica por meio de aulas extras, ou seja, além da sua jornada de ensino regular. O programa pretende potencializar o aprendizado dos estudantes bem como a melhoria do fluxo escolar, garantindo ações diferenciadas e eficazes de retomada das habilidades não desenvolvidas pelos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme a necessidade de cada um (Minas Gerais, 2022, p. 3).

O reforço escolar também conta com a definição do público-alvo a ser atendido, segundo seu Documento Orientador:

1ª enturmação: Resultados de aproveitamento e fluxo de 2021.

2ª enturmação: Análise dos resultados em Língua Portuguesa e Matemática alcançados na Avaliação Diagnóstica. Análise dos resultados em Língua Portuguesa e Matemática alcançados no 1º e 2º bimestres.

3ª enturmação: Análise dos resultados em Língua Portuguesa e Matemática alcançados na 1ª Avaliação Trimestral; Análise dos resultados em Língua Portuguesa e Matemática alcançados nos 1º, 2º e 3º bimestres (Minas Gerais, 2022, p. 5).

O Programa de Reforço Escolar, de acordo com a citação, é indicado para os alunos a partir dos resultados nas Avaliações Formativas aplicadas ao longo do ano pelo governo de Minas Gerais. Essas avaliações são aplicadas, primeiramente, no início do ano letivo nas escolas da rede estadual de Minas Gerais com o objetivo de diagnosticar o nível de desempenho dos educandos e, através de seus resultados, os docentes podem traçar metas e estratégias de ensino para o desenvolvimento de suas turmas com base no CRMG, realizar o planejamento das Intervenções Pedagógicas para os alunos que apresentam habilidades em defasagem, além de indicar os estudantes que poderão compor as turmas do Reforço Escolar. As avaliações formativas ocorrem durante o processo, assim, outras duas avaliações intermediárias são aplicadas ao longo do ano. Essas relacionam-se com o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), desenvolvido em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEE) para todas as etapas de ensino da rede.

O CNCA, política implantada em 2023, pelo governo Federal, elaborou um documento intitulado “Breve panorama de educação em MG”. Nele, foi destacado que o estado de Minas Gerais tem, de acordo com o censo de 2022, 20.538.718 habitantes e, cerca de 1.278.871 de sua população se encontra matriculada na Rede Estadual de Ensino na fase dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

O total de escolas de anos iniciais no estado, em 2022, era de 6.700 instituições. O desempenho dos educandos que frequentaram o 2º ano do EF da Rede Estadual em 2019 e 2021 está exposto na tabela 1 e figuras 1 e 2, a seguir.

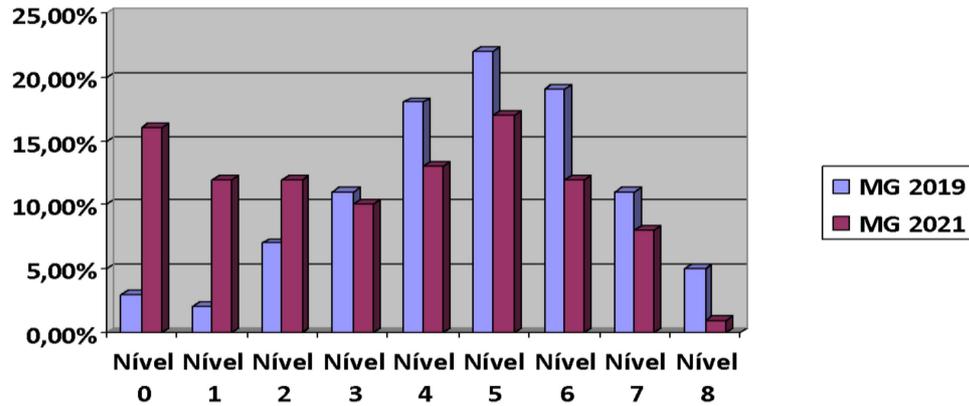
Tabela 1 – Desempenho dos estudantes no SAEB 2º ano, em 2019 e 2021, em Língua Portuguesa

<b>Ano</b>	<b>Brasil</b>	<b>Minas Gerais</b>
2019	743,3	755,0
2021	719,6	690,7

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2024).

Conforme os dados expostos, na tabela 1, percebe-se a queda nos resultados de 2019 para 2021, aqui cabe considerar a pandemia da Covid 19 e a suspensão das aulas presenciais durante o período de 2020 até final de 2021.

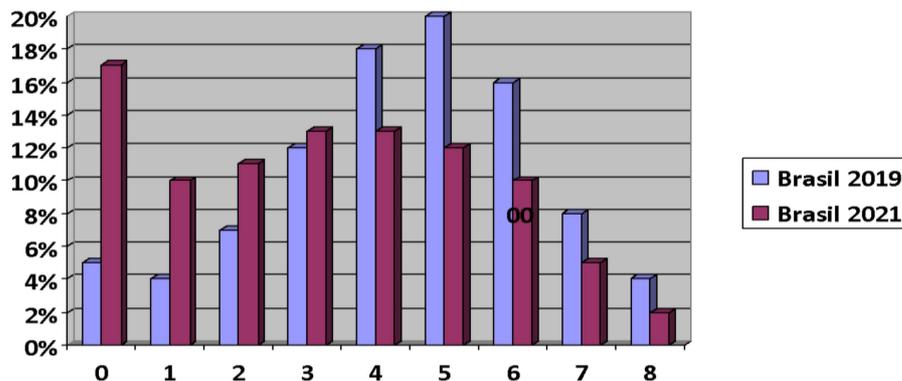
Figura 1 – Desempenho dos estudantes de Minas Gerais no Saeb 2º ano, seguindo a escala de proficiência do Saeb, 2019 e 2021



Fonte: Inep/MEC (2023).

Conforme o gráfico 1, a maioria dos educandos se concentravam nos níveis 4, 5 e 6 da escala de proficiência do Saeb, havendo queda dos percentuais em ambos níveis de 2019 para 2021, aumentando-se os percentuais de educandos nos níveis 0, 1 e 2. Sendo expressivo o aumento no nível 0 em 2021, o que leva a ressaltar novamente os impactos negativos da suspensão das aulas presenciais durante a pandemia da Covid 19.

Figura 2 - Desempenho dos estudantes no Saeb 2º ano, no Brasil, seguindo a escala de proficiência do Saeb – 2019 e 2021



Fonte: Inep/MEC (2023).

No nível nacional, também se observa que, em 2019, a maioria dos educandos encontravam-se distribuídos entre os níveis 4, 5 e 6 da escala de proficiência do Saeb. Havendo uma diminuição dos percentuais nesses níveis e um expressivo aumento no

nível 0, em 2021, seguido dos aumentos nos níveis 1, 2 e 3. Diante do exposto, vale lembrar que o desempenho dos discentes no Saeb de 2021 foi afetado pela Pandemia da Covid-19, tanto a nível estadual quanto nacional.

Após esse panorama da educação nos anos iniciais na Rede Pública Estadual de Minas Gerais, exposto pelo CNCA, concentra-se no Proalfa, instrumento de acompanhamento da alfabetização utilizado no estado de Minas Gerais desde o início dos anos 2000.

### **2.2.1 Proalfa o caminho da avaliação da alfabetização em Minas Gerais**

A presente seção tem por objetivo se dedicar ao Proalfa, mais especificamente. Essa avaliação tem sido, ao longo dos anos, o principal instrumento de monitoramento e acompanhamento da alfabetização nas escolas da rede estadual de Minas Gerais, e entender a rede e seus esforços em torno da alfabetização é fator primordial antes de se pensar a escola onde este estudo se realizou.

Para tanto, se faz necessário ter claro um breve histórico sobre suas aplicações e, conforme Vieira (2022) expõe, de 2005 até 2014 o Proalfa era aplicado no 2º ano de forma amostral, sendo de forma censitária aplicado ao 3º ano de 2006 até 2018. Nos anos de 2015 a 2017 o Proalfa foi aplicado apenas no 3º ano sendo que, em 2017, passou a mensurar os conhecimentos de Matemática, e não mais somente Língua Portuguesa.

A partir de 2018 o Proalfa passou a ser direcionado para o 2º ano de forma censitária em Língua Portuguesa e Matemática, alterando-se do 3º ano, a partir de 2019. Essa mudança acompanha a implementação da BNCC que estabelece que os dois primeiros anos do EF que devem se dedicar à alfabetização.

Como já visto neste estudo, foi por meio dos resultados do Proalfa que o estado instituiu o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) como uma política pública que visava melhorar o nível de desempenho dos educandos. Na tentativa de entender melhor o Proalfa, são apresentados seus padrões de desempenho no quadro 3 e a descrição pedagógica no quadro 4, bem como sua matriz de referência no quadro 5.

Quadro 3 – Padrões de desempenho Proalfa

<p style="text-align: center;">Baixo 0 até 350 pontos</p>	<p>Este padrão reúne estudantes com carência de aprendizagem para o desenvolvimento das habilidades e competências mínimas requeridas para a conclusão da etapa de escolaridade em que se encontram. São estudantes que necessitam de ações pedagógicas de recuperação.</p>
<p style="text-align: center;">Intermediário 350 até 450 pontos</p>	<p>Este padrão agrupa estudantes que ainda não demonstram ter desenvolvido adequadamente as habilidades e competências essenciais para a sua etapa de escolaridade. Demandam atividades de reforço na aprendizagem.</p>
<p style="text-align: center;">Recomendado 450 até 600 pontos</p>	<p>Este padrão reúne estudantes que consolidaram o desenvolvimento das habilidades e competências previstas para a etapa de escolaridade. Entretanto, ainda requerem ações para aprofundar a aprendizagem.</p>
<p style="text-align: center;">Avançado Acima de 600 pontos</p>	<p>Este padrão agrupa estudantes com desenvolvimento além do esperado para a sua etapa de escolaridade, os quais precisam de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.</p>

Fonte: Simave (2023).

Conforme exposto na Revista Simave (2021) por meio dos padrões de desempenho é possível estabelecer níveis de desempenho para os educandos e, dessa forma, os docentes conseguem ter indicativos de quais aspectos necessitam maior atenção, e as habilidades que precisam ser mais especificamente trabalhadas, através de intervenções pedagógicas ou ações de reforço e recomposição de aprendizagem.

Em comparativo com a escala de proficiência do Saeb 2º ano, pode-se notar que os padrões de desempenho do Proalfa são menos específicos podendo-se classificar estudantes em níveis de proficiência próximos juntamente, no entanto, não perde de vista o objetivo de diagnosticar o nível de aprendizagem de forma que seus resultados sejam pedagogicamente utilizados pelas escolas de forma eficaz.

Os indicadores de desempenho englobam as proficiências médias e a distribuição dos estudantes pelos padrões de desempenho estudantil (Baixo, Intermediário, Recomendado, Avançado), em cada etapa e componente curricular/área do conhecimento avaliados (Brasil, 2022, p. 108).

Na intenção de melhor entender os indicadores de desempenho, o quadro 4 traz a descrição pedagógica destes.

Quadro 4 - D Descrição Pedagógica de cada Padrão de Desempenho definido no Proalfa

<p style="text-align: center;">Baixo 0 até 350 pontos</p>	<p>Os estudantes que se encontram no padrão de desempenho Baixo apresentam as primeiras manifestações de habilidades relacionadas ao sistema alfabético. Essas habilidades dizem respeito tanto a aspectos gráficos quanto sonoros (consciência fonológica). Dado o caráter inicial do processo, as habilidades de leitura são ainda incipientes neste padrão.</p> <p>Os estudantes que se encontram em níveis abaixo dos 300 pontos desenvolveram apenas habilidades elementares relacionadas à apropriação do sistema alfabético, como reconhecer letras do alfabeto e diferenciá-las de outros sinais gráficos. Aqueles estudantes que se encontram no limite da passagem deste padrão ao seguinte – entre 300 e 350 pontos – reconhecem uma mesma letra, sequência de letras ou palavra, grafada em diferentes padrões gráficos (maiúscula, minúscula, de imprensa, cursiva).</p>
<p style="text-align: center;">Intermediário 350 até 450 pontos</p>	<p>Os estudantes que apresentam o padrão de desempenho Intermediário desenvolveram as habilidades descritas no padrão de desempenho Baixo. Além dessas habilidades, os estudantes com nível de proficiência entre 350 e 400 pontos consolidaram habilidades relacionadas à consciência fonológica, como a de identificar sons iniciais e/ou finais de palavras formadas sílabas no padrão CV (consoante/vogal) e também as relativas à leitura de palavras dissílabas ou trissílabas, formadas por diferentes estruturas silábicas (sílabas no padrão CV – consoante/vogal –, CVC – consoante/ vogal/consoante, ditongo). Tal constatação indica que esses estudantes desenvolveram habilidades</p>

	<p>iniciais de leitura de palavras, sendo esse um marco importante de seu processo de alfabetização. Além dessa habilidade, os estudantes identificam também o número de sílabas de palavras de diferentes extensões e formadas por padrões silábicos diversos. Aqueles estudantes que estão entre 400 e 450 pontos identificam a sílaba inicial de uma palavra, especialmente em palavras formadas exclusivamente por sílabas no padrão CV (consoante/vogal). Esse fato indica que os estudantes que se encontram nesse nível de proficiência percebem as relações entre fala e escrita de forma mais sistemática. Surgem, nesse nível, as primeiras ocorrências da habilidade de leitura de frases na ordem direta (sujeito, verbo, objeto). Além disso, os estudantes reconhecem uma mesma frase grafada em diferentes padrões gráficos (maiúscula, minúscula, de imprensa, cursiva).</p>
<p>Recomendado 450 até 600 pontos</p>	<p>Os estudantes que apresentam padrão de desempenho Recomendado desenvolveram, além das habilidades descritas nos padrões anteriores, outras habilidades que ampliam suas possibilidades de interação com os textos como leitores.</p> <p>Com relação às habilidades relacionadas aos usos sociais da leitura e da escrita, entre 450 e 500 pontos inicia-se o desenvolvimento da habilidade de identificar gêneros textuais. Os estudantes que se encontram neste padrão de desempenho identificam também o assunto de textos verbais.</p> <p>Entre 500 e 550 pontos surgem as primeiras ocorrências de localização de informações explícitas (que se encontram na superfície textual) em textos curtos e de gênero familiar ao contexto escolar, como parênteses e textos que informam sobre curiosidades. Inicia-se também a habilidade de identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. Em textos narrativos curtos, os estudantes que apresentam este nível de proficiência identificam elementos como o espaço em que ocorre um determinado fato e a personagem principal da narrativa. Ainda nesse nível, além de localizar sílabas iniciais e finais de palavras formadas exclusivamente pelo padrão CV, os estudantes reconhecem sílabas mediais</p>

	<p>dessas palavras, reconhecem a função dos espaços em branco entre palavras na segmentação da escrita e também identificam rimas em textos poéticos.</p> <p>Ainda neste padrão de desempenho, entre 550 e 600 pontos os estudantes reconhecem o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética, considerando sua letra inicial. No que tange à leitura, esses estudantes ampliam suas habilidades, na medida em que identificam efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição e realizam inferências em textos que conjugam linguagem verbal e não verbal. Em seu conjunto, o desenvolvimento de habilidades de leitura relacionadas a este padrão de desempenho caracteriza um leitor que lê e interpreta pequenos textos com alguma autonomia.</p>
<p style="text-align: center;">Avançado Acima de 600 pontos</p>	<p>A principal característica dos estudantes que apresentam proficiência compatível com o padrão de desempenho Avançado é o fato de terem desenvolvido habilidades de leitura além daquelas esperadas para a etapa de escolarização em que se encontram. Este padrão abriga vários níveis de desempenho; portanto, as habilidades descritas apresentam diferentes níveis de complexidade, a depender da proficiência dos estudantes.</p> <p>A partir dos 600 pontos de proficiência, constata-se a ampliação das habilidades de leitura dos padrões anteriores. Além disso, esses estudantes reconhecem o sentido das relações lógico-discursivas entre partes ou elementos dos textos, como relações de causa e consequência e relações lógico-discursivas marcadas por conjunção temporal ou advérbio de tempo.</p> <p>Observa-se, portanto, que as principais conquistas, a partir deste nível de proficiência, dizem respeito à capacidade de interagir com os textos percebendo as relações existentes entre as diferentes partes que os constituem.</p>

Fonte: Simave, 2023.

Com a descrição pedagógica podem ficar mais claras, para os docentes, as habilidades consolidadas e aquelas nas quais os educandos se encontram em defasagem, tornando-se possível realizar um planejamento que contemple

metodologias possíveis ao desenvolvimento de um trabalho que busque minimizar as defasagens elevando o nível de aprendizagem dos alunos.

No quadro 05, encontra-se a Matriz de Referência do Proalfa que contém os itens aplicados no teste, organizados nas três dimensões em que ocorre a avaliação.

Quadro 5 – Matriz de Referência Proalfa para o 2º ano do Ensino Fundamental

<p>I. APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO</p>	<p>D20 Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra  D21 Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita  D01 Identificar sílabas de uma palavra.  D22 Identificar o número de sílabas de uma palavra  D23 Identificar variações de sons de grafemas  D24 Identificar rimas  D02 Ler palavras formadas por sílabas canônicas  D03 Ler palavras formadas por sílabas não canônicas  D04 Ler frases.  HLP014 Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra  HLP015 Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita  HLP001 Identificar sílabas de uma palavra.  HLP016 Identificar o número de sílabas de uma palavra  HLP017 Identificar variações de sons de grafemas.  HLP018 Identificar rimas  HLP002 Ler palavras formadas por sílabas canônicas.  HLP003 Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.  HLP004 Ler frases.</p>
<p>II. LEITURA: COMPREENSÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO</p>	<p>D05 Localizar informação explícita  D06 Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.  D07 Inferir informações em textos.  D09 Reconhecer o assunto de um texto lido.  D10 Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcados por advérbios e adjuntos adverbiais etc.  D12 Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição.  HLP005 Localizar informações explícitas em um texto.</p>

	<p>HLP006 Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.</p> <p>HLP007 Inferir informações em um texto.</p> <p>HLP008 Reconhecer o assunto de um texto lido.</p> <p>HLP009 Reconhecer o sentido das relações lógico-discursivas marcados por advérbios e adjuntos adverbiais etc.</p> <p>HLP010 Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição.</p>
<p>III. USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA</p>	<p>D15 Reconhecer o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética.</p> <p>D16 Reconhecer o gênero discursivo.</p> <p>D17 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</p> <p>HLP011 Reconhecer o local de inserção de determinada palavra numa sequência em ordem alfabética</p> <p>HLP012 Reconhecer o gênero discursivo.</p> <p>HLP013 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.</p>

Fonte: Simave, 2023.

A matriz de referência de uma avaliação externa é recurso indispensável quando se pensa no uso dos resultados para a garantia da equidade educacional. Esse instrumento deveria ser adotado para ser alvo de reflexões por todas as escolas. Porém, ela não deve ser confundida com o currículo e sim interpretada através dele.

As matrizes são compostas por habilidades organizadas por tópicos ou temas. As habilidades, expressas em descritores, são avaliadas nos itens dos testes de proficiência. Cada teste é composto por itens/questões, com uma diferença das propostas em sala de aula, uma vez que o item avalia apenas uma habilidade, aborda uma única dimensão do conhecimento. Os testes são formados por questões que apresentam respostas no formato de múltipla escolha, devendo o aluno assinalar uma única opção. A partir da análise das respostas dos alunos aos itens, pode-se calcular sua proficiência para aquela habilidade (Vieira, 2022, p. 74-75).

É importante destacar, na matriz de referência do Proalfa, as três dimensões expostas: apropriação do sistema alfabético; leitura – compreensão, análise e avaliação; usos sociais da leitura e da escrita. Essas dimensões são também avaliadas pelo Saeb e estão previstas tanto na BNCC quanto no CRMG para a etapa

do 2º ano. O que demonstra o alinhamento dessa avaliação com o currículo adotado em Minas Gerais.

Ainda tecendo observações sobre as políticas traçadas para a educação, na próxima seção será apresentada a escola pesquisada, com um pouco de sua configuração, estrutura, programas e projetos que desenvolveu no período de 2022 a 2023 em consonância com o proposto pelas políticas públicas nacionais e estaduais em busca da oferta de uma educação de qualidade.

### 2.3 A ESCOLA: LOCAL DE PARTIDA E DE CHEGADA

A escola, contexto desta pesquisa, existe na cidade de Juiz de Fora desde a década de 1950, sendo que passou por alguns locais até ter sua própria sede, no lugar onde hoje se localiza. Mesmo com o passar dos anos e sem mais “perambular” pelas várias regiões da cidade, a escola mantém seus tradicionais uniformes vermelho e branco, o que caracteriza os alunos da instituição. Hoje, a escola contempla os anos iniciais do EF (1º ao 5º ano), inicialmente era uma escola de Educação Infantil, possui dois turnos (manhã e tarde) e se localiza em um bairro de classe média, situado na zona urbana do município.

A cidade de Juiz de Fora se localiza na região da Zona da Mata Mineira à sudeste de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, segundo o censo, em 2022, possuía 540.756 habitantes e sua taxa de escolarização era de 98,3% para a população de 6 a 14 anos.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2021, o número total de matrículas na escola pesquisada, na época, era de 635 alunos, sendo 53,5% do sexo masculino e 46,5% do sexo feminino. Quanto à distribuição por cor/raça, a distribuição era: 47,7% da cor branca, 20,9% preta, 28,4% parda, 0,8% da cor amarela e 1,4% não declarada. Já em relação à distribuição dos alunos por localização/ zona de residência os dados eram: 100% provenientes da zona urbana de Juiz de Fora. (Censo Escolar, 2021).

A maioria dos alunos da escola residem em bairros vizinhos e a renda média das famílias dos estudantes atendidos pela instituição, de acordo com dados aferidos pelo Índice Socioeconômico da instituição, é de dois salários mínimos. Segundo dados retirados do PPP da escola (2022), esse índice é calculado a partir dos questionários contextuais das avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE), respondidos pela escola anualmente.

A estrutura física da escola, vista da rua, é de um prédio de um andar que fica mais alto que a rua, cercado por árvores e com pinturas infantis nas paredes externas. Internamente a escola é composta por três blocos térreos, sendo no primeiro: secretaria, biblioteca, também usada como sala multiuso (vídeo e informática), sala da direção/vice -direção, sala das especialistas, sala dos professores, dois banheiros e almoxarifado.

Já o segundo bloco, tem treze salas de aula, uma sala de reforço com banheiro, uma sala de recursos com banheiro, uma cozinha, despensa e refeitório. Parte do terceiro encontra-se desativada devido a um desabamento ocorrido na área externa, e tem duas salas em funcionamento, uma utilizada para almoxarifado e outra para depósito de materiais inservíveis. A área externa é o espaço destinado a atividades esportivas e recreativas, mas é bem reduzida. Na entrada da escola há uma área destinada para estacionamento.

Em 2022 iniciou-se uma reforma que contemplaria os banheiros e as salas com troca dos telhados que apresentavam goteiras, parte elétrica e hidráulica que já eram muito antigas. Além de melhoria das atividades realizadas ao ar livre, com a adequação e nivelamento do piso, a fim de evitar riscos de quedas e ampliação da cantina. Entretanto, a reforma contemplou apenas os banheiros e a cantina parcialmente, se encontrando inacabada, o restante previsto ainda não teve início, a previsão é que a obra seja retomada no início de 2025.

A tabela 02 apresenta a distribuição dos docentes que atuaram na escola durante o ano de 2022, ano em que se iniciou esta pesquisa.

Tabela 2 – Composição do quadro de docentes da Escola Estadual Mariano Procópio em 2022

<b>Distribuição dos Docentes</b>	<b>Quantidade de docentes na função</b>	<b>Número de docentes efetivos na função</b>	<b>Número de docentes contratados na função</b>
Regentes de Turma	26	20	06
Educação Física	04	02	02
Apoio à Comunicação, Linguagem e	10	0	10

Tecnologias Assistivas (ACLTA)			
Eventuais	02	02	0
Sala de Recursos	02	0	02
Especialistas em Educação Básica	03	03	0
Programa Reforço Escolar	04	0	04

Fonte: Elaborado pela autora segundo dados do Projeto Político Pedagógico da escola, em 2022.

Cabe ressaltar que a maioria do corpo docente da escola é composta por servidores efetivos do estado de Minas Gerais que atuam na escola há mais de 5 anos. A tabela 03 apresenta a distribuição dos educandos que estiveram matriculados na escola durante o ano de 2022 e 2023.

Tabela 3 – Distribuição dos alunos por ano/etapa e quantidade de turmas em 2022 / 2023

<b>Ano/ Etapa</b>	<b>Número de turmas no turno da manhã 2022</b>	<b>Número de turmas no turno da tarde 2022</b>	<b>Quantidade de matrículas por ano/etapa 2022</b>	<b>Número de turmas no turno da manhã 2023</b>	<b>Número de turmas no turno da tarde 2023</b>	<b>Quantidade de matrículas por ano/etapa 2023</b>
1º ano	02	02	99	02	02	101
2º ano	03	02	126	02	02	104
3º ano	03	04	157	03	02	128
4º ano	03	03	148	03	04	164
5º ano	02	02	102	03	03	150

Fonte: Elaborado pela autora segundo dados do Simade (2022-2023).

Apesar das salas serem pequenas, as turmas são cheias, pois a procura por vagas na escola é grande, o que todos os anos gera cadastro de reserva. Na seção a

seguir serão mencionados programas e projetos adotados na escola e os desdobramentos destes na aprendizagem de seus educandos.

### 2.3.1 Os rumos trilhados pela escola.

A presente seção apresenta os programas e projetos ofertados na escola pesquisada em 2022 e 2023 e alguns de seus resultados educacionais a partir destes.

No início de 2022 a escola foi contemplada com o Programa de Reforço Escolar, esse programa auxiliou o trabalho dos professores regentes e foi uma ação executada na escola com vistas ao combate das defasagens apresentadas por parte dos educandos no retorno das aulas presenciais. Ele teve fim no mês de novembro do mesmo ano e não teve continuidade na escola para o ano de 2023, apesar de ainda ocorrer na rede estadual de ensino de Minas Gerais, durante este ano, pois segundo a gestão da escola, não teve adesão suficiente de alunos para abrir as turmas. A partir do ano de 2024 o programa de Reforço Escolar, somente foi ofertado aos 6º e 7º anos do EF para toda a rede estadual de Minas Gerais, não contemplando mais os anos iniciais.

Na tabela abaixo, apresentam-se os resultados do reforço em 2022, conforme analisado nos relatórios finais das docentes que ministraram as aulas.

Tabela 4 - Acompanhamento do Programa de Reforço em 2022

<b>Turma/ quantidade de discentes matriculados</b>	<b>Quantidade de discentes que atingiram o nível de aprendizagem desejado</b>	<b>Quantidade de discentes que não atingiram o nível de aprendizagem desejado</b>	<b>Quantidade de discentes infrequentes</b>
2º ano - 13	5	2	6
3º ano - 10	4	1	5
4º ano - 15	7	3	5
5º ano - 13	4	5	4

Fonte: Elaborado pela autora segundo dados dos Relatórios do Reforço em 2022

Conforme dados da tabela acima, muitos discentes matriculados estiveram infrequentes nas aulas do programa. Dos discentes que frequentaram as aulas, mais da metade conseguiu avançar na aprendizagem. A situação diverge na turma do 5º

ano, na qual, dos nove discentes frequentes, 4 avançaram, 5 ficaram ainda com problemas de aprendizagem.

A infrequência é um dos problemas desse programa, pois muitas famílias não conseguem levar ou buscar seus filhos no horário extra, em que o reforço é oferecido e, na escola em questão, os alunos são pequenos, necessitando de um responsável disponível a auxiliar em seu deslocamento. Também ocorre de muitas crianças se deslocarem em vans escolares que não atendem ao horário do reforço, somente ao horário dos turnos normais de aulas. Esses fatos vêm corroborar com a significativa infrequência demonstrada na tabela 5 durante as aulas de reforço no ano de 2022.

No mesmo ano, 2022, a escola foi contemplada com o Programa Tempo de Aprender, que consiste em acompanhamento de assistentes de alfabetização dentro de sala juntamente com o professor regente para trabalhar a alfabetização, conforme visto anteriormente. Outro programa oferecido na escola é a Intervenção Pedagógica que, no 2º ano, ocorre dentro de sala de aula com os professores regentes, por meio da adoção de atividades diferenciadas que contemplem as habilidades ainda não consolidadas pelos alunos, a formação de grupos formados de acordo com o nível de aprendizagem e atividades extras enviadas para casa, quando a família aceita. Destacamos que cada professor tem liberdade para adotar a metodologia que melhor atenda sua turma. Essas intervenções estão previstas no PPP da escola para recomposição da aprendizagem, no item 10, que aborda os planos de ações que a escola realiza para melhoria e transformação da realidade identificada e têm as supervisoras dos dois turnos como responsáveis pela condução e monitoramento das atividades, conforme mostra a figura abaixo.

Figura 3 - Intervenção para recomposição da aprendizagem proposta no PPP da escola

<b>Ponto de Melhoria:</b> Intervenção para recomposição da aprendizagem		
<b>Ação 1:</b> Promover a intervenção por meio de atividades diversificadas.		
<b>Responsável:</b> [REDACTED]		
<b>Procedimentos/Tarefas</b>	<b>Início</b>	<b>Término</b>
Diagnosticando os estudantes com baixo desempenho.	22/08/2022	07/10/2022
Levantando o(s) conteúdo(s) que os estudantes apresentam mais dificuldades.	22/08/2022	07/10/2022
Abordando os conteúdos com jogos lúdicos, material concreto, vídeos e/ou músicas.	29/08/2022	30/11/2022
<b>Recursos:</b> jogos lúdicos, material concreto, vídeos e/ou músicas.		

Fonte: Retirado do PPP da escola (2022).

Outras ações previstas no PPP da escola são: Implementar o Projeto de Reforço na Alfabetização com auxílio das Professoras de Ensino de uso da Biblioteca (PEUB), dos dois turnos, essa ação ocorria até o ano de 2022, mas não teve continuidade em 2023 e 2024; e Implementar o Projeto de Reforço na Alfabetização com auxílio das professoras Eventuais dos dois turnos. Essa ação ocorre com os seguintes anos atendidos pela escola: 2º ao 5º e conta com uma aula de 50 minutos por semana dentro do turno do aluno.

As professoras de Ensino de uso da Biblioteca também realizam aulas semanais com leituras de livros de literatura para as turmas da escola, empréstimos de livros para alunos dos quartos e quintos anos e o projeto “Sacola Viajante” para os alunos do 1º ao 3º ano. Nas sacolas são colocados quatro livros de diferentes gêneros textuais, os alunos os levam para casa e podem ler com a família. O projeto é uma tentativa de tornar a leitura lúdica e prazerosa.

No ano de 2023 a escola recebeu, no segundo semestre, o PRA (Plano de Recomposição das Aprendizagens), que foi aplicado a partir do 3º ano do E. F com vista a recompor habilidades não contempladas durante a pandemia da Covid 19 através de estratégias diferenciadas para que as defasagens em habilidades dos anos anteriores fossem sanadas. As ações do PRA eram aplicadas dentro de sala de aula, pelos professores regentes para os educandos das turmas atendidas pelo programa.

Com o objetivo de levantar mais dados sobre a escola serão apresentados os resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Este é uma iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para mensurar o desempenho do sistema educacional brasileiro com base na combinação entre a proficiência obtida pelos estudantes em avaliações externas de larga escala (Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb) e a taxa de aprovação, indicador que tem influência na eficiência do fluxo escolar, progressão dos estudantes entre etapas/anos na educação básica. Inep (2022). Os resultados estão apresentados na tabela abaixo.

Tabela 5 – Resultados e projeções Ideb 2017-2023

<b>Ano</b>	<b>Ideb</b>	<b>Meta</b>
2017	6,8	7,2
2019	7,0	7,4
2021	6,5	7,6
2023	6,1	7,8

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2024).

Nos anos de 2017 e 2019 o Ideb da escola foi de 6,8 e 7,0, respectivamente. Já em 2021 ficou em 6,5, meio ponto abaixo do Ideb de 2019 e as metas não foram atingidas nesse período, cabe destacar a ocorrência da pandemia da Covid 19 nesse período. O mesmo pode explicar o resultado de 2023, que ficou em 6,1. Destaca-se que os resultados de desempenho, utilizados para o cálculo do Ideb, têm suas origens no Saeb, que, como visto anteriormente, é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite a realização de diagnóstico da educação básica do Brasil, bem como indica fatores que podem interferir no desempenho dos estudantes.

Tabela 6 - Evolução nota do Saeb Língua Portuguesa – 5º ano

<b>Ano</b>	<b>Escola pesquisada</b>
2017	239,18
2019	244,79
2021	227,76
2023	212,21

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep (2024).

De acordo com os níveis do aprendizado indicados pela escala Saeb, a escola vinha se mantendo no nível 5 de proficiência de 2017 a 2021, pois seus resultados eram acima de 225 pontos, porém em 2023, a escola passou a ficar no nível 4 da escala Saeb, com 212,21 pontos, conforme apontam as tabelas 5 e 6.

A seção a seguir trará um panorama dos resultados da escola em avaliações internas e externas, especificamente na etapa do 2º do Ensino Fundamental, foco deste estudo.

### **2.3.2 Evidências: um meio de traçar novos caminhos**

As primeiras avaliações internas analisadas, para a reflexão sobre a alfabetização foram aplicadas em fevereiro de 2022. A instituição busca estabelecer esses processos de avaliação diagnóstica quando os alunos ingressaram no 2º ano e ao final do ano letivo, quando encontram-se finalizando essa etapa de ensino. O objetivo da ação é voltado a comparar o nível inicial e final de aprendizagem dos alunos.

Também buscou-se analisar os resultados das Avaliações Externas: Avaliações Diagnósticas de 2022 a 2024, Avaliações Intermediárias de 2022 a 2024 e os resultados do Proalfa no período de 2018 a 2023.

Esse diagnóstico inicial e final, realizado em 2023, se diferencia do ano de 2022, quando o resultado da última avaliação intermediária analisada é datado no meio do ano, sendo que a avaliação do final de 2023 foi suspensa devido à aplicação do Saeb. As avaliações internas aplicadas pelas professoras ao final do ano seguiram a mesma orientação, pois também ocorreu aplicação dos testes do Proalfa no mesmo período.

Diante do exposto, o primeiro levantamento realizado sobre a aprendizagem dos educandos do 2º ano da escola, no ano de 2022, se deu por meio da análise das avaliações diagnósticas internas, em fevereiro. Esta avaliação tem como objetivo mapear as habilidades que os educandos já consolidaram no 1º ano e traçar as abordagens a serem feitas, em sala de aula e nas atividades de Intervenção Pedagógica a ser realizada junto aos alunos que apresentam defasagens para a etapa do 2º ano. Com esses resultados também são selecionados os educandos que participarão do reforço junto às professoras eventuais e as professoras de uso da biblioteca que, como já exposto, têm uma aula de 50 minutos por semana.

As avaliações diagnósticas internas do início do ano foram elaboradas com um ditado de 5 palavras trabalhadas durante a semana de acolhimento, por meio de uma história sobre a escola e são, portanto, palavras relacionadas à escola: ventilador, lixeira, caderno, mesa, giz. Também compõe o ditado a escrita da seguinte frase

ditada pelas professoras, como: Eu cuido do meu caderno. Essas avaliações da própria escola têm por base o cotidiano dos alunos. São realizadas na primeira semana de aula e as professoras realizam o acolhimento e buscam livros literários que falem sobre a escola e a relação dos educandos com esse ambiente. A escolha das palavras e da frase do ditado diagnóstico fazem parte do repertório trabalhado durante esse acolhimento e têm o objetivo de diagnosticar o nível de conhecimento do sistema de escrita alfabética que cada aluno já possui.

A análise dessas avaliações ocorreu observando-se tanto as provas quanto as planilhas de registro das professoras. Nessa planilha as habilidades listadas no quadro 06 a seguir, são marcadas, quando necessário.

Quadro 6 - Habilidades avaliadas nas Planilhas de Registros das professoras do 2º ano em 2022

Não	faz distinção entre letras, números e símbolos;
Não	reconhece as vogais;
Não	reconhece letra inicial de uma imagem;
Não	reconhece a sílaba inicial de uma palavra;
Não	reconhece palavras simples;
Não	desenvolveu consciência fonológica (reconhecimento de palavras que começam com o mesmo som);

A partir desses resultados os alunos são observados nos seguintes aspectos de suas fases: pré-silábica; silábica sem valor sonoro; silábica com valor sonoro; alfabética; ortográfica. As professoras do 2º ano aplicam essas avaliações diagnósticas ao longo do ano, bimestre a bimestre e o ditado estruturado não muda, sendo as mesmas palavras ditadas para efeitos de comparação do nível inicial e final da aprendizagem dos educandos em relação ao sistema de escrita alfabética. As cinco turmas, do segundo ano, em 2022, tinham 126 alunos e a tabela 07 apresenta os resultados das avaliações diagnósticas internas.

Tabela 7 - Habilidades avaliadas na Avaliação Diagnóstica Interna elaborada pelas professoras alfabetizadoras em fevereiro e dezembro de 2022

Habilidade	Número de alunos em fevereiro de 2022	Número de alunos em dezembro de 2022
Não faz distinção entre letras, números e símbolos	1	0
Não reconhece as vogais	29	2
Não reconhece letra inicial de uma imagem	32	9
Não reconhece a sílaba inicial de uma palavra	35	11
Não reconhece palavras simples	53	30
Não desenvolveu consciência fonológica (reconhecimento de palavras que começam com o mesmo som)	33	16

Fonte: Elaborado pela autora a partir de avaliação diagnóstica aplicada e planilhas de controle da aprendizagem dos alunos elaboradas pelas professoras do 2º ano da escola em 2022.

Observa-se que, apesar da redução do número de alunos que não consolidaram as habilidades indicadas de fevereiro a dezembro de 2022, cerca de 50% dos estudantes finalizaram o 2º ano sem desenvolver aprendizagens importantes na fase da alfabetização. Tais alunos, possivelmente, passaram para a etapa seguinte com defasagens. Sobre isso a BNCC destaca:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2018, p. 59).

Nesse contexto, acredita-se ser necessária uma investigação capaz de identificar as possíveis causas das defasagens nas habilidades identificadas na etapa do 2º ano e tentar propor alternativas possíveis para que esses resultados sejam amenizados. A tabela 08 abaixo demonstra os resultados obtidos pelos educandos

em relação aos níveis de apropriação do sistema alfabético no início de 2022 e ao final do mesmo ano:

Tabela 8 - Níveis de escrita identificados pelas professoras alfabetizadoras na Avaliação Diagnóstica Interna em fevereiro e dezembro de 2022

<b>Nível da escrita</b>	<b>Número de alunos em fevereiro de 2022</b>	<b>Número de alunos em dezembro de 2022</b>
Pré-silábico	23	7
Silábico sem valor sonoro (SSVS)	16	2
Silábico com valor sonoro (SCVC)	42	14
Alfabético	19	58
Ortográfico	26	45

Fonte: Elaborado pela autora a partir de avaliação diagnóstica aplicada e planilhas de controle da aprendizagem dos alunos elaboradas pelas professoras do 2º ano da escola, em 2022.

Os dados destinados à compreensão dos níveis de escrita são uma forma “popular” entre professores alfabetizadores brasileiros de diagnosticar o conhecimento que os educandos possuem em relação ao sistema de escrita alfabética, na tentativa de traçar um caminho a ser percorrido com esses alunos na aquisição da alfabetização. Eles surgiram no Brasil na década de 80 com a publicação traduzida para o português da pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky intitulada “Psicogênese da língua escrita” (1985), por meio do qual “as pesquisadoras por um viés psicolinguístico, partiam da premissa piagetiana de que todo conhecimento possui uma gênese” (Piccoli; Camini, 2012, p. 28). Segundo Piccoli e Camini (2012, p. 29),

Como efeito da psicogênese, uma farta documentação de escritas dos alunos passou a ser acumulada e interpretada pelas professoras como nenhum outro método de que tenhamos notícia exigiu. A psicogênese ofereceu um instrumental que aparelhou as professoras para aferir os conhecimentos linguísticos das crianças, geralmente testados por meio da escrita de quatro palavras - dissílaba, trissílaba, polissílaba e monossílaba, de um mesmo campo semântico – e uma frase contendo a palavra dissílaba ditada anteriormente[...] Embora Ferreiro, em inúmeras entrevistas, aponte que a psicogênese não quis prescrever uma metodologia ou sequer inventariar práticas pedagógicas

possíveis no horizonte da alfabetização, é fato concreto que a autora, junto com Teberosky, dialoga com a escola no texto do relatório da pesquisa que deu origem ao livro[...] Vale a pena discutir, também, que os níveis da escrita inicialmente formulados pela pesquisa de Ferreiro e Teberosky originaram diversas interpretações na área da educação.

A partir da caracterização dos níveis de escrita, na escola pesquisada, durante os últimos anos, têm-se optado por trabalhar com as seguintes interpretações acerca do sistema de escrita alfabética (SEA), sistematizadas no quadro a seguir:

Quadro 7 – Níveis de escrita do SEA<sup>12</sup>.

Pré-silábico	Crianças que ainda não distinguem símbolos, números e letras, que apresentam realismo nominal, acreditam que palavras que indicam objetos grandes devem ser escritas com maior número de letras do que palavras que nomeiam objetos menores. Exemplo: elefante e formiguinha.
Silábico sem valor sonoro	Alunos que já possuem certo conhecimento sobre a escrita e sua orientação e, podem até mesmo indicar a quantidade de sílabas que as palavras possuem corretamente, porém, sem noção do valor sonoro dessas.
Silábico com valor sonoro	Crianças que representam as sílabas das palavras com a identificação de seus sons, mesmo com a ausência de alguma letra na composição das sílabas. Exemplo: EA (mesa).
Alfabético	Alunos que já possuem a habilidade de relacionar som aos fonemas, mesmo com algumas dificuldades ortográficas. Exemplo: MEZA.
Ortográfico	Crianças que já possuem a escrita correta da maioria das palavras e escrevem frases com segmentação correta.

Fonte: elaborado pela autora a partir de informações retiradas das planilhas de acompanhamento de aprendizagem das docentes e da obra “Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade” (2022).

Após a análise do diagnóstico interno da escola, seguimos para a apresentação e análise dos resultados das avaliações externas, mapeadas com o objetivo de contrastar o diagnóstico interno, que é baseado na teoria do SEA.

Dessa forma, pode-se dizer que a escola apresenta bons índices de desempenho nas avaliações externas, mas no cenário pós-pandemia, tem encontrado desafios em relação às defasagens apresentadas pelos alunos, principalmente em

<sup>12</sup> Os níveis de escrita do SEA apresentados no quadro foram registrados pelas docentes alfabetizadoras em suas planilhas de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. Não se trata dos níveis descritos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, pelo contrário, há inconsistências nos níveis do quadro apresentado com o que as autoras desenvolveram em sua pesquisa.

algumas habilidades essenciais à alfabetização, conforme foi visto anteriormente. Verificou-se, com base nas análises das avaliações internas que, no ano de 2022, cerca de 50% dos educandos matriculados no 2º ano do EF, passaram para a etapa de ensino seguinte sem consolidar habilidades como: reconhecer a sílaba inicial de uma palavra, reconhecer palavras simples e ter consciência fonológica desenvolvida.

Essas habilidades estão propostas, segundo a BNCC, para os dois primeiros anos do EF, sendo que a partir do 3º ano habilidades referentes à ortografização começam a ser contempladas e seguem-se nos anos seguintes. Isso, portanto, pode se tornar um problema de defasagem para os educandos que não consolidaram tais habilidades.

As tabelas 9 e 10 apresentam os resultados obtidos pela escola no Proalf e o padrão de desempenho nos anos de 2018, 2019 e 2023.

Tabela 9 - Proficiência Média Proalfa Língua Portuguesa 2º ano

<b>Edição</b>	<b>Minas Gerais</b>	<b>SRE – Juiz de Fora</b>	<b>Escola pesquisada</b>
2018	562	552,4	554,2
2019	573	554,2	542,6
2021	541	526	524
2022	561	537	516
2023	556	546	563

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Simave (2024).

Conforme a tabela 9, no ano de 2018 pode-se observar que a escola apresentava proficiência pouco abaixo do percentual do estado de Minas Gerais e pouco acima do percentual da Superintendência Regional de Ensino (SRE), tendo alcançado uma proficiência média de 554,2. Em 2019, apresentou uma tendência de queda na proficiência atingindo a média de 542,6 ficando abaixo do percentual da SRE e do estado. Esse fato dá indícios de que o problema de defasagem pesquisado, apesar de ter chamado a atenção após a retomada das aulas presenciais depois da Pandemia da Covid-19, pode ter iniciado antes mesmo desse episódio.

Nos resultados de 2021 se verifica mais uma queda, o que pode ter ocorrido em consequência da suspensão das aulas presenciais em decorrência da Pandemia da Covid 19, porém em 2022 e 2023 os resultados voltaram a melhorar, mesmo oscilando e caindo um pouco de 2022 para 2023.

Na tabela 10 podemos ver os padrões de desempenho do Proalfa de Língua Portuguesa para a etapa do 2º ano do Ensino Fundamental.

Tabela 10 - Padrão de Desempenho Proalfa Língua Portuguesa 2º ano

<b>Edição</b>	<b>Baixo</b>	<b>Intermediário</b>	<b>Recomendado</b>	<b>Avançado</b>
2018	0%	6,1%	66,3%	27,6%
2019	1,1%	5,5%	73,6%	18,8%
2021	1%	18%	66%	15%
2022	2%	15%	60%	24%
2023	0%	11%	59%	30%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Simave (2024).

Em relação aos padrões de desempenho da escola, observa-se que de 2018 para 2019 houve aumento no percentual de estudantes com baixo desempenho, queda no percentual de estudantes no desempenho intermediário, aumento no percentual de estudantes com desempenho recomendado e queda no percentual de estudantes no desempenho avançado. Nos resultados de 2021, observa-se a manutenção do quantitativo de alunos no baixo desempenho, um aumento significativo de alunos no nível intermediário e reduções nos níveis recomendado e avançado. E, em 2023 nenhum educando estava no baixo desempenho, enquanto que um menor percentual destes, estava nos desempenhos intermediário e recomendado, comparando-se com 2021, e o percentual de educandos no nível avançado dobrou.

É importante lembrar que essa pesquisa analisa, além das avaliações internas e externas formativas, os resultados das avaliações Somativas do Proalfa. pois

Mais do que gerar uma medida, o objetivo dessa avaliação é produzir informações sobre a aprendizagem dos estudantes, tendo em vista os objetivos de aprendizagem para cada ano de escolaridade e, com isso, possibilitar intervenções pedagógicas focadas nas necessidades de cada um.

Os indicadores de desempenho obtidos por meio da Teoria de Resposta ao Item (TRI), divulgados nos cards de desempenho dessa plataforma são: a proficiência média e a distribuição dos estudantes por padrão de desempenho. Por meio desses indicadores é possível determinar o nível da qualidade da educação ofertada e verificar o percentual de jovens ou crianças que já se encontram nos índices adequados de aprendizagem (Simave, 2023, *online*).

As políticas públicas de avaliações externas visam não somente aferir e monitorar a educação ofertada, mas também oferecem um diagnóstico, não somente das redes de ensino, mas das próprias escolas, turmas e educandos de maneira individualizada. Posto isso, a partir da apropriação dos resultados das avaliações permite pensar em estratégias de ensino mais assertivas para sanar as defasagens identificadas em habilidades mensuradas nos itens desses testes.

Vale lembrar que o ensino voltado ao desenvolvimento de habilidades e competências proposto na BNCC e que o CRMG também propõe, retira o foco de “como ensinar” e o coloca no “como se aprende”, ou seja, como os educandos desenvolvem as habilidades. Por essa lógica, o uso dos resultados de avaliações faz toda a diferença no planejamento, no ato de repensar o currículo e as estratégias que serão adotadas em sala de aula.

Na análise da Avaliação Diagnóstica Externa (formativa), aplicada no início do ano de 2022, verificou-se que 84% dos estudantes que frequentaram o 2º ano naquele ano participaram do teste, sendo que o percentual médio de acertos foi de 69%. Na época, 2 estudantes (2%) se encontravam no nível muito baixo, 25 estudantes (24%) estavam no nível baixo, 29 estudantes (28%) estavam no nível médio e 48 estudantes (46%) estavam no nível alto.

A tabela 11 mostra as habilidades com percentual de acerto abaixo de 70%. Esse recorte de 70% foi escolhido visto que a escola pesquisada possui bons índices nas avaliações sistêmicas, porém, considera-se que ainda assim é necessário pensar estratégias que visem a melhoria desses resultados, sendo que os 30% dos educandos que não consolidam tais habilidades compõem um percentual significativo, quando se considera a busca pela equidade no processo educacional.

Tabela 11 - Análise da Avaliação Diagnóstica Externa do ano de 2022 - habilidades com percentual de acertos abaixo de 70%

<b>Habilidades</b>		<b>Percentual de acertos</b>
H	05 (HLPOO6) – Identificar rimas	57%
H	04 (HLPOO5) – Identificar a unidade palavra em uma frase	51%
H	07 (HLPOO8) – Identificar sílabas de uma palavra	51%

H 15 (HLPO21) – Localizar informação explícita	65%
H 16 (HLPO23) – Inferir informações em textos	58%
H 13 (HLPO16) – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	42%
H 17 (HLPO30) – Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador	64%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Simave (2022).

Conforme observado na tabela 12, as habilidades com menor percentual de acertos na avaliação diagnóstica externa apontaram maior dificuldade tanto na apropriação do SEA quanto na competência leitora.

Buscando comparar as avaliações diagnósticas externas e internas, se verifica que a habilidade “identificar sílabas de uma palavra” se apresenta em ambas avaliações com baixo percentual de acerto, estando pontuada no item “Não reconhece a sílaba inicial de uma palavra”, na avaliação interna da escola. Esses elementos se colocam como problemáticos para a alfabetização, pois ao percebermos a BNCC e as habilidades essenciais para a aquisição da alfabetização pelos educandos e dentre elas encontra-se a percepção da sílaba como unidade que representa som, segundo o documento orientador:

Pesquisas sobre a construção da língua escrita pela criança mostram que, nesse processo, é preciso:

- diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos);
- desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura;
- construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão;
- perceber quais sons se deve representar na escrita e como;
- construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos;
- perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação;
- até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica (Ministério da Educação, 2017, p. 91).

Diante dos resultados obtidos, pode-se pensar que há necessidade de a escola e seus docentes repensarem a prática pedagógica e adoção de outros instrumentos para o diagnóstico e acompanhamento da aprendizagem dos discentes, pois o ditado que aponta o nível do SEA em que o educando se encontra, não contempla outras dimensões da alfabetização, como os letramentos e a formação leitora. Ele somente olha para uma dimensão: a escrita, sendo um instrumento limitado para se aferir a alfabetização em todas as suas dimensões.

É importante ressaltar que a avaliação diagnóstica externa aplicada pelo governo de Minas Gerais tem o objetivo de avaliar individualmente o grau de conhecimento dos educandos acerca de habilidades propostas para cada etapa do ensino e visa oferecer aos professores e professoras a possibilidade de adequar seus planejamentos às necessidades das turmas em que atuam.

Na avaliação diagnóstica da escola, o objetivo era verificar a fase da escrita na qual os alunos se encontravam, preocupando-se em classificá-los quanto às hipóteses do SEA através de um ditado estruturado e outras atividades aplicadas na primeira semana de aula e também no mês de dezembro, que buscaram identificar as habilidades listadas nas tabelas 7 e 8. Com o objetivo de fazer uso de uma avaliação externa como comparativo também ao final do ano de 2022, a Segunda Avaliação Trimestral foi analisada e apontou que 96% dos estudantes que frequentaram o 2º ano em 2022 participaram do teste, sendo que o percentual médio de acertos foi de 78%.

Na época, nenhum estudante se encontrava no nível muito baixo (0%), 12 estudantes (10%) estavam no nível baixo, 30 estudantes (25%) estavam no nível médio e 76 estudantes (64%) estavam no nível alto. Na tabela 12 estão expostas as habilidades com percentual de acertos abaixo de 70%.

Tabela 12 - Análise da Segunda Avaliação Trimestral Externa do ano de 2022  
Habilidades com percentual de acertos abaixo de 70%

<b>Habilidades</b>		<b>Percentual de acertos</b>
H	04 (D_O8P) – Identificar sílabas de uma palavra	51%
H	06 (D14_P) – Identificar variações de sons de grafemas	68%

H	11 (D23_P) – Inferir informações em textos	54%
H	13 (D28_P) – Reconhecer o assunto de um texto lido	61%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Simave (2022).

As habilidades com menor percentual de acertos na Segunda Avaliação Trimestral (externa) apontaram maior dificuldade no que se refere tanto à apropriação do SEA quanto à compreensão leitora. Buscando comparar as avaliações externas e internas, se verifica que a habilidade “Identificar sílabas de uma palavra” permaneceu com o mesmo percentual de acertos (51%) na avaliação trimestral (externa). No entanto, a habilidade semelhante a ela na avaliação diagnóstica (interna) “Não reconhece a sílaba inicial de uma palavra” teve significativa melhora de fevereiro para dezembro, estando em fevereiro 35 alunos com essa habilidade não consolidada e em dezembro, 11.

Em relação à habilidade “identificar variações de sons de grafemas” apontada na avaliação trimestral (externa) com 68% de acertos pode-se comparar as habilidades: não reconhece as vogais, não reconhece letra inicial de uma imagem, não reconhece palavras simples, não reconhece a sílaba inicial de uma palavra, não desenvolveu consciência fonológica (reconhecimento de palavras que começam com o mesmo som). Essas habilidades listadas na avaliação diagnóstica interna, no mês de dezembro apontaram um quantitativo de 68 alunos que não as consolidaram.

As habilidades “inferir informações em textos”, com 54% de acertos e “reconhecer o assunto de um texto lido”, com 61% de acertos não têm comparativo com a avaliação diagnóstica (interna) aplicada em dezembro, uma vez que são habilidades voltadas à compreensão leitora e as avaliações diagnósticas da escola não fizeram aferição a esse tipo de habilidade. Porém, os 68 alunos que não consolidaram habilidades referentes à apropriação do SEA certamente não alcançariam êxito nas questões referentes à compreensão leitora, a dúvida que fica é se somente esses alunos não consolidaram as habilidades de leitura ou se alunos que já se apropriaram do SEA tiveram ou não êxito nas questões que mediram essa compreensão leitora.

No ano de 2023 a escola ofereceu quatro turmas de 2º ano, sendo duas no turno da manhã e duas no turno da tarde, contendo um total de 104 alunos matriculados nessa etapa. Na avaliação diagnóstica interna aplicada pelos

professores alfabetizadores no início do ano foi observado o exposto na tabela abaixo, em relação aos níveis do SEA.

Tabela 13 - Níveis de escrita identificados pelas professoras alfabetizadoras na Avaliação Diagnóstica Interna de fevereiro de 2023

<b>Nível da escrita</b>	<b>Número de alunos em fevereiro de 2023</b>
Pré-silábico	02
Silábico sem valor sonoro (SSVS)	19
Silábico com valor sonoro (SCVC)	18
Alfabético	53
Ortográfico	10

Fonte: Elaborado pela autora a partir de avaliação diagnóstica interna aplicada no 2º ano da escola, em 2023.

Fazendo um comparativo com o ano de 2022 quando 39 educandos se encontravam nos níveis pré-silábico e silábico sem valor sonoro na avaliação diagnóstica interna percebemos uma redução em 2023 quando 21 educandos foram classificados nesses níveis do SEA.

Há, no entanto, que se considerar que em 2022 haviam 126 alunos frequentando o 2º da escola, e em 2023 o número de alunos foi reduzido para 104, sendo que uma turma a menos para essa etapa foi ofertada.

Em 2022 foram detectados 45 educandos nos níveis alfabético e ortográfico e em 2023 foram diagnosticados 63 educandos nesses níveis do SEA. Esse aumento chama a atenção, pois apesar da redução do número de matrículas para essa fase na escola, o quantitativo de educandos nos níveis mais avançados do SEA aumentou significativamente. O que nos leva a refletir sobre o ensino presencial que os educandos tiveram no 2º ano, em 2022, e que não tiveram, em razão da pandemia da Covid-19, em 2020 e 2021 quando estavam matriculados na última etapa da Educação Infantil e no 1º ano do EF

Na análise da Avaliação Diagnóstica Externa (formativa), aplicada no início do ano de 2023, verificou-se que 99% dos estudantes do 2º ano participaram do teste, sendo que a proficiência média foi de 67. Na época, 21 estudantes se encontravam em nível de defasagem, 18 estudantes estavam no nível intermediário e 63 estudantes

no nível adequado de aprendizagem. A tabela abaixo mostra as habilidades com percentual de acerto abaixo de 70%.

Tabela 14 - Análise da Avaliação Diagnóstica Externa do ano de 2023 - habilidades com percentual de acertos abaixo de 70%

Habilidades	Percentual de acertos
H 05 (D14_P) - Identificar variações de sons de grafemas.	59%
H 08 (D21_P) - Localizar informação explícita.	63%
H 10 (D25_P) - Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso ou função da pontuação e de outras notações.	59%
H 11 (D28_P) - Reconhecer o assunto de um texto lido.	62%
H 12 (D52_P) - Identificar o sinônimo de uma palavra destacada em um texto.	61%
H 13 (D57_P) - Interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais.	45%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Simave (2023).

Das habilidades com menos de 70% de acerto na avaliação diagnóstica externa de 2023, uma delas - “Localizar informação explícita”, com percentual de acerto de 63% é a mesma que obteve na avaliação de 2022 o quantitativo de 65% de acertos. Quase a totalidade das habilidades identificadas com menos de 70% de acertos são de competência da formação leitora, apenas a habilidade “Identificar variações de sons de grafemas” é uma habilidade que indica defasagem em relação à apropriação do SEA, o que já modifica o cenário encontrado em 2022, quando três das sete habilidades listadas foram de apropriação do SEA, uma “Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros” se relacionava com o uso social da leitura e da escrita e as outras três habilidades em defasagem eram relacionadas à formação leitora.

Na análise da Avaliação Intermediária Externa (formativa), aplicada no meio do ano de 2023, verificou-se que 99% dos estudantes do 2º ano participaram do teste, sendo que a proficiência média foi de 72. Na época, 15% dos estudantes se encontravam em nível de defasagem, 19% dos estudantes estavam no nível intermediário e 66% dos estudantes no nível adequado de aprendizagem. A tabela 15 mostra as habilidades com percentual de acerto abaixo de 70%.

Tabela 15 - Análise da Avaliação Intermediária Externa do ano de 2023 -  
Habilidades com percentual de acertos abaixo de 70%

Habilidades	Percentual de acertos
H 05 (D14_P) - Identificar variações de sons de grafemas.	68%
H 08 (D21_P) - Localizar informação explícita.	67%
H 10 (D25_P) - Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso ou função da pontuação e de outras notações.	69%
H 11 (D28_P) - Reconhecer o assunto de um texto lido.	64%
H 12 (D52_P) - Identificar o sinônimo de uma palavra destacada em um texto.	59%
H 13 (D57_P) - Interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais.	45%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Simave (2023).

Fazendo um comparativo entre as tabelas 14 e 15 nota-se que houveram poucas mudanças nas habilidades identificadas com menos de 70% de acertos nas avaliações formativas do estado.

As mesmas habilidades diagnosticadas com acertos abaixo de 70% no início do ano permaneceram abaixo desse percentual no meio do ano, oscilando em, no máximo, 10 pontos percentuais a mais, como no caso da habilidade “H 10 - Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso ou função da pontuação e de outras notações”.

Já a habilidade “H 12 - Identificar o sinônimo de uma palavra destacada em um texto” caiu dois pontos percentuais do início para o meio do ano.

Os níveis de proficiência também tiveram pouca diferença, sendo que na avaliação diagnóstica era de 67 e na intermediária de 72. O quantitativo de educandos identificados inicialmente no nível de defasagem sofreu uma pequena redução, porém, o número de educandos classificados como estando no nível intermediário quase que se manteve e os identificados no nível avançado também.

Tabela 16 - Análise da Avaliação Diagnóstica Externa do ano de 2024 - Habilidades com percentual de acertos abaixo de 70%

<b>Habilidades</b>	<b>Percentual de acertos</b>
H 04 (D005_P) - Identificar a unidade palavra em frases.	60%
H 05 (D006_P) - Identificar rimas.	64%
H 06 (008_P) - Identificar sílabas de uma palavra.	65%
H 09 - (015_P) - Ler frases.	68%
H 12 - (021_P) - Localizar informação explícita.	65%
H 13 - (023_P) - Inferir informações em textos.	44%
H 14 - (028_P) - Reconhecer o assunto de um texto lido.	49%
H 15 - (030_P) - Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.	60%
H 16 - (057_P) - Interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais.	42%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Simave (2024).

A avaliação diagnóstica externa de 2024 explicita dificuldades em habilidades de formação leitora, essencialmente, como: ler frases, localizar informação explícita, inferir informações, reconhecer os assuntos de um texto lido, reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador e interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais.

Tabela 17 - Análise da Avaliação Intermediária Externa do ano de 2024 - Habilidades com percentual de acertos abaixo de 70%

<b>Habilidades</b>	<b>Percentual de acertos</b>
H 02 (D008_P) - Identificar sílabas de uma palavra.	63%

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Simave (2024).

Comparando as avaliações diagnóstica e intermediária nota-se que quase todas as habilidades com percentual de acertos menor que 70% tiveram suas

defasagens sanadas, porém, a habilidade “identificar sílabas de uma palavra” que, na avaliação diagnóstica aparece como H 06 e na avaliação intermediária aparece como H 02, teve um percentual de acertos menor na segunda avaliação do que na primeira. Isso mesmo após os educandos terem avançado na aprendizagem de habilidades mais complexas como identificar palavras, rimas, ler frases, localizar informação explícita, inferir informações, reconhecer os assuntos de um texto lido, reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador e interpretar textos que articulam elementos verbais e não verbais.

Diante das evidências levantadas observa-se a necessidade de a gestão escolar voltar o olhar para a alfabetização na escola, pensando juntamente com a equipe de especialistas e professores em reformular seus projetos e ações visando sanar os problemas em habilidades relacionadas não somente ao sistema de escrita alfabético, mas em habilidades de compreensão leitora ainda na etapa do 2º ano com o objetivo de que o número de educandos que apresentam defasagens seja reduzido, e aos que ainda assim não conseguem consolidar as habilidades previstas para a etapa do 2º ano, seja garantida a possibilidade de intervenções pedagógicas e recomposição de aprendizagem capazes de oferecer as aprendizagens necessárias a cada um para avançar.

É importante destacar que as avaliações analisadas durante a pesquisa, são distintas, pois as avaliações internas da escola, visavam aferir somente a dimensão da escrita, na tentativa de classificar os educandos em um dos níveis do SEA contemplados e entendidos pelas docentes do 2º ano, enquanto que as avaliações externas formativas, analisavam habilidades de apropriação do SEA, uso social da leitura e escrita e compreensão leitora.

No entanto, mesmo sendo avaliações com diferentes objetivos e entendimentos, através de suas comparações foi possível fazer a análise dos resultados da escola durante os anos em que a pesquisa ocorreu, 2022 até 2024, entendendo-se melhor o campo da pesquisa tanto na dimensão da aprendizagem dos educandos, quanto na de “ensinagem” dos docentes.

Após o levantamento dessas evidências na escola pesquisada, foi necessário aprofundar o olhar através de um instrumento capaz de coletar dados relevantes à reflexão sobre a alfabetização na etapa do 2º ano da escola. Para tanto, um protocolo de leitura foi aplicado aos professores regentes de todos os anos escolares atendidos pela escola (do 1º ao 5º ano), bem como, professores de apoio, professoras eventuais,

professoras da biblioteca e especialistas. No próximo capítulo encontra-se o instrumento Protocolo de Leitura que foi aplicado aos docentes e gestores da escola, bem como, respectivamente, a apresentação das respostas ao instrumento e as análises destas respostas. Também, se apresenta o workshop, que foi indicado pela banca de qualificação desta dissertação para apresentação das respostas ao protocolo, na intenção de proporcionar uma reflexão aos docentes da escola acerca da alfabetização e de suas práticas pedagógicas e de contar com a experiência destes profissionais na elaboração de propostas pedagógicas capazes de mitigar as defasagens em habilidades de formação leitora identificadas.

### **3 REFLEXÕES SOBRE OS REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FORMAÇÃO LEITORA – POLÍTICAS PÚBLICAS E SEU DESTINO FINAL – A ESCOLA**

O objetivo deste capítulo é analisar as respostas dos profissionais da escola (gestão escolar, especialistas e professores) a um protocolo de leitura, com vistas a identificar experiências dos docentes em torno do que crianças consideradas alfabetizadas leem e quais atividades conseguiriam realizar.

Para isso, serão apresentados os referenciais teóricos que refletem sobre a formação de professores, alfabetização, letramento e a formação leitora utilizados ao longo da pesquisa, bem como algumas reflexões sobre políticas públicas para a alfabetização e suas proposições, com maior ênfase no CNCA. Além disso, é apresentado o percurso metodológico percorrido durante este estudo, no qual optou-se pela pesquisa de cunho qualitativo.

Iniciando-se pelo referencial teórico, traz-se considerações sobre alfabetização, letramento e formação leitora, destacando Soares (2003) que defende que a alfabetização ocorre em duas vias - através da aprendizagem de uma técnica e por meio do uso dessa técnica. Para a autora essas duas vias, a técnica, que seria a aquisição das habilidades de decodificação e codificação de letras e sons e a outra via que é a compreensão dos usos sociais dessas habilidades são igualmente importantes para os educandos, pois além de aprender habilidades mecânicas de ler e escrever, é imprescindível que os educandos entendam como essas habilidades são aplicadas na vida cotidiana, auxiliando a comunicação e interação social.

Essa visão ampla da alfabetização, Soares (2003) chamou de alfabetizar e letrar e isso implica uma abordagem mais holística e contextualizada para o ensino da alfabetização, pois ao mesmo tempo em que a escola e os professores alfabetizadores devem se preocupar com o ensino do sistema de escrita alfabética, devem igualmente ensinar sobre os usos que essa técnica possibilita na vida dos que dela se apropriam.

Nesse sentido percebe-se que a alfabetização não pode ser mecânica, sem sentido ao educando, pelo contrário, este deve finalizar a fase da alfabetização fazendo o uso social da leitura e da escrita em seu dia a dia, por esse motivo esse estudo defende a ideia da formação leitora desde a fase da alfabetização que,

segundo o entendimento de políticas públicas aqui já citadas, deve ocorrer nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, 1º e 2º anos.

Na mesma vertente do uso social da leitura e da escrita, Kleiman (2005) defende que o letramento envolve não apenas a capacidade de decodificar textos, mas também compreender e utilizar a leitura e a escrita de maneira significativa e crítica em diferentes contextos sociais e culturais. Ela destaca que o letramento não é uma habilidade neutra, mas sim influenciada por valores, ideologias e poderes presentes na sociedade. Sobre o conceito de alfabetização, Kleiman (2005) destaca o seguinte:

O conceito de alfabetização refere-se também ao processo de aquisição das primeiras letras e, como tal, envolve sequências de operações cognitivas, estratégias, modos de fazer. Quando dizemos que uma criança está sendo alfabetizada, estamos nos referindo ao processo que envolve o engajamento físico-motor, mental e emocional da criança num conjunto de atividades de todo tipo, que têm por objetivo a aprendizagem do sistema da língua escrita. A alfabetização (em qualquer de seus sentidos) é inseparável do letramento. Ela é necessária para que alguém seja considerado plenamente letrado, mas não é o suficiente (Kleiman, 2005, p. 13-14).

Além disso, Kleiman (2005) enfatiza a importância do letramento como um processo contínuo e situado, ou seja, que se desenvolve ao longo da vida e varia conforme as necessidades e contextos individuais e sociais dos indivíduos. Ela também discute a relação entre letramento e identidade, explorando como as práticas de leitura e escrita podem influenciar e refletir as identidades dos sujeitos, compreendendo o letramento como uma prática social complexa e dinâmica, fundamental para a participação efetiva dos indivíduos na sociedade contemporânea.

Nesse mote, nota-se o quanto se faz necessário pensar em soluções para a formação de leitores durante a alfabetização, pois segundo Kleiman (2005)

O letramento nos permite aprender a continuar aprendendo [...]. Assim é com qualquer saber. Precisamos das ferramentas para continuar aprendendo, e a leitura é a ferramenta por excelência para isso. Para formar leitores, o professor, além de ser plenamente letrado, é claro, precisa ter os conhecimentos necessários para agir como um verdadeiro agente social. Ele tem de ser um gestor de recursos e de saberes [...]. O agente social, antes de ensinar um novo modo de se relacionar com a tecnologia [...] descobre, em primeiro lugar, se a atividade tem alguma função na vida do outro (Kleiman, 2005, p. 51-52).

Dessa forma, é possível entender que o letramento é a compreensão do uso social da leitura e da escrita para que a formação leitora seja realizada com fluidez. Durante o processo de alfabetização, é necessário, primeiramente, que os docentes sejam capazes de perceber quais gêneros textuais são capazes de despertar a compreensão do letramento em seus educandos e, além disso, quais destes têm sentido para eles. Assim, inseridos na alfabetização à luz do letramento, a formação leitora poderá ocorrer de maneira fluida através de intervenções docentes eficazes.

Considerando as intervenções docentes para a formação leitora, Barbosa; Ferreira e Micarello (2022) chamam a atenção para o uso de habilidades das matrizes de referência de avaliações de larga escala como meio de abordagem pedagógica capaz de auxiliar na formação do leitor proficiente. Para isso os docentes e, por conseguinte, a gestão devem considerar:

A escola é o lugar privilegiado para a formação de leitores, daí a relevância de uma discussão fundamentada sobre como fazê-lo. Já discutimos, neste artigo, algumas possibilidades para o que aqui estamos chamando de “ensino de leitura”. Ensinar a leitura, em resumo, implica promover uma mediação capaz de ensinar leitores em formação a agirem como agem os leitores proficientes (Barbosa; Ferreira; Micarello, 2022, p. 86).

Barbosa, Ferreira e Micarello (2022) argumentam que a necessidade de desenvolver habilidades leitoras precisa ser atendida durante a escolarização expondo que “o aprendizado da leitura não é espontâneo, pressupõe que se exercite a leitura. E esse exercício será tanto mais eficaz, se o leitor em formação puder contar com a mediação de um leitor mais experiente” (Barbosa; Ferreira; Micarello, 2022, p. 86).

Para as autoras, para a formação leitora ocorrer é necessário que os docentes tenham conhecimento acerca de como se formam os leitores, como esse saber é construído e, também, é imprescindível que essa formação esteja sempre sendo avaliada. As autoras ainda expõem algumas práticas possíveis:

Boas práticas de mediação envolvem a formulação de perguntas que auxiliem os leitores na seleção das pistas textuais relevantes à resolução de determinadas tarefas e que os levem a fundamentar as leituras produzidas por eles. Um leitor proficiente é aquele que apoia suas construções nas pistas textuais e que, considerando a tarefa proposta, sabe agir sobre o texto, selecionando as sinalizações mais relevantes à interpretação. Ele é capaz de uma atuação consciente, valendo-se de estratégias (as estratégias metacognitivas) que tornam sua ação mais eficiente: formula e confirma hipóteses de leitura,

investiga informações extratextuais antes de “entrar” no texto, mobiliza conhecimentos sobre o contexto de produção do texto etc. Ele também mobiliza seus conhecimentos linguísticos – textuais, gramaticais, lexicais -, fundamentais ao desenvolvimento das habilidades de leitura. E tudo isso pode ser ensinado (Barbosa; Ferreira; Micarello, 2022, p. 86).

Podemos entender a formação do leitor como uma tarefa que compete à escola como um todo, bem como o conhecimento e o envolvimento dos docentes é essencial para que ocorra de maneira efetiva dentro da instituição e “essa formação deve estar prevista por um currículo que oriente o desenvolvimento progressivo de habilidades leitoras” (Barbosa; Ferreira; Micarello, 2022, p. 73).

Diante do exposto, ainda é possível afirmar que a formação leitora passa, é claro, pela alfabetização, quando o educando precisa mobilizar seus conhecimentos gramaticais, mas também vislumbra-se que essa formação passa pelo letramento, uma vez que é necessário que ele investigue informações extratextuais sobre o contexto de produção do texto a ser estudado e, para além disso, elementos cotidianos dos processos de conhecimentos dos alunos podem ser mobilizados para pensar a formação dos estudantes.

Dando continuidade ao referencial teórico adotado neste estudo e no intento de compreender a avaliação diagnóstica aplicada pela escola campo da pesquisa que considera o SEA para classificar os educandos em pré-silábicos, silábicos sem valor sonoro, silábicos com valor sonoro e alfabéticos, segundo habilidades adquiridas durante o processo de alfabetização, buscou-se apoio em Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) e, ainda nesse intento, recorreu-se a explicação de Piccoli e Camini (2012).

O trabalho de Ana Teberosky e Emília Ferreiro se deu através de uma pesquisa que buscava entender como as crianças aprendem a ler e escrever, se concentrando no desenvolvimento da compreensão infantil sobre o sistema de escrita alfabética (SEA). Esse trabalho ficou conhecido como a psicogênese da língua escrita e foi revolucionário para a educação na década de 1980, ainda hoje os estágios conceituais que as autoras adotaram para explicar a alfabetização são utilizados por muitos professores alfabetizadores.

Nesse sentido, conforme visto ao explicar os resultados educacionais da escola campo da pesquisa, os docentes adotam os estágios concebidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky para diagnosticar e realizar o acompanhamento da

aprendizagem dos educandos em relação à aquisição do SEA. Esse fato, porém, é um ponto de questionamento dessa pesquisa, pois a formação leitora não aparece com tanta ênfase na mensuração de resultados internos da escola, dando a entender que há uma redução do entendimento do que seria considerado um educando alfabetizado ao final da etapa do 2º do EF.

Na seção a seguir serão tecidas considerações sobre as propostas de algumas políticas públicas para a alfabetização com maior foco no CNCA com o objetivo de se refletir sobre as proposições adotadas nesta política pública.

### 3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO – REFLEXÕES SOBRE O CNCA

Esta seção refletirá sobre como os esforços empenhados para a alfabetização através da implantação de políticas públicas vêm ocorrendo nos últimos tempos, considerando o histórico percorrido pelo lançamento de algumas políticas públicas ao longo dos últimos anos, como já apresentado no capítulo 2 e agora aprofundando as reflexões sobre a implantação do CNCA.

Desse modo, as políticas públicas para alfabetização no Brasil têm uma trajetória marcada por diversos programas e iniciativas ao longo das décadas. Mas como esses programas costumam chegar até às escolas? Como ocorre a formação, o envolvimento e o apoio aos docentes que atuam diretamente na ponta mais importante da implantação? O que essas políticas propõem efetivamente para o processo de ensino-aprendizagem?

Para pensar sobre as questões apontadas, vamos tecer algumas considerações sobre o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, implementado pelo Decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023, que é uma iniciativa do governo brasileiro considerando o contexto pós-pandemia que gerou impactos profundos na educação, incluindo a alfabetização. Os objetivos e o foco do CNCA, são:

a) **Alfabetização:** O principal objetivo do CNCA é fortalecer as políticas públicas voltadas para a alfabetização de crianças, visando garantir que todas as crianças brasileiras sejam alfabetizadas no 1º e 2º anos do EF, conforme estabelecido na BNCC.

b) **Recomposição das aprendizagens:** Além da alfabetização, o CNCA também busca promover a recomposição das aprendizagens perdidas ou

comprometidas durante o período de pandemia. Isso inclui não apenas as habilidades de leitura e escrita, mas também outras competências essenciais do currículo escolar.

c) **Apoio às redes de ensino:** Prevê o apoio às redes de ensino, escolas e professores com recursos, formação continuada e outras medidas necessárias para a implementação efetiva das estratégias de alfabetização e de recuperação das aprendizagens.

Conforme apresentado, pelo MEC (2023), a pandemia de COVID-19 teve impactos na educação em todo o mundo, e o Brasil não foi exceção. O fechamento das escolas, as dificuldades de acesso ao ensino remoto para todos os estudantes e a desigualdade no acesso à tecnologia ampliaram as disparidades educacionais já existentes. Muitos estudantes enfrentaram dificuldades significativas em manter o ritmo de aprendizagem, especialmente no que diz respeito à alfabetização, que é uma fase crucial do desenvolvimento educacional.

O CNCA representa um esforço coordenado e estratégico para mitigar os impactos da pandemia na educação, especialmente no processo de alfabetização das crianças. Ao focar na alfabetização precoce e na recuperação das aprendizagens, o governo busca assegurar que os estudantes tenham condições adequadas para desenvolver suas habilidades básicas de leitura e escrita, preparando-os melhor para os desafios educacionais futuros. O CNCA surge como uma resposta para enfrentar os desafios educacionais pós-pandêmicos no Brasil, colocando a alfabetização e a recomposição das aprendizagens no centro das políticas públicas educacionais.

Silva (2023) faz um comparativo entre alguns programas direcionados à alfabetização, como o PNAIC, o Programa Tempo de Aprender e o CNCA, iniciando pelo PNAIC:

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi criado em 2012 terminou em 2017 [...] Esse programa se propôs a alfabetizar as crianças brasileiras na idade certa para promover a regulação da distorção idade - série definindo o 3 ° ano como ideal para que crianças estejam alfabetizadas. Também trouxe a preocupação com o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que se baseia nas disciplinas de Língua portuguesa e matemática. Outro aspecto do programa foi a formação de professores como meio de corrigir as desigualdades e promover alfabetização com mais qualidade. (Silva, 2023, p. 13).

Nesse sentido, verifica-se que o PNAIC representou um esforço estratégico e integrado para melhorar os índices de alfabetização no Brasil e para promover uma

educação básica mais equitativa e de qualidade em todo o país. Schneider, Grosch e Dresch (2020) salientam os efeitos pedagógicos do PNAIC ao enfatizarem que sua proposta foi baseada na alfabetização na perspectiva do letramento, que vai além do simples ensino de decodificação de letras e palavras, focando também no uso social da leitura e da escrita. Nesta abordagem, é fundamental que os educandos não apenas aprendam a ler e escrever, mas também compreendam e utilizem essas habilidades de maneira significativa em diferentes contextos.

Ainda, segundo Schneider, Grosch e Dresch (2020), para promover o letramento na alfabetização, o PNAIC propôs estratégias de formação continuada que incentivaram o desenvolvimento de atividades em sala de aula por meio de sequências didáticas ou projetos pedagógicos. Essas estratégias tiveram como objetivo integrar diferentes disciplinas e contextos de aprendizagem, favorecendo uma visão interdisciplinar no processo de ensino-aprendizagem.

Outra política pública adotada neste mesmo sentido, foi o Programa Tempo de Aprender que, para Silva (2023):

[...] visa elevar a qualidade da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, traz a formação de professores como foco, também destaca a alfabetização como promotora da cidadania, do desenvolvimento social e econômico do país. Além disso, traz a finalidade de contribuir para a meta 5 do plano nacional de educação de 2014 que diz respeito a alfabetização de crianças até o 3º ano do ensino fundamental (Silva, 2023, p. 14).

Assim como o PNAIC, o Programa Tempo de Aprender coloca a formação continuada de professores como um dos focos principais se estruturando como uma iniciativa do governo brasileiro que, também, visava elevar a qualidade da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, mas o diferencial aqui ocorre com a participação dos Assistentes de Alfabetização que acompanhavam as turmas do 1º e 2º anos das escolas ficando de 5 horas à 10 horas semanais com os educandos, conforme a necessidade da instituição.

Este programa foi desenvolvido com diversos objetivos e estratégias fundamentais, como: a elevação da qualidade da alfabetização, ou seja, buscava melhorar os índices de alfabetização das crianças nos primeiros anos do ensino fundamental, garantindo que as crianças aprendessem a ler e escrever, mas também desenvolvessem habilidades de compreensão de textos e uso da linguagem de forma

mais ampla, o que mostra a preocupação com a perspectiva do letramento e da formação leitora.

O programa passou por uma avaliação de entrada e saída, na qual habilidades foram verificadas antes e após sua implantação. O documento Avaliação de Impacto do Programa (2022), salientou que os resultados obtidos até aquele momento indicavam que o Tempo de Aprender teve um impacto heterogêneo no processo de alfabetização dos estudantes do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, com algumas evidências positivas particularmente notáveis no 1º ano, especificamente nas habilidades de escrita e leitura.

Segundo o documento Avaliação de Impacto do Programa (2022), além das informações anteriores, ao considerar o 2º ano dentro do contexto do programa, há indícios de impacto positivo em relação à habilidade de leitura e à fluência em leitura. Isso significa que, embora os resultados sejam mais variados em comparação com o 1º ano, alguns estudantes demonstraram melhorias significativas nessas áreas específicas.

Em relação à avaliação escrita, no entanto, não foi observado impacto do programa no 2º ano. Isso indica que os resultados obtidos não mostraram melhorias significativas nas habilidades de escrita dos estudantes nessa fase, segundo o documento Avaliação de Impacto do Programa (2022).

Sobre o CNCA, Silva (2023) também tece algumas considerações:

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada foi criado em 2023 e [...] se propõe criar programas e projetos para melhoria da alfabetização de crianças até o 2º ano do ensino fundamental. Também visa recompor aprendizagens com foco na leitura e escrita tendo como prioridade alfabetizar aquelas crianças que não atingiram os padrões adequados de alfabetização (Silva, 2023, p. 14).

O CNCA representa um esforço renovado e focado para garantir que todas as crianças adquiram as habilidades de leitura e escrita necessárias até o final do 2º ano do ensino fundamental. Ao combinar esforços de alfabetização inicial com a recomposição de aprendizagens e o apoio às crianças em maior vulnerabilidade educacional, o programa visa promover uma educação mais inclusiva e de qualidade em todo o país.

Os dados coletados na pesquisa Alfabetiza Brasil realizada em abril de 2023, coordenada pelo MEC e Inep, constataram que em 2021, apenas 43% das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental estavam alfabetizadas. Esse número representa

uma queda em relação aos dados de 2019, quando mais de seis em cada dez crianças eram consideradas alfabetizadas. Também em 2021, o Brasil ocupou o 39º lugar em um ranking que avalia a capacidade de leitura de alunos do 4º ano em comparação com outros 43 países participantes<sup>13</sup>.

No documento *Análise do Todos pela Educação sobre o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023)* são apontados alguns pontos de atenção importantes sobre o CNCA, um deles é a necessidade de avaliações de monitoramento já que o Saeb continua sendo realizado de forma amostral no 2º ano do EF “[...] o que não possibilita a disponibilização de dados a nível de município, que são entes diretamente responsáveis pelos primeiros anos do Ensino Fundamental”. (*Análise do Todos pela Educação sobre o CNCA, 2023, p.8*).

Assim, o CNCA já teve a aplicação de suas avaliações diagnósticas em 2024. Na plataforma do compromisso é possível verificar o cronograma das avaliações formativas para estudantes do 1º ao 5º ano do EF, nos componentes de leitura, escrita, fluência em leitura e matemática. A primeira aplicação ocorreu entre março e abril, a segunda aplicação ocorreu de junho a agosto e a terceira e última aplicação para o ano de 2024, ocorreu em outubro.

Nesse mote, percebe-se que o CNCA foi lançado com o objetivo claro de fornecer meios de avaliar e monitorar os resultados dessas avaliações, o que pode ser feito pelos próprios docentes que, uma vez cadastrados na plataforma, conseguem acessar as informações e resultados de seus alunos de maneira que possam planejar estratégias para sanar as dificuldades apontadas pelas avaliações durante o ano em curso.

Outro ponto de atenção destacado no documento “*Análise do Todos pela Educação sobre o CNCA*” (2023) se refere à meta de que até 2026, 100% das crianças estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do EF, segundo o documento, seria

---

<sup>13</sup> Nesse contexto, a SEE de Minas Gerais, no dia 20 de setembro de 2023 consolidou o avanço da Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Renalfa), com a adesão de 100% dos 853 municípios ao CNCA. O secretário de Educação Estadual, em uma live, reforçou a necessidade de atenção dos secretários municipais para a conclusão dos próximos passos do CNCA: a adesão ao Plano de Ações do Território Estadual (PATE), documento construído pela SEE, com a Undime-MG, após consulta aos municípios e disponibilizado no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec), até 29 de setembro de 2023. Dessa forma foram iniciadas as ações do estado de Minas Gerais para a implantação do CNCA, uma das iniciativas da SEE/MG foi disponibilizar alguns cursos de formação para os docentes da rede através da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, em ambiente virtual e de livre participação.

importante considerar metas intermediárias uma vez que os indicadores do ano de 2021 totalizavam apenas 56,4% dos educandos detentores de uma alfabetização considerada adequada. A indicação da análise é “que considerem redução de desigualdades socioeconômicas, raciais e regionais e que qualifiquem o monitoramento das ações” (Todos pela Educação, 2023, p. 9).

Ainda sobre os pontos de atenção do documento, há necessidade de se esclarecer melhor o que seria considerada uma criança alfabetizada, pois de acordo com a escala do Saeb, adotada pelo CNCA para estabelecer as habilidades que o educando alfabetizado ao final do 2º ano do EF precisa ter consolidadas, é considerado “o valor de 743 pontos que está no meio da escala de proficiência do nível 4, que vai de 725 a 750 pontos, o que pode dificultar a análise dos resultados”. (Todos pela Educação, 2023, p. 8). Para esse ponto, o documento sugere que

Trazer exemplos concretos será fundamental para apoiar as professoras e professores em sala de aula e as redes na garantia da coerência para construção de suas estratégias pedagógicas de formação, avaliação e currículo. (Todos pela Educação, 2023, p. 8).

Nesse sentido, os cursos de formação oferecidos nos âmbitos das Secretarias de Educação de cada rede escolar têm buscado trazer a explicação do que seria um estudante considerado alfabetizado ao final do 2º ano do EF e detalhado o modo que se chegou à decisão de utilização da escala do Saeb para essa definição através da pesquisa Alfabetiza Brasil.

Em relação aos 743 pontos da escala Saeb, cabe recordar que neste nível, para que o educando seja considerado alfabetizado, ao final do 2º ano do EF, este deve ser capaz de realizar a leitura e interpretação de textos como tirinhas e histórias em quadrinhos, além de produzir textos do campo da vida cotidiana, mesmo que com alguns erros ortográficos.

Nesse mote, verificou-se, nos cursos disponibilizados para os docentes da rede estadual de ensino de Minas Gerais, através da Escola de Formação, três opções em formato à distância, conforme se pode verificar na figura 04.

Figura 4 - Cursos sobre o CNCA disponibilizados durante o ano de 2024 na Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de MG

#### Opções de inscrição

 CNCA - Aprendizagem da Leitura e da Escrita - Turma 05/2024



#### Opções de inscrição

 CNCA - O Ensino Fundamental de Anos Iniciais na BNCC e CRMG - TURMA 04/2024



#### Opções de inscrição

 CNCA - Alfabetização Matemática - Turma 04/2024



Fonte: Elaborado pela autora com dados da Plataforma da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de MG, 2024.

De acordo com a plataforma da Escola de Formação de MG, que disponibiliza cursos em formato à distância e disponíveis a todos os docentes da rede estadual, os três cursos expostos acima sobre o CNCA, foram ofertados durante todo o ano de 2024, sendo que o curso CNCA - Aprendizagem da Leitura e da Escrita já estava em sua quinta turma e, os outros dois cursos, CNCA - O Ensino Fundamental de Anos Iniciais na BNCC e CRMG e CNCA - Alfabetização Matemática, estavam na quarta edição na época da consulta.

Outro ponto de atenção mencionado no documento Análise do Todos pela Educação sobre o CNCA (2023) é:

Baixa ênfase no componente curricular de matemática: a pesquisa “Alfabetiza Brasil” considerou apenas o componente curricular de Língua Portuguesa para aferição dos níveis adequados de aprendizagem. (Todos pela Educação, 2023, p. 8).

De acordo com o documento, o cenário atual aponta defasagens em Matemática que não podem deixar de se considerar, pois os percentuais de aprendizagem considerada adequada só caem de uma etapa do ensino para a outra, sendo que somente 37% de educandos do 5º ano do EF apresentavam aprendizagem

adequada, de acordo com o Saeb de 2021 e, 15% nos anos finais do EF chegando-se a apenas 5% no Ensino Médio. Nesse sentido, o documento ressalta que “é importante que esse componente também seja considerado em uma próxima fase da política” (Todos pela Educação, 2023, p. 8).

Todavia, o documento enfatiza como ponto positivo: “olhar para todo o ciclo da alfabetização, com ações voltadas para a Educação Infantil e para todos os Anos Iniciais do Ensino Fundamental” (Todos pela Educação, 2023, p. 9).

Nessa perspectiva, o CNCA inclui a etapa da Educação Infantil com sua devida importância e a partir disso deve ser concebida não somente como a etapa na qual os educandos se preparam para a alfabetização, mas se expressam pelos gestos, pela oralidade e de formas diversas que os ajudarão a obter os conhecimentos necessários para se tornarem leitores proficientes nos anos iniciais do EF Dessa forma, abriremos um parêntese para refletir sobre essa importante etapa da educação: a Educação Infantil, de forma a contemplar “todo ciclo de alfabetização” no mesmo molde que o CNCA busca considerar.

Para Baptista, Silva e Neves (2023), ao tecer considerações importantes, em seu artigo *Leitura, escrita e alfabetização: o que a Educação Infantil tem a ver com isso?*. É importante se considerar desde o gesto, como exposto por Vigotski, como uma ação humana cheia de significado que fará com que a criança, mais tarde, se expresse por meio da escrita. “Ainda para Vigotski, há dois momentos que geneticamente unem o gesto ao signo escrito: as garatujas e a brincadeira de faz de conta” (Baptista; Silva; Neves, 2023, p. 171).

Além do gesto e da fala, Baptista, Silva e Neves (2023) mencionam o desenho definido por Vigotski como uma tentativa “de significar algo, o que apenas será possível quando a fala houver progredido significativamente, tornando-se habitual” (Baptista; Silva; Neves, 2023, p. 172).

Com base nas considerações de Baptista, Silva e Neves (2023, p. 173) é possível perceber que “a aprendizagem da escrita não significa tão somente o domínio de habilidades motoras, mas sobretudo simbólicas; não a apreensão de uma atividade mecânica, mas a apropriação de uma prática cultural”. Desse modo, as autoras enfatizam uma das conclusões práticas de Vigotski de que o ensino deve se organizar de forma que a leitura e a escrita sejam úteis às crianças, ou seja, seu aprendizado faça sentido. Assim, um ensino eficaz teria que considerar o lúdico, a brincadeira, pois como apontado pelas autoras:

Ao compreender que a brincadeira e o desenho são as etapas precursoras para o desenvolvimento da linguagem escrita infantil, Vigotski estabelece que o pedagogo deve organizar a atividade de tal maneira que se possa passar de um modo de linguagem a outro, conduzindo e apoiando as crianças até que descubram que não apenas se pode desenhar objetos, mas também a fala (Baptista; Silva; Neves, 2023, p. 174).

Nesse contexto, a Educação Infantil muito contribui com os anos iniciais do EF, pois a continuidade de ações pautadas no lúdico é imprescindível para que a alfabetização ocorra até o final do 2º ano de maneira eficiente. A ruptura que muitas vezes acontece entre essas duas etapas acaba tornando o aprendizado da leitura e da escrita sem sentido e de difícil compreensão para os educandos.

Nesta mesma linha de pensamento sobre olhar para todo o ciclo da alfabetização, considerando a Educação Infantil, Soares (2023) tece importantes considerações sobre essa etapa, voltando o olhar para a formação de professores.

No caso das pesquisas que abordam a formação de professoras da Educação Infantil e Leitura e Escrita na Educação Infantil, o mapeamento bibliográfico pode auxiliar na compreensão de como esse tema vem sendo abordado no cenário educacional brasileiro, desde o reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica a partir da LDB 9394/96 e também da inclusão das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos (Lei nº 11.274/2006), que trouxeram maior visibilidade para as crianças de 4 e 5 anos, mas também desencadearam um campo de disputas nas práticas e nas políticas sobre as especificidades do trabalho nesta etapa (Soares, 2023, p. 29).

As análises de Soares (2023) consideram o PNAIC - Educação Infantil e as formações que ocorreram através do curso LEEI (Leitura e Escrita na Educação Infantil) durante os anos de 2017 a 2018, com maior ênfase na edição de 2021 a 2022, tendo essa última edição ocorrido na modalidade a distância, em decorrência da pandemia da Covid 19. Soares (2023) destaca a proposta do LEEI:

A proposta do curso é de fazer um convite para que as professoras ampliem seu repertório cultural, mergulhando no mundo da literatura para se apropriar desse universo e favorecer seu contato com as mais diversas linguagens. Assim, elas podem compreender a linguagem como um veículo de interação que permeia todo o processo educativo [...]. (Soares, 2023, p. 22).

É possível perceber que o LEEI é uma formação que oferece importante bagagem de conhecimentos pedagógicos acerca da formação leitora e que deveria ser extensiva aos docentes dos anos iniciais do EF para que a ruptura entre uma etapa

e outra não ocorra de forma a tolher a aprendizagem de habilidades tão importantes para a alfabetização e formação de leitores.

O LEEI, na organização estudada por Soares, pode ser compreendido em sua estrutura tendo por base a figura 05.

Figura 5 – Organização do LEEI no âmbito do CNCA



Fonte: Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - Leitura e Escrita na Educação Infantil Região Sudeste, 2024.

Nesse sentido, percebe-se que pode continuar havendo uma ruptura no processo de ensino-aprendizagem dos educandos oriundos da Educação Infantil que chegam às escolas estaduais no 1º ano do EF, pois eles acabam não tendo seus conhecimentos anteriores totalmente considerados por muitos docentes pertencentes a uma rede de ensino com percepções e ações diferentes. Espera-se que o CNCA ao abranger todo o ciclo da alfabetização, incluindo a Educação Infantil, consiga fazer com que se estabeleça um diálogo efetivo também entre as redes de ensino para sanar esse problema da transição entre duas etapas que não podem ignorar a necessidade desse diálogo que não ocorreu nem com o PNAIC, apesar do programa ter ofertado formações aos docentes das duas etapas.

Dando continuidade às reflexões sobre alfabetização e formação leitora, na seção a seguir, serão tecidas considerações sobre a importância da formação de professores.

### 3.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

De acordo com Prada, Freitas e Freitas (2010), a formação é um processo que se estende por toda a vida e, como seres humanos, temos a capacidade de aprender continuamente e, assim, nos humanizamos de forma constante por meio das relações e interações que ocorrem nos diferentes ambientes culturais em que estamos inseridos, de acordo com os autores, a formação pode ser considerada um processo de desenvolvimento humano, além de profissional. Os autores ainda reiteram que a formação, como um caminho repleto de possibilidades, oferece às pessoas que o percorrem a oportunidade de se desenvolver, construir relações que ampliam a compreensão de seus próprios conhecimentos e dos demais, conectando essas aprendizagens às suas experiências pessoais.

Assim, os docentes ampliam seus saberes, ideias e práticas, partindo de seus conhecimentos prévios para dar continuidade ao seu desenvolvimento. A construção da formação docente, portanto, abrange toda a trajetória desses profissionais, incluindo suas visões de vida, sociedade, escola e educação, bem como seus interesses, necessidades, habilidades, medos, dificuldades e limitações. Prada; Freitas e Freitas (2010) reiteram, porém, que durante muito tempo, a formação de professores

[...] foi e ainda é entendida como uma maneira: de suprir as lacunas existentes na formação “inicial” docente; de sanar dificuldades escolares que acontecem no cotidiano escolar; de implantar políticas, programas, projetos, campanhas, principalmente governamentais; de adquirir certificados (créditos) para ascender na carreira e/ou obter benefícios salariais; de satisfazer interesses ou necessidades de conhecimentos específicos, ou seja, cursos de curta duração que contribuem apenas para cumprir uma exigência social (Prada; Freitas; Freitas, 2010, p. 374).

Visto desse modo, os autores apontam outro aspecto da busca por formação continuada pelos profissionais da educação. Eles destacam a busca por ascensão na carreira para ganho de benefícios como o aumento de salário e ainda continuam:

Nesse entendimento, os professores são considerados apenas consumidores de conhecimentos ou executores de tarefas e não autores dentro do processo educativo, nem gestores da sua própria aprendizagem. Diante do anterior, é necessário que nos enunciados das políticas, nas justificativas e atividades de projetos de formação continuada se objetivem e, principalmente, se criem as condições para que os professores tenham mais autonomia na construção de

conhecimentos relacionados com a educação em geral e com assuntos específicos de desenvolvimento profissional docente (Prada; Freitas; Freitas, 2010, p. 375).

Assim, os autores citados, refletem sobre a necessidade de as políticas públicas pautarem a formação continuada dos profissionais da educação não somente na busca por melhores salários, mas em melhoria da qualidade da educação, colocando-os como atores com autonomia no processo e desenvolvimento das formações.

Sobre isso, se destaca um ponto positivo da política pública do CNCA que prevê, em seu eixo de formação continuada, que todos os entes federativos estabeleçam e executem sua Política de Formação para Gestores Escolares e para Professores Alfabetizadores. O que facilita a implantação de formações que atendam às necessidades específicas de cada público, considerando cada realidade.

Couto e Gonçalves (2016), no entanto, trazem ao debate

[...] outras inquietações que se apresentam e, pela pertinência, devem aqui ser consideradas, como o fato de que não há uma relação linear entre a formação do professor e aprendizagem do estudante, considerando que aprender e ensinar são processos complexos e multifacetados, imbricados ao contexto cultural e a realidade socioeconômica dos sujeitos (Couto e Gonçalves, 2016, p. 65).

Diante do exposto, há que se considerar as diversas realidades que os professores vivem, assim como, deve-se fazer na prática docente, junto aos estudantes nas escolas. Segundo as autoras, também não há relação uniforme entre a formação contínua do professor e a aprendizagem dos alunos, o que gera inquietação, pois as últimas políticas públicas voltadas à alfabetização trouxeram em seu cerne a formação continuada dos docentes como um viés importante para a melhoria da qualidade do ensino.

A esse respeito, Couto e Gonçalves (2016) acrescentam que

Essa discussão possibilita adensar a análise e o entendimento de que o processo formativo dos professores se constitui em tarefa complexa e vem carregada de desafios e contradições. Diante de tantos desafios, há de se perguntar o porquê da aposta na formação continuada, há de se indagar o porquê de tamanha movimentação em torno desse tema nas últimas décadas (ainda que a realidade tenha sido pouco alterada), tanto na esfera acadêmica, quanto na esfera das políticas públicas, nos parlamentos e nas instituições (Couto e Gonçalves, 2016, p. 66).

O fato de a realidade da educação pública ter sido pouco alterada mesmo diante das apostas em formação continuada dos professores, pelas políticas públicas, é ressaltado pelas autoras ao mesmo tempo em que enfatizam que, a política pública desempenha um papel importante ao contribuir para a formação inicial e continuada de professores, apoiando-se em bases legislativas repletas de propósitos. Contudo, segundo Couto e Gonçalves (2016), frequentemente as proposituras das políticas públicas, se mantêm afastadas da aplicação prática no contexto educacional.

Mesmo diante do exposto, as autoras, concluem que em âmbito nacional, estadual e local, essa realidade de oferta de formação continuada se manifesta com o objetivo de atender às demandas específicas de cada região. Nesse sentido, cabe ressaltar o CNCA que propõe a autonomia dos estados e municípios em seu regime de colaboração, o que pode facilitar inclusive que as formações oferecidas ocorram de acordo com as necessidades de cada público e de cada localidade.

Desse modo, conforme Couto e Gonçalves (2016), o foco é a melhoria da qualidade do ensino, da aprendizagem e da alfabetização. Nesse contexto, a formação de professores nas escolas, nas redes municipais de ensino e nas universidades está em constante transformação, sendo um processo dinâmico, caracterizado por movimentos de ida e vinda, que exigem sólida base de conhecimento e a integração de saberes e práticas para compreender e aprimorar esse processo formativo que deve ser baseado nas vivências docentes.

Dessa forma, pensar políticas públicas para a formação de professores é pensar o quanto esses textos políticos se mostram ajustados à realidade da formação de professores na educação brasileira, buscando meios que indiquem dimensões de análise para tais políticas especialmente quando confrontadas no cotidiano (Couto e Gonçalves, 2016, p. 57).

De acordo com Couto e Gonçalves (2016), a prática reflexiva não poderá ser negada na formação docente, uma vez que é por meio da reflexão sobre a prática que esses atores podem identificar erros e, a partir deles, pensar novas práticas de ensino, por isso, as políticas devem considerar formações que confrontam o cotidiano vivido por esses profissionais.

Nesse entendimento, Mercês (2018), enfatiza que quando as formações ignoram o contexto escolar, desvalorizam o conhecimento dos docentes e privam-nos

da oportunidade de refletir sobre suas práticas de ensino, acabam destinadas ao insucesso. Assim, para alcançar algum nível de efetividade, essas formações devem ser realizadas no ambiente escolar e fundamentadas na reflexão acerca da prática educativa.

Para Gatti (2021) outro ponto a se considerar para explicar o insucesso das formações de professores, é a instabilidade, presente nos diferentes níveis de gestão educacional, frequentemente atrelada às mudanças de governo, o que causa descontinuidade das ações, que geralmente caracteriza as políticas educacionais no país, salvo raras exceções.

Gatti (2021), expõe que nos últimos vinte anos, tem-se buscado a atualização da formação docente e melhorias na carreira e condições de trabalho. Entretanto, entre a formulação de políticas e sua efetiva implementação, comumente, surgem descompassos, lacunas e sucessivas reformulações, que não resultaram nos avanços almejados e expressos nas intenções dos documentos que fundamentam essas propostas. Outro ponto de destaque, segundo Gatti (2021), é que não se pode correr o risco de crer que, somente o investimento em formação de professores resolverá o problema da qualidade da educação, esse é apenas um de vários elementos a serem considerados.

Muita responsabilidade é colocada à escola, os discursos oficiais do Governo põem a educação em lugar de destaque como fonte “salvadora” das mazelas sociais, porém, quando são necessários “cortes de gastos”, a educação é sempre a primeira a sofrer as consequências. O mesmo acontece com a Formação de Professores, é comum achar que esta é a salvação dos problemas de ensino, entretanto, sua trajetória histórica tem mostrado mazelas ainda a serem superadas. Problemas que vão desde o âmbito dos cursos de formação até políticas educacionais, passando também pelo posicionamento da sociedade (Prada; Freitas; Freitas, 2010, p. 371).

Destarte ressalta-se a descontinuidade das políticas públicas sem nenhum cuidado em se aproveitar tudo que é realizado e que pode ter contribuído para a educação até o momento.

Governos se alternam e cada um recomeça propostas e ações, gerando para os profissionais que atuam dentro das escolas, desânimo e incredulidade sobre as novas propostas, pois estes já vivenciaram diversas situações e sabem que nenhuma será continuada. Cada gestor chega com suas políticas como se fossem ideias novas que nunca foram colocadas em prática antes, como se os profissionais que atuam

diretamente aos educandos, nada tivessem a contribuir, chegam ideias prontas para se cumprir, sem haver a escuta de quem mais poderia acrescentar.

Prada, Freitas e Freitas (2010) expõem que ao considerar os diferentes entendimentos sobre a formação continuada de professores e as variadas práticas adotadas nela, fica evidente que não existe um modelo único. Assim, é fundamental conhecer esses pensamentos e práticas, analisá-los de forma crítica e utilizá-los como base para criar novos conhecimentos, com o objetivo de promover uma transformação efetiva na formação dos profissionais da educação.

A esse entendimento acrescenta-se a necessidade de ouvir os educadores e basear as formações nas reais necessidades e dificuldades que estes enfrentam, de nada adianta programas e projetos que ofereçam formação continuada para implantar os anseios de gestores que atuam em Secretarias, se não se oferece apoio efetivo às dificuldades que as escolas e seus docentes vivenciam em seus cotidianos.

Salienta-se que as políticas públicas podem contribuir para a atuação docente quando consideram sua vivência, como no caso da realização da pesquisa Alfabetiza Brasil, que ouviu professores alfabetizadores para definir quem é o estudante alfabetizado ao final do 2º ano do EF Mas para além disso, é necessário que as políticas, ouçam os profissionais da educação para estruturar formações adequadas a cada realidade, sem oferecer um programa de formação continuada pronto, mas que vai se construir após uma avaliação diagnóstica das necessidades de cada grupo de docentes e gestores escolares.

Posto isso, passa-se à análise da aplicação dos instrumentos protocolo de leitura e workshop, adotados durante a pesquisa.

### 3.3 METODOLOGIA ADOTADA - PROTOCOLO DE LEITURA E WORKSHOP

Nesta seção serão evidenciados os instrumentos de pesquisa utilizados para coletar as informações de referencial bibliográfico e de campo. Assim, além da adoção dos referenciais teóricos citados na seção anterior, foi elaborado um estudo sobre algumas políticas públicas já lançadas nas escolas estaduais de Minas Gerais desde a promulgação da Constituição Federal (1988) até o presente momento, com o CNCA.

No estudo realizado no capítulo 2 foram analisadas as considerações de Corbucci, Barreto, Castro, Chaves e Codes (2009); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394) ; o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado

pela Lei nº 10172, em 9 de janeiro de 2001; o Ensino Fundamental de 9 anos, estabelecido pela Lei Federal 11.274/2006, segundo Leite (2014); o PNAIC, instituído em 2012 e que, como destacado por Leite (2014) tinha como objetivo alfabetizar as crianças até, no máximo, os 8 anos de idade; o novo Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência de 2014 até 2024; a BNCC, promulgada em 2017; A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019; o Programa Tempo de Aprender (Brasil, 2020); e a Nova Política para a Alfabetização (CNCA), que foi lançada por meio do Ministério da Educação (MEC), estabelecida pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023.

Ainda compondo o histórico dos esforços traçados para a alfabetização, as avaliações externas dedicadas a essa fase foram citadas e analisadas neste estudo. São elas: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), cujo objetivo era aferir os resultados do PNAIC (Brasília, 2013); o Saeb ao qual a ANA era inicialmente integrada e que, atualmente, é aplicado no 2º ano do EF com a nomenclatura de Saeb, somente. Cabe ressaltar que o Saeb fornece importantes dados sobre a educação brasileira, compondo o Ideb e que o CNCA passou a utilizar sua escala de proficiência para estabelecer o que é um estudante alfabetizado ao final da etapa do 2º ano do EF após a pesquisa Alfabetiza Brasil, realizada com professores alfabetizadores do país, em 2023 no âmbito do CNCA.

Nesse mote, evidencia-se que a presente dissertação é um estudo de caso com enfoque qualitativo que utilizou referenciais teóricos e análises documentais na fase de coleta de dados e, posteriormente, a aplicação dos instrumentos de pesquisa: protocolo de leitura e apresentação de workshop aos profissionais da escola campo da pesquisa.

Desse modo, cabe ressaltar o estudo de caso segundo Gonsalves (2003):

[...] é o tipo de pesquisa que privilegia um caso particular, uma unidade significativa, considerada suficiente para análise de um fenômeno. É importante destacar que, no geral, o estudo de caso, ao realizar um exame minucioso de uma experiência, objetiva colaborar na tomada de decisões sobre o problema estudado, indicando as possibilidades para sua modificação (Gonsalves, 2003, p. 67).

O estudo de caso, nesta abordagem, é marcado pela perspectiva qualitativa, ao observar e analisar uma escola e seus fenômenos na fase da alfabetização. Dessa forma, Dalfovo, Lana e Silveira (2008), corroboram com a afirmação da metodologia adotada durante a pesquisa quando afirmam que o estudo de caso se caracteriza,

centralmente, pelas informações coletadas pelo pesquisador que não expressam números e sim as percepções dos participantes da pesquisa.

Para a primeira fase da pesquisa, após serem analisados dados de resultados da escola em avaliações externas e internas e tecidas considerações sobre os referenciais teóricos para a alfabetização, bem como o histórico de algumas políticas públicas dedicadas a esta etapa, foi aplicado o Protocolo de Leitura aos gestores e docentes da escola pesquisada (Apêndice A).

O método tem suas origens na década de 1940 com o psicólogo da Gestalt Karl Dunker e baseia-se no pressuposto de que as verbalizações dos sujeitos enquanto realizam uma tarefa revelam pensamentos produtivos para compreender os percursos cognitivos empreendidos por eles sujeitos na realização dessa tarefa. Nos anos 1990, Eriksson e Simon desenvolveram o método, considerando-o válido para pesquisar processos cognitivos com o objetivo de reportar os pensamentos enquanto eles são processados, ativando a memória de curto prazo (Micarello, 2016, p. 9 *apud* Souza, 2022, p. 90).

Na tentativa de melhor explicar o instrumento protocolo de leitura, recorre-se a Leal (2014):

Protocolo de leitura é um dos termos relacionados à alfabetização, que consiste, principalmente, em uma avaliação diagnóstica da leitura. De acordo com o Glossário do Ceale, Protocolo de leitura designa uma técnica de pesquisa em leitura que objetiva, através de perguntas indiretas, obter dados sobre os processos usados pelo leitor no momento da leitura. Protocolos são, assim, instrumentos elaborados que levam o leitor a explicitar o que se passa em sua mente enquanto faz a leitura (Leal, 2014, p. 277-278).

O protocolo de leitura, portanto, é uma técnica de pesquisa que através de perguntas indiretas, consegue coletar informações sobre os processos cognitivos utilizados pelo leitor durante a leitura, “[...] esse é um instrumento que permite identificar as estratégias mobilizadas pelos alunos, ao interagirem com diferentes gêneros discursivos, a partir da mediação de um aplicador” (Souza, 2022, p. 87).

É importante ressaltar que este instrumento me foi apresentado durante o Mestrado em uma disciplina ministrada por minha orientadora e outra pela professora Dra. Hilda Aparecida Linhares da Silva, responsável por elaborar e adotar este instrumento em suas pesquisas para o diagnóstico e a avaliação da leitura de estudantes do 1º ao 5º ano do EF desde o ano de 2017.

No entanto, na pesquisa realizada nesta dissertação, o protocolo de leitura foi adaptado, para ser aplicado aos docentes e gestores da escola campo da pesquisa e não aos educandos.<sup>14</sup>

Assim, a aplicação do protocolo de leitura, após a análise dos resultados da escola, se consolida como um instrumento aplicado dentro da metodologia qualitativa que melhor atendeu aos anseios desta pesquisa sobre alfabetização, letramento e formação leitora e a compreensão que a escola onde se realizou o estudo de caso tem sobre as habilidades que uma criança alfabetizada deve ter de fato consolidadas ao final da etapa do 2º ano do EF e, ainda, como a escola pensa e implanta as políticas públicas adotadas pelos governos no seu cotidiano.

Para melhor refletir sobre as defasagens encontradas no levantamento de evidências da escola campo desta pesquisa, a aplicação do protocolo de leitura aos gestores e docentes da instituição foi realizada entre os meses de maio e junho de 2024.

Neste sentido, buscou-se conhecer mais as percepções dos atores envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem sobre quais as habilidades uma criança considerada alfabetizada deve ter consolidadas. Para isso, foi utilizada uma abordagem qualitativa, na qual o protocolo foi dado a cada participante da pesquisa em uma reunião de módulo II, em formato impresso.

O protocolo contém 3 partes, sendo a primeira composta por questões relacionadas à experiência acadêmica e profissional dos(as) respondentes, a segunda contendo questões relativas ao entendimento que os profissionais têm sobre o que é uma criança alfabetizada e a terceira com textos e questões sobre como os docentes acreditam que um estudante alfabetizado responderia a cada questão e quais dificuldades poderia apresentar, bem como, sua opinião sobre a pertinência das atividades propostas para se atingir o objetivo que era fazer com que o estudante compreendesse o texto. O protocolo de leitura encontra-se no anexo A.

Foram disponibilizados protocolos para cada profissional da escola que aceitou participar da pesquisa, pois entende-se que a alfabetização é responsabilidade da escola como um todo. Dessa forma, ficou assim distribuído: dois protocolos para as especialistas (supervisoras da escola); um para uma professora de

---

<sup>14</sup> Para a adaptação do Protocolo de leitura, a orientadora do trabalho desenvolveu o instrumento tendo por objetivo identificar as características que os docentes entendem por alfabetização.

uso da biblioteca; dois para as professoras eventuais de cada turno; onze protocolos para professoras regentes de turma do turno da manhã; 8 protocolos para professoras regentes de turma do turno da tarde e 6 protocolos para professoras de apoio. Totalizando 30 protocolos distribuídos. Destaca-se que desses 30 protocolos distribuídos aos profissionais no dia da reunião de módulo II, 21 foram devolvidos.

Após a aplicação do protocolo de leitura, foi realizado um workshop, como uma das etapas da pesquisa. O Workshop foi um recurso sugerido pela banca de qualificação após verificarem os resultados do protocolo de leitura, portanto. Buscou-se mostrar aos profissionais da escola as respostas ao protocolo de leitura, as habilidades que eles julgavam necessárias um estudante alfabetizado ter consolidadas, confrontando estas com habilidades apontadas no nível 4 da escala do Saeb, ponto de corte adotado pelo CNCA após a pesquisa Alfabetiza Brasil, para definir o aluno considerado alfabetizado ao final do 2º ano do EF Ou seja, com base nas respostas ao protocolo de leitura, foram apresentadas aos profissionais da escola, as questões nas quais se identificaram habilidades frágeis, questões nas quais os profissionais da escola, manifestaram que os educandos poderiam apresentar dificuldades em suas respostas por não terem consolidadas habilidades necessárias ao estudante considerado alfabetizado pela política pública do CNCA.

O Workshop teve como objetivo discutir com o coletivo da escola campo os resultados parciais da investigação sobre a alfabetização e teve por intuito:

a) Apresentar aos docentes e gestores da escola os resultados no Saeb do 2º ano do EF com a intenção de que o coletivo pensasse no ponto de corte advindo do “relatório da pesquisa Alfabetiza Brasil: diretrizes para uma política nacional de avaliação da alfabetização das crianças”, resultado de um Angoff<sup>15</sup> realizada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA);

b) Apresentar os resultados do protocolo de leitura submetido à análise dos gestores e docentes da escola;

c) Diante dos resultados apresentados, promover o compartilhamento de atividades pedagógicas que, pelas experiências desses profissionais, pudessem

---

<sup>15</sup> Método adotado na Pesquisa Alfabetiza Brasil, que estabeleceu o ponto de corte no nível 4 da escala de proficiência do Saeb, ao identificar as habilidades que um educando considerado alfabetizado ao final do 2º ano do E. F. deve ter consolidadas. Este método consiste na análise de itens utilizados em testes e se baseia nas respostas de profissionais da área sobre quais dificuldades os avaliados nos testes poderiam apresentar ao respondê-los.

contribuir para o desenvolvimento das habilidades de alfabetização que ainda estão em processo entre os estudantes da escola;

d) Elaborar um caderno de atividades para compor o PAE (Plano de Ação Educacional) pautado nas evidências da dissertação e nas contribuições do coletivo de profissionais da instituição.

Para tanto, o Workshop tinha como um de seus objetivos, coletar propostas de atividades capazes de melhor desenvolver as habilidades de competência leitora identificadas como frágeis, na aplicação do protocolo de leitura, para que estas atividades pedagógicas pudessem compor o PAE.

Cabe ressaltar que o workshop foi, inicialmente, programado para ser desenvolvido em duas horas, porém, questões referentes ao tempo disponibilizado pela escola na reunião de Módulo II, na qual foi realizado, fizeram com que a atividade tivesse que ser reprogramada para uma hora e meia, no máximo. A data marcada também foi alterada por duas vezes pela gestão da escola e outro ponto dificultador, foi que, no dia anterior da apresentação, recebi a notícia de que a reunião teria outras pautas que precisavam ser tratadas e, após a pesquisa, ainda haveria o chá de bebê de uma docente.

Cabe destacar que o diretor da escola e a vice-diretora não participaram do workshop, pois estavam em outra sala discutindo os outros assuntos. Participaram do momento de pesquisa os docentes dos dois turnos que a escola atende: matutino e vespertino e duas supervisoras. A terceira supervisora da escola não estava presente na reunião. Do total de 49 profissionais, participaram 32.

Todos os entraves de horário e mudanças de dias interferiram no que foi, inicialmente, planejado, no entanto, foi possível seguir o planejamento com algumas adequações.

Desse modo, a primeira etapa do workshop foi a apresentação dos resultados da escola no Saeb e das respostas ao protocolo, especificamente em questões em que foi possível identificar habilidades frágeis, ou seja, questões nas quais os profissionais da escola, através de suas respostas, deixaram nítido que os educandos poderiam apresentar dificuldades em suas respostas. Essa foi uma das adaptações feitas, pois o planejamento inicial previa apresentar aos profissionais da escola todas as questões respondidas no protocolo. Porém, por conta da adequação ao tempo disponibilizado pela escola, foi necessário mostrar apenas as respostas às questões que apontavam dificuldade em alguma habilidade.

Destaco que sobre o Saeb foi explicada a avaliação, sua matriz de referência e escala de proficiência, bem como, a escolha desta escala pela política pública do CNCA para a realização do ponto de corte que indica o nível em que o educando é considerado alfabetizado ao final do 2º ano do EF, ainda foi explicado sobre a pesquisa “Alfabetiza Brasil” e o Método Angoff que foi utilizado por ela para se chegar ao ponto de corte que está no nível 4 da escala de proficiência do Saeb, no qual o educando alfabetizado deve ter consolidadas as seguintes habilidades, descritas no relatório da Pesquisa Alfabetiza Brasil:

Ler palavras, frases e textos curtos; localizar informações explícitas em textos curtos (até seis linhas), como em bilhete, crônica e fragmento de conto infantil; inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal, como em tirinhas e cartazes; escrever ortograficamente palavras com regularidades diretas entre fonemas e letras; escrever textos que circulam na vida cotidiana, ainda que com desvios ortográficos ou de segmentação e, conforme descrito no documento da pesquisa:

Esses estudantes são leitores e escritores que interagem de forma autônoma, principalmente com textos que circulam na vida cotidiana e no campo artístico- literário, em práticas de leitura e de escrita características do letramento escolar (BRASIL, 2023, p. 17).

Após a apresentação do exposto, seguiu-se para a apresentação das respostas às questões nas quais se identificou fragilidade em duas habilidades de competência leitora que, como já mencionado, foram: localizar informações explícitas em textos curtos (até 6 linhas) e inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal.

É importante destacar que todo o material apresentado em slides foi disponibilizado impresso aos participantes do workshop, juntamente com uma folha pautada na qual deveriam ser registradas as sugestões de atividades pedagógicas que permitam o desenvolvimento de habilidades identificadas com fragilidades para as etapas do 1º, 2º e 3º anos do EF da escola campo da pesquisa. Este material encontra-se no anexo B desta dissertação.

Dando seguimento ao workshop, seria realizada uma atividade em três estações (grupos), que consistiria na elaboração de seis propostas de atividades para

cada ano/série -1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, respectivamente. O objetivo inicial era que as estações trabalhassem da seguinte forma:

Estação 1 - O grupo faria a proposta de seis atividades capazes de contribuir para que as crianças do 1º ano desenvolvessem as habilidades de formação leitora, diagnosticadas pelo coletivo como em processo.

Estação 2 - Este grupo também deveria propor seis atividades capazes de contribuir para que as crianças do 2º ano desenvolvessem as habilidades de formação leitora, diagnosticadas pelo coletivo como em processo.

Estação 3 - O grupo iria elaborar seis propostas de atividades capazes de contribuir para que as crianças do 3º ano desenvolvessem as habilidades de formação leitora, diagnosticadas pelo coletivo como em processo.

No entanto, com o pouco tempo disponibilizado ao workshop que acabou tendo a duração efetiva de uma hora, as estações não foram formadas e as sugestões de atividades pedagógicas ficaram como uma atividade “para casa”, tendo sido combinado que a coleta destas ocorreria na próxima reunião de módulo II.

Dessa forma, as propostas de atividades que seriam apresentadas e discutidas no âmbito do workshop para que, aquelas que fossem consensuais, fizessem parte da elaboração do “Caderno de Atividades” – base para o PAE, foram elaboradas posteriormente pelos profissionais e foram selecionadas pela própria pesquisadora. Sendo que, as devolutivas das propostas de atividades foram de apenas nove professoras, sendo a maioria das propostas feitas em grupos por ano de escolaridade, ficando assim distribuído:

Três professoras do 1º ano realizaram a proposta de uma atividade para cada habilidade discutida no âmbito do workshop, conjuntamente; duas professoras do 2º ano elaboraram uma atividade para cada habilidade, em conjunto e, uma professora da mesma etapa, 2º ano, elaborou uma atividade para cada habilidade, individualmente; três professoras do 3º ano elaboraram uma atividade para cada habilidade conjuntamente.

A apresentação do compilado do workshop que foi entregue aos profissionais da escola encontra-se no apêndice B. Na próxima seção serão apresentadas as análises dos instrumentos aplicados durante a pesquisa.

### 3.4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA - PROTOCOLO DE LEITURA E WORKSHOP

Nesta seção, segue-se para a análise das respostas ao protocolo de leitura e dos dados gerados pelo workshop, comentando-se as questões nas quais foram identificadas habilidades frágeis, em relação à opinião dos profissionais da escola sobre o aluno considerado alfabetizado ao final do 2º ano do EF e ao que a política pública do CNCA adota.

A primeira parte do protocolo foi sobre a formação acadêmica e experiência profissional dos respondentes, obteve-se as informações sobre o perfil dos profissionais da escola, conforme as tabelas abaixo apresentadas:

Tabela 18 – Protocolo de leitura: formação inicial

<b>Cursos</b>	<b>Total de respostas</b>
Licenciatura em Pedagogia	18
Normal Superior	3
2ª Licenciatura em Pedagogia	1
2ª Licenciatura em Educação Especial	4
2ª Licenciatura em Letras	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Protocolo de Leitura, 2024.

Conforme se observa na tabela acima, a maioria dos profissionais da escola possuem formação superior em Pedagogia, é importante considerar que, sendo uma escola que atende do primeiro ao quinto ano do EF, a formação em Pedagogia já era esperada como predominante nas respostas desta questão.

Espera-se que professores alfabetizadores tenham essa formação em curso superior, pois há o entendimento de que no curso de Pedagogia se aprende o necessário para lecionar em salas de Educação Infantil e anos iniciais do EF. Há, no entanto, que se considerar o que é exposto por Rodrigues e Martiniak (2021) ao

analisarem a formação do curso de Pedagogia para os docentes alfabetizadores. As autoras concluem que a alfabetização é tratada de maneira frágil, tanto na formação docente quanto na prática escolar.

Apesar da qualificação dos professores ser essencial para uma abordagem alfabetizadora que compreenda o sujeito, sua história e seu contexto social, reconhecendo as práticas sociais e as relações de poder nelas envolvidas, isso não ocorre plenamente nos cursos de Pedagogia, que, segundo Rodrigues e Martiniak (2021), necessitam reavaliar a organização do espaço e do tempo dedicados à disciplina de alfabetização nessa formação.

Para Gatti (2021), apesar dos esforços para reestruturar e aprimorar a formação inicial de professor, as implementações de novas propostas têm sido constantemente postergadas, o que culmina na fragmentação dos currículos, estágios deficientes e fraca conexão com as redes escolares pela maioria dos cursos de graduação voltados para a docência.

Diante disso, destaca-se a necessidade de formação continuada para os professores alfabetizadores, o que se verifica na próxima tabela.

Tabela 19 – Protocolo de leitura: formação continuada

<b>Cursos</b>	<b>Total de respostas</b>
Doutorado em Educação	1
Mestrado em Educação	2
Pós - graduação em Alfabetização e Letramento	4
Pós -graduação em Tecnologia da Informação e Comunicação na Ed. Básica	2
Pós-graduação em Educação Especial	6
Pós-graduação em Gestão Escolar	1
Pós-graduação em Educação para o Ensino Fundamental	1

Pós-graduação em Psicopedagogia	2
Pós-graduação em Relações de Gênero e Sexualidade	1
Não possui	2

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Protocolo de Leitura, 2024.

Na observância da formação continuada, verifica-se que a maioria dos profissionais respondentes do protocolo de leitura, têm pós-graduação em Educação Especial e, em segundo lugar, pós-graduação em Alfabetização e Letramento, enquanto que duas pessoas possuem Mestrado e, uma, Doutorado.

A quantidade de profissionais que possuem pós-graduação nos indica uma preocupação com a formação continuada por parte dos profissionais da escola, o que é positivo, mesmo não sendo todas as especializações na área específica da alfabetização.

Tabela 20 – Protocolo de leitura: função que exerce na instituição

<b>Função</b>	<b>Total de respostas</b>
Professora do 1º ano do EF	3
Professora do 2º ano do EF	4
Professora do 3º ano do EF	4
Professora do 4º ano do EF	2
Professora do 5º ano do EF	4
Supervisora Pedagógica	2
AEE Atendimento Educacional Especializado	1
Professora Eventual	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Protocolo de Leitura, 2024.

Sobre as funções exercidas, conforme a tabela acima, é possível observar que a maioria dos respondentes são docentes e que da gestão escolar, apenas duas supervisoras responderam ao protocolo de leitura, o diretor e a vice-diretora da instituição não participaram do grupo de respondentes.

Tabela 21 – Protocolo de leitura: natureza do cargo na instituição

Efetivo	15
Temporário	6

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Protocolo de Leitura, 2024.

Após observar as respostas expostas na tabela 21, é possível verificar que a maioria dos profissionais da escola possuem cargo efetivo na instituição. O que é um fator positivo para a realização de um trabalho contínuo e consistente no qual se torna possível o desenvolvimento de projetos e acompanhamento das aprendizagens dos educandos.

Em resumo, é possível afirmar que a escola é composta por profissionais, em sua maioria, efetivos e, com curso de especialização. O que indica que estes profissionais buscaram formação continuada para além de suas graduações, compondo um corpo docente preparado para atuar na regência de turmas de anos iniciais, seja dentro de sala de aula ou fora, na gestão escolar.

A tabela 22 está exposta a segunda parte das respostas ao protocolo aplicado, esta parte se refere às habilidades que os respondentes consideraram necessárias estarem consolidadas pelos educandos considerados alfabetizados ao final do 2º ano do EF.

Tabela 22 – Protocolo de leitura: para você, o que seria uma criança alfabetizada ao final do 2º ano?

Habilidades	Total de respostas
A) Aquela que consegue ler com autonomia palavras formadas por diferentes padrões silábicos.	11
B) Aquela que consegue ler frases de ordem direta, com apoio de imagens para relacionar ao que leu.	1
C) Aquela que consegue ler frases de ordem direta, sem apoio de imagens para relacionar ao que leu.	9
D) Aquela que lê com autonomia textos do campo de atuação da vida cotidiana (bilhetes, convites, receitas, regras de jogos).	15
E) Aquela que lê com autonomia textos do campo de atuação artístico-literário (contos, poemas, tirinhas, história em quadrinhos).	5
F) Aquela que lê com autonomia textos de qualquer campo de atuação.	5

G) Aquela que consegue localizar uma informação que aparece claramente no texto.	10
H) Aquela que consegue realizar inferências (preencher vazios no texto), relacionando a outros conhecimentos de mundo.	2
I) Outra (s), qual (is)?	0
J) Ainda não tenho opinião formada sobre o que seria uma criança alfabetizada.	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Protocolo de Leitura, 2024.

Analisando as respostas da questão 2, identifica-se na letra “H” apenas 2 marcações, o que dá a entender que a habilidade de fazer inferências em textos não é considerada como habilidade necessária de ser consolidada ao final do 2º ano, segundo as respostas dos profissionais da escola ao protocolo. Assim, recorre-se a Ferreira, Micarello e Rezende (2015), para pensar sobre a concepção que os profissionais demonstram ter a respeito do estudante alfabetizado.

A aprendizagem da leitura não pode ser compreendida como uma tarefa concluída quando os/as estudantes se tornam capazes de decifrar o texto escrito. Embora esta seja uma habilidade importante, aprender a ler envolve processos mais complexos, que precisam ser sistematicamente ensinados (Ferreira, Micarello e Rezende, 2015, p. 131).

Segundo os autores, o ensino da leitura, que faz parte do processo de alfabetização, deve ser considerado, e o educando para se encontrar alfabetizado demanda a habilidade de fazer inferências, pois o processo de alfabetização vai além da de habilidades referentes à apropriação do sistema de escrita alfabético. Como já apresentado, Soares (2003) defende que a alfabetização ocorre por meio de duas dimensões principais: a aprendizagem de uma técnica e a aplicação dessa técnica. Segundo a autora, essas duas vias, como ela chama, são igualmente relevantes para os educandos. A primeira refere-se à aquisição das habilidades de decodificar e codificar letras e sons, enquanto a segunda envolve a compreensão dos usos sociais dessas habilidades. Dessa forma, além de dominar os aspectos mecânicos da leitura e da escrita, é essencial que os educandos compreendam como essas competências podem ser aplicadas no cotidiano, promovendo a comunicação e a interação social.

Ainda demonstrando que somente a consolidação de habilidades referentes ao sistema de escrita alfabético não deve ser suficiente para considerar que um

estudante esteja alfabetizado, Kleiman (2005), esclarece que a alfabetização abrange o processo de aprendizado das primeiras letras envolvendo uma série de operações cognitivas, estratégias e formas de execução. Porém, embora indispensável para que alguém alcance o pleno letramento, a alfabetização, isoladamente, não o torna suficiente.

A autora defende que o letramento vai além da simples habilidade de decodificar textos, abrangendo a capacidade de compreender e aplicar a leitura e a escrita de forma significativa e crítica em diversos contextos sociais e culturais. Assim, o letramento consiste na compreensão dos usos sociais da leitura e da escrita e somente através dele a formação de leitores poderá ser desenvolvida de maneira eficiente e fluida.

Nesse mote é um reducionismo considerar que a aprendizagem de habilidades do sistema de escrita alfabético seja suficiente para pensar que um educando esteja alfabetizado, o letramento deve ser considerado, pois ele consiste na compreensão dos usos sociais da leitura e da escrita e somente essa compreensão permitirá a formação de leitores proficientes.

Além disso, há uma dissonância entre o que a política pública do CNCA propõe, pois esta considera a habilidade de fazer inferências em textos curtos como necessária ao educando que se encontra alfabetizado ao final do 2º ano do EF, ao passo que os profissionais da escola desconsideram essa habilidade como necessária ao educando considerado alfabetizado ao final dessa etapa.

Sem dúvida, muitas são as problemáticas sociais com as quais a educação pública, principalmente, necessita lidar todos os dias e, certamente alguns educandos, precisam de um tempo a mais para concretizarem a alfabetização, porém, isto também é previsto no CNCA, quando contempla a recomposição de aprendizagens do 3º ao 5º anos do EF. O que cabe discutir neste trabalho são as múltiplas possibilidades de um trabalho pedagógico que deve ser desenvolvido com os educandos, sem privar os que conseguem se desenvolver plenamente e nem os que apresentam defasagens na aprendizagem, mas dando a todos a oportunidade de acesso a uma educação de qualidade.

Desse modo, passamos para a terceira parte das respostas ao protocolo. Nesta parte os profissionais da escola analisaram sobre a leitura de um estudante alfabetizado, através de algumas questões apresentadas. Para tanto, a seguinte orientação foi dada: “Leia as questões e marque a alternativa que representa sua

opinião sobre o que um estudante alfabetizado consegue fazer diante dos textos. Sua tarefa será avaliar o modo como um estudante alfabetizado leria o texto e faria as atividades propostas a cada um dos textos”.

Foram analisadas questões referentes a três textos com foco em estudantes do final do 2º ano / início do 3º ano, conforme se vê na tabela 23. O gênero do primeiro texto analisado foi uma regra de brincadeira com o título “Como brincar de batata quente”.

Tabela 23 - Sobre a leitura do texto 1 “Como brincar de batata quente” - questão 3.1

<b>Um estudante alfabetizado</b>	<b>Respostas</b>
A) Leria o texto com fluência.	12
B) Leria o texto com pouca fluência, COMETENDO ERROS ao decodificar algumas PALAVRAS.	2
C) Leria o texto COMETENDO ERROS relativos à pontuação.	7
D) Leria apenas ALGUMAS PALAVRAS do texto.	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Protocolo de Leitura, 2024.

De acordo com as respostas, verifica-se que a maioria dos respondentes considerou a tarefa de leitura como uma atividade que os estudantes realizariam sem muita dificuldade, podendo apenas cometer alguns erros referentes à pontuação.

Em relação às dificuldades apontadas como possíveis de ocorrer, verifica-se que as respostas dos docentes dialogam com o previsto na BNCC (2017, p. 93) quando ressalta que “os conhecimentos e a análise linguística e multisemiótica avançarão em outros aspectos notacionais da escrita, como pontuação e acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras a partir do 3º ano”.

Assim, os estudantes do 2º ano ou início do 3º, poderiam normalmente apresentar dificuldades quanto à pontuação na questão apresentada. Na sequência questionou-se sobre o reconhecimento dos estudantes quanto ao gênero textual e os resultados estão expressos na tabela 24.

Tabela 24 - Sobre a leitura do texto 1 “Como brincar de batata quente” - questão 3.2

<b>Um estudante alfabetizado</b>	<b>Respostas</b>
A) Saber a função social desse texto.	6
B) Reconheceria o gênero do texto	3
C) Saber a função social e reconheceria o gênero do texto.	11
D) Não conseguiria realizar nenhuma dessas atividades.	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Protocolo de Leitura, 2024.

Sobre o reconhecimento do gênero textual e sua função social, os respondentes consideraram que a maioria dos estudantes saberiam identificar ambos. O que leva ao entendimento de que há o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que contempla os gêneros textuais tanto em sua estrutura como em suas funções sociais, o que é ressaltado por Barbosa, Micarello e Ferreira (2020):

Sem dúvida, a noção de gênero textual é relevante para orientar a progressão das práticas de ensino da leitura, visto que é possível pensar que o ensino deva partir de gêneros que circulam em esferas mais próximas à vida cotidiana dos estudantes, portanto menos complexos, e avançar para gêneros que circulam em esferas mais especializadas, portanto, mais complexos (Barbosa; Micarello; Ferreira, 2020, p. 1068).

As autoras consideram a relevância do trabalho que contempla a noção de gênero textual e ressaltam que ele seja progressivo, mas também reiteram que ao interagir com os textos, os estudantes mobilizam diversas habilidades para além do gênero textual e essas habilidades variam de acordo com a tarefa de leitura que lhes é exigida.

Desse modo, segue-se para outras tarefas de leitura relacionadas ao texto 1, nas quais os docentes analisaram a primeira tarefa de leitura, respondendo se os estudantes saberiam indicar o que acontece com o participante que segura a batata no momento em que a música para. Essas respostas estão contempladas nas questões 3.3 até a 3.5.

Tabela 25 - Sobre a leitura do texto 1 “Como brincar de batata quente” - questão 3.3

<b>Um estudante alfabetizado</b>	<b>Respostas</b>
A) Responderia com autonomia.	16
B) Responderia com a ajuda do/ da professor/ professora.	5
C) Não conseguiria responder.	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Protocolo de Leitura, 2024.

Observando as respostas, na tabela acima, percebe-se que os profissionais respondentes consideraram que a maioria dos estudantes não teria dificuldade em responder à questão com autonomia, sabendo que o participante que está com a batata na hora que a música para, será eliminado da brincadeira.

As respostas indicam que a maioria dos estudantes responderia corretamente o que é perguntado na questão, o que pode indicar tanto a consolidação da habilidade de localizar informação explícita em texto, quanto as pistas que o próprio texto oferece para facilitar a interpretação. Conforme Barbosa, Micarello e Ferreira (2020), ao descrever a habilidade de localizar uma informação explícita em um texto é fundamental levar em conta o tipo de texto em questão e os recursos que ele oferece para auxiliar o leitor na realização da tarefa. Bem como, deve se ter claro que a leitura é um processo de interação entre leitor e texto, e analisar também quais conhecimentos e experiências o leitor traz para ela.

Nesse sentido, percebe-se a complexidade de avaliar a leitura dos estudantes, não tomando-se apenas uma habilidade, mas considerando as diversas habilidades que o educando aciona para cada tarefa que lhe é apresentada, considerando o texto e a tarefa de leitura.

Tabela 26 - Sobre a leitura do texto 1 “Como brincar de batata quente” - questão 3.4

<b>Que tipo de dificuldade você acha que um estudante alfabetizado (2º/3º ano) teria?</b>	<b>Respostas</b>
A) Ler e compreender o comando.	4
B) Ler todas as alternativas até o final.	2
C) Entender que é para marcar apenas uma alternativa.	1
D) Localizar no texto a informação recuperada na forma de uma paráfrase (será eliminado/ sai da brincadeira).	14
E) Outra/ s, qual/ s:	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Protocolo de Leitura, 2024.

Nesta questão 3.4 nota-se novamente que a habilidade de fazer inferência em textos é apontada como uma dificuldade pela maioria dos respondentes do protocolo, 14 profissionais expressaram, na letra “D”, que os educandos não conseguiriam responder à questão por não saber que a palavra “eliminado” significa o mesmo que “sai da brincadeira”. Esta é a segunda questão que sugere a mesma habilidade de fazer inferências, com dificuldade de ser consolidada na etapa da alfabetização pelos profissionais da escola. Ao buscar apoio em Bonamino e Micarello (2017), encontra-se uma descrição da apropriação do processo de leitura, segundo as autoras:

A forma linguística do processo de leitura se subdivide em processamento lexical e sintático. O processamento lexical diz respeito à leitura de palavras, e, o processamento sintático, à leitura de sentenças. É certo que a leitura não se reduz à simples decodificação de palavras e/ou de sentenças justapostas. A leitura de palavras e frases é apenas parte de um processo muito mais complexo e multifacetado. Entretanto, quando existem dificuldades no processamento lexical – leitura de palavras – e sintático – leitura das sentenças –, há comprometimento na produção de sentidos pelo leitor para aquilo que lê. Daí a relevância de se investigarem ambas as dimensões da leitura (Bonamino; Micarello, 2017, p. 125).

Ao sugerir que a atenção dos docentes deve se voltar a um processo complexo e multifacetado em relação ao ensino da leitura, as autoras chamam atenção para dificuldades advindas de habilidades de apropriação do sistema de escrita alfabético como possível gerador da dificuldade em atribuir sentido ao que se lê. Dessa maneira, pode-se pensar que até mesmo habilidades marcadas como necessárias aos educandos considerados alfabetizados pelos profissionais da escola, podem estar em defasagem quando estes desconsideram a habilidade de fazer inferência com necessidade de consolidação na etapa da alfabetização, o que gera incoerência no modo em que os profissionais entendem o estudante alfabetizado.

Bonamino e Micarello (2017) ainda ressaltam a necessidade de um trabalho que consiste no ensino da decodificação de palavras e sentenças ao mesmo tempo em que se trabalha a compreensão da leitura, aqui se pode acrescentar: fazer inferências sobre o que se leu. Nesse sentido, é importante ressaltar que inferir é deduzir, compreender, entender, perceber, mesmo o que não está explicitamente escrito, ou seja, construir sentido e para que isso seja possível é necessário que o leitor tenha os conhecimentos básicos do sistema de escrita alfabética consolidados, pois todas essas aprendizagens se complementam e são essenciais para a formação leitora.

Esta foi outra questão apresentada no workshop, pois demonstrou novamente uma habilidade apontada como “frágil” pelas respostas dos profissionais ao protocolo de leitura. E, novamente, o discurso de que seria preciso mais tempo para se alcançar a consolidação dessa habilidade foi adotado, apontando-se que a alfabetização só é possível de ser concluída ao final do 3º ano do EF Segundo uma das participantes do Workshop:

“A expectativa em relação à alfabetização é muito alta por parte dos governos e políticas públicas, é muito difícil um aluno do 2º ano fazer inferências, essa habilidade só vai ser mais trabalhada a partir do 3º ano<sup>16</sup>.” (Participante do workshop apresentado na escola pesquisada, 2024).

Nesse sentido, o argumento de que a BNCC já traz a ideia de finalizar a etapa da alfabetização ao final do 2º ano do EF foi reforçado na apresentação, porém, mais uma vez os profissionais, em sua maioria, manifestaram que esta é uma expectativa alta e desconsidera as diversas realidades vividas nas escolas públicas do país.

Em relação ao exposto, não se desconsidera nesta dissertação, as dificuldades vivenciadas pelos atores envolvidos no processo educacional do país, tanto os docentes quanto os discentes. Mas pretende-se refletir sobre as possibilidades de um trabalho pedagógico que não cause mais desigualdades, dentro do que é proposto nas políticas públicas e com o que se tem disponível nas escolas.

Assim, segue-se para a apresentação das demais questões do protocolo de leitura a partir da tabela 27.

Tabela 27 - Sobre a leitura do texto 1 “Como brincar de batata quente” - questão 3.5

<b>Esse tipo de atividade, que tem por função guiar o olhar do estudante para pensar sobre o texto, contribui para que o estudante compreenda o texto?</b>	<b>Respostas</b>
A) Sim, contribui.	19
B) Contribui parcialmente.	2
C) Não contribui.	0
D) Não sei dizer.	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Protocolo de Leitura, 2024.

<sup>16</sup> As falas dos docentes participantes do workshop estão em itálico para diferenciar da bibliografia.

Na questão acima, a grande maioria dos profissionais concorda que o item contribui para que os estudantes compreendam o texto lido. A questão 3.6, apenas pedia que os respondentes justificassem suas respostas no caso de terem marcado as letras B ou C na questão anterior e não está apresentada em tabela por ter tido zero respostas, apesar de duas pessoas terem marcado a letra B na questão 3.5, indicando que o item contribui parcialmente para a compreensão do texto.

Para análise da segunda tarefa de leitura do texto 1, os docentes contemplaram um item que perguntava que tipo de texto era o texto 1 e dava quatro possibilidades de respostas: um bilhete para um amigo; um convite para brincar; uma receita com batatas; uma regra de brincadeira. As respostas estão expostas nos itens 3.7 ao 3.10, nas tabelas a seguir.

Tabela 28 - Sobre a leitura do texto 1 “Como brincar de batata quente” - questão 3.7

<b>Um estudante alfabetizado</b>	<b>Respostas</b>
A) Responderia com autonomia.	15
B) Responderia com a ajuda do/ da professor/ professora.	6
C) Não conseguiria responder.	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Protocolo de Leitura, 2024.

Nesta questão, sobre a identificação do gênero textual do texto 1, a maioria dos profissionais considerou que a maior parte dos estudantes responderia à questão com autonomia, sabendo identificar que o texto 1 tratava-se de uma regra de brincadeira. Novamente destaca-se o trabalho com gêneros textuais e sua importância, pois

[...] ensinar a ler textos de diferentes gêneros textuais implica em ensinar estratégias de antecipação (que acontecem antes da leitura), de monitoramento (no momento da leitura) e de avaliação (após a leitura) e que essas variam de acordo com o gênero (Leite; Ferreira; Ribeiro de Sá, 2019, p. 3).

As autoras o trabalho com gêneros textuais diversos para o ensino e monitoramento de estratégias de leitura essenciais para a formação do leitor proficiente, o fato de os profissionais da escola responderem que seus estudantes são capazes de identificar se tratar de uma regra de brincadeira, é um bom indício do trabalho realizado com gêneros textuais.

Assim, a próxima questão, com os resultados sistematizados na tabela 29, era voltada as possíveis dificuldades que os profissionais acreditavam que os estudantes poderiam ter ao responder à questão anterior.

Tabela 29 – Sobre a leitura do texto 1 “Como brincar de batata quente” - questão 3.8

<b>Que tipo de dificuldade você acha que um estudante alfabetizado (2º/3º ano) teria?</b>	<b>Respostas</b>
A) Ler e compreender o comando.	1
B) Ler todas as alternativas até o final.	1
C) Entender que é para marcar apenas uma alternativa.	4
D) Entender no texto as informações que permitam identificar se tratar de uma regra para a brincadeira.	13
E) Outra/ s, qual/ s:	2 (nenhuma)

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Protocolo de Leitura, 2024.

Observando que 13 respondentes indicaram, na questão acima, que os estudantes teriam dificuldade em entender no texto as informações que permitam identificar se tratar de uma regra para a brincadeira, verifica-se novamente a habilidade de fazer inferência em textos como uma habilidade frágil identificada pela terceira vez, ao longo das análises às respostas ao protocolo, destarte, os profissionais da escola parecem não considerar que “a leitura é um processo multifacetado, que envolve tanto a decodificação quanto a dimensão discursiva da linguagem, seus usos e finalidades” (Bonamino; Micarello, 2017, p. 120). Para além de ensinar a ler as palavras e frases que estão efetivamente escritas ao longo do texto, é preciso ensinar a deduzir o que não está escrito, não se encontra explícito, mas é possível concluir diante do contexto, assim, são necessárias intervenções pedagógicas eficientes por parte dos docentes, mas para que estas ocorram é preciso, primeiramente, ter clareza sobre as habilidades que um estudante considerado alfabetizado deve ter consolidadas.

Diante do exposto, busca-se apoio em Emília Ferreiro (1995) ao analisar dificuldades identificadas em grupos de profissionais da educação em sua pesquisa: “os adultos já alfabetizados têm tendência a reduzir o conhecimento do leitor ao conhecimento das letras e seu valor sonoro convencional” (Ferreiro, 1995, p. 32). A

autora, explica que ao realizar o experimento de disponibilizar aos docentes, textos em idiomas desconhecidos por eles, ficou clara a percepção de que os profissionais só foram capazes de deduzir os gêneros textuais, identificar letras maiúsculas, título, nome de autor, editora, sinais de pontuação e mais alguns aspectos, pelo fato de serem leitores e disporem de conhecimentos necessários a essa identificação dos aspectos que conseguiram descobrir, comprovando, portanto, “que o conhecimento da língua escrita que eles possuem, por serem leitores, não se reduz ao conhecimento das letras” (Ferreiro, 1995, p. 35).

Por conseguinte, percebe-se que o reducionismo no entendimento da alfabetização, ao considerar um estudante que apenas consolidou habilidades do sistema de escrita alfabético, já alfabetizado, persiste nos dias atuais. A ideia que se defende nesta dissertação corrobora Emília Ferreiro (1995, p. 36) quando fala sobre o ensino da leitura e da escrita “para a criança, trata-se de compreender a estrutura do sistema de escrita, e que, para conseguir compreender o nosso sistema, realiza tanto atividades de interpretação como de produção”. Ou seja, é necessário atribuir sentido enquanto se ensina a técnica.

Nesse sentido, no âmbito do workshop, já que essa questão também foi apresentada para discussão, por apontar novamente uma habilidade que denominei como “frágil”, por ter sido indicada nas análises das respostas ao protocolo de leitura como de difícil consolidação pelos profissionais da escola. Busquei argumentar com a necessidade de se pensar a formação leitora até mesmo antes da alfabetização, na Educação Infantil, e de se continuar com essa percepção nos primeiros anos do EF. Mais uma vez destaco uma fala de uma participante:

“É sabido que os alunos só acabam de se alfabetizar lá para o final do 3º ano e mesmo assim com dificuldades ortográficas e de pontuação. Isso tudo tem que ser trabalhado no 4º e 5º anos, uma hora eles vão ter que voltar atrás e reconhecer que as crianças precisam desse tempo a mais. Não adianta aplicarem avaliações que os alunos não sabem fazer, a BNCC tinha que colocar a alfabetização no final do ciclo, como era antes, no 3º ano”. (Participante do workshop apresentado na escola pesquisada, 2024).

O consenso entre os educadores foi de que as políticas públicas, BNCC e avaliações externas deveriam dar um passo atrás e voltar a consolidação da alfabetização para o final do 3º ano, pois, para estes profissionais, já está comprovado que ao final do 2º ano, poucos são os educandos que conseguem se alfabetizar plenamente.

Assim sendo, segue-se à apresentação das demais respostas a partir da tabela 30.

Tabela 30 - Sobre a leitura do texto 1 “Como brincar de batata quente” - questão 3.9

<b>Esse tipo de atividade, que tem por função guiar o olhar do estudante para pensar sobre o texto, contribui para que o estudante compreenda o texto?</b>	<b>Respostas</b>
A) Sim, contribui.	19
B) Contribui parcialmente.	2
C) Não contribui.	0
D) Não sei dizer.	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Protocolo de Leitura, 2024.

Apesar de marcarem que os estudantes teriam dificuldade de encontrar, no texto, informações que mostram se tratar de uma regra de brincadeira, os profissionais respondentes, em sua maioria, marcaram na questão 3.9, que a atividade contribui para que os estudantes compreendam o texto, como vemos na tabela acima. Os dois profissionais que marcaram a letra B justificaram suas respostas conforme se vê na tabela 31.

Tabela 31 – Sobre a leitura do texto 1 “Como brincar de batata quente” - questão 3.10

<b>Nos casos de assinalar as alternativas B e C, justifique a escolha.</b>	<b>Respostas</b>
B	Ainda apresentaria dificuldade na interpretação.
B	Existe um conteúdo específico a ser dominado (o gênero textual) e resgatado para a realização da atividade num contexto amplo.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Protocolo de Leitura, 2024.

Um dos profissionais especificou que haveria realmente dificuldade de interpretação, por isso, os estudantes não saberiam se tratar de uma regra de brincadeira, e o outro, considerou a necessidade de um trabalho com gêneros textuais, citando que este precisaria ser resgatado em um contexto mais amplo, antes dos estudantes responderem a atividade.

Nesse sentido, se deve considerar que o contexto mais amplo necessita contemplar a formação leitora e não apenas a técnica de reconhecimento de gêneros textuais. Sobre isso, Leite, Ferreira e Ribeiro de Sá (2019, p. 3) concebem “o sujeito como dialogicamente ativo, produto e produtor dos significados do texto; o texto como lugar de interação (dialógica); leitura como uma atividade complexa de produção de sentidos construídos na interação autor-texto-leitor”. Entendemos, diante de tais ponderações que o trabalho com gêneros textuais precisa ser contemplado de maneira que os estudantes interajam com os textos e os compreendam, percebam os seus usos e o que eles expressam ao leitor, é um trabalho para além da estrutura dos textos, é um trabalho de formação leitora.

Dessa forma, na terceira tarefa de leitura sobre o texto 1, os docentes observaram uma atividade que perguntava para que o texto servia, e, então, responderam aos itens 3.11 ao 3.13, contemplados nas próximas tabelas.

Tabela 32 - Sobre a leitura do texto 1 “Como brincar de batata quente” - questão 3.11

<b>Um estudante alfabetizado</b>	<b>Respostas</b>
A) Responderia com autonomia.	17
B) Responderia com a ajuda do/ da professor/ professora.	4
C) Não conseguiria responder.	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Protocolo de Leitura, 2024.

A maioria dos profissionais responderam que os estudantes responderiam com autonomia a questão sobre para que o texto serve, como vemos na tabela acima.

Nesse sentido, se reforça a percepção de que a maioria dos profissionais da escola acredita realizar um bom trabalho acerca dos gêneros textuais, o que é um excelente indício, pois, conforme ressaltam Leite; Ferreira e Ribeiro de Sá (2019), os gêneros textuais são considerados instrumentos que facilitam a comunicação do indivíduo tanto com o mundo ao seu redor quanto consigo mesmo, estando presentes em uma ampla variedade de contextos.

Isso nos leva a perceber o quanto é importante explorar diferentes gêneros textuais durante a alfabetização e através deles, ensinar estratégias de leitura, como

defendem Leite, Ferreira e Ribeiro de Sá (2019), para que se desenvolva desde o princípio a formação do leitor proficiente.

Na tabela 33 os resultados relativos as dificuldades que os estudantes poderiam apresentar, pela perspectiva dos profissionais são apresentadas.

Tabela 33 – Sobre a leitura do texto 1 “Como brincar de batata quente” - questão 3.12

<b>Que tipo de dificuldade você acha que um estudante alfabetizado (2º/3º ano) teria?</b>	<b>Respostas</b>
A) Ler e compreender o comando.	6
B) Ler todas as alternativas até o final.	2
C) Entender que é para marcar apenas uma alternativa.	2
D) Localizar no texto as informações que ensinam a brincadeira.	11
E) Outra/ s, qual/ s:	1 (nenhuma)

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Protocolo de Leitura, 2024.

Nesta questão 3.12 identifica-se 11 respostas mostrando que os educandos teriam dificuldade em respondê-la, por não saberem localizar no texto, informações que ensinam a brincadeira, refletindo a habilidade de localizar informações explícitas em textos curtos como uma habilidade frágil. Esta é a primeira vez que essa habilidade é apontada como possível dificuldade pelos respondentes do protocolo.

A partir do exposto, pode-se pensar que atividades pedagógicas capazes de chamar os educandos a serem ativos e interagirem com gêneros textuais diversificados, possa ser uma possibilidade de trabalho para os docentes da escola, pois Ferreira, Micarello e Rezende (2015), ao refletirem sobre estratégias de leitura, elucidam o seguinte:

As estratégias de leitura permitem, portanto, uma atitude ativa do leitor em sua interação com o texto, tomando as melhores decisões para chegar à sua compreensão. Por essa razão, quanto mais amplo o repertório de estratégias de que um leitor pode lançar mão, ao interagir com textos de diferentes gêneros, maior a sua proficiência leitora, ou seja, suas possibilidades de atribuição de sentidos (Ferreira; Micarello; Rezende, 2015, p. 140).

Segundo os autores, os docentes devem adotar estratégias que permitam a interação dos estudantes com diferentes gêneros textuais para que a proficiência na

leitura seja desenvolvida de forma eficiente, isso acarretaria na adoção de mais atividades em que se trabalhe os letramentos em consonância com o desenvolvimento das demais habilidades necessárias ao processo de alfabetização.

Ao levar esta questão para a discussão no workshop, os educadores, chegaram à conclusão de que seria necessário um trabalho pedagógico mais aprofundado com os gêneros textuais, pois a quantidade de gêneros indicados no plano de curso do estado de Minas Gerais, e que é adotado pelas escolas da rede estadual, acaba não deixando com que seja desenvolvido um trabalho mais eficaz.

O tempo é que é curto, são muitos gêneros textuais indicados no plano de curso para cada bimestre e não dá tempo de realizar um trabalho mais aprofundado com cada um, a gente acaba só apresentando a estrutura de cada gênero e poucas atividades de interpretação para já passar para o próximo (Participante do workshop apresentado na escola pesquisada, 2024).

Após a fala da participante, sugeri que a preocupação deve se pautar na qualidade e não na quantidade, pensando em estratégias como passar para o bimestre seguinte o que não deu tempo de cumprir, mas priorizando um trabalho de qualidade. A preocupação em cumprir o plano de curso não deve ser maior do que a de consolidar a formação leitora dos estudantes.

Nesse sentido, tive apoio de outra participante que foi apoiada por mais docentes:

“Nós temos essa flexibilidade de jogar para outro bimestre o que não conseguimos trabalhar em tempo hábil sim, até por que, se os alunos aprenderem bem, nos últimos bimestres acaba dando tempo de trabalhar mais coisas, eles mesmos começam a ser mais rápidos na aprendizagem.” (Participante do workshop apresentado na escola pesquisada, 2024).

Isto posto, segue-se para a apresentação das respostas, na tabela 34, referentes à contribuição que a atividade anterior pode oferecer à compreensão do texto, na tabela a seguir.

Tabela 34 - Sobre a leitura do texto 1 “Como brincar de batata quente” - questão 3.13

<b>Esse tipo de atividade, que tem por função guiar o olhar do estudante para pensar sobre o texto, contribui para que o estudante compreenda o texto?</b>	<b>Respostas</b>
A) Sim, contribui.	20

B) Contribui parcialmente.	1
C) Não contribui.	0
D) Não sei dizer.	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Protocolo de Leitura, 2024.

A partir das respostas à contribuição que a atividade oferece à compreensão do texto, percebe-se que os respondentes consideram o tipo de atividade adequada para o desenvolvimento da compreensão leitora, com apenas uma resposta apontando que a questão contribui parcialmente.

Mesmo tendo uma marcação na letra B – contribui parcialmente, não se obteve justificativa para a resposta na questão 3.14, que assim pedia: “No caso de assinalar as alternativas B ou C, justifique a escolha”. Dessa forma, segue-se para as questões relacionadas ao texto 2 do protocolo de leitura.

O texto 2 inserido no protocolo foi um convite, sobre este texto os docentes também realizaram análises para responder ao protocolo, como se vê nas próximas tabelas.

Tabela 35 - Sobre a leitura do texto 2 - Convite - questão 4.1

<b>Um estudante alfabetizado</b>	<b>Respostas</b>
A) Leria o texto com fluência.	19
B) Leria o texto com pouca fluência, COMETENDO ERROS ao decodificar uma ou algumas PALAVRAS.	1
C) Leria o texto COMETENDO ERROS relativos à pontuação.	1
D) Leria apenas ALGUMAS PALAVRAS do texto.	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Protocolo de Leitura, 2024.

A maioria dos respondentes marcou que os estudantes leriam o texto, que era um convite, com fluência, conforme verificamos na tabela 34. Sobre o gênero textual convite, cabe destacar sua importância para a fluência na fase da alfabetização, tanto que é citado na escala do Saeb exatamente no nível 4, no qual foi definido o ponto de corte que caracteriza o estudante alfabetizado ao final do 2º ano do EF

Escrever um texto adequado ao propósito comunicativo de convidar, embora sem especificar o evento (festa), ainda que apresente quaisquer outros elementos demandados (local, data, hora e destinatário). O texto pode ter apresentado desvios ortográficos,

comprometendo ou não a sua compreensão, ou desvios de segmentação (Brasil, 2020, p. 6).

O convite é um gênero textual que faz parte do cotidiano da maioria dos estudantes e, portanto, de fácil reconhecimento por eles, sendo em linguagem acessível e de fácil compreensão também. A produção textual de um convite ao educando do 2º ano do EF, mesmo que com a ausência de um de seus elementos e com desvios de segmentação ou até mesmo erros de ortografia, é uma produção textual possível de atribuir sentido ao texto e demonstrar aos estudantes, exatamente isso, que os textos expressam sentidos, que querem nos dizer algo.

Assim, segue-se para a próxima questão, sobre o que um estudante alfabetizado seria capaz de identificar, no texto, como vemos na tabela abaixo que contempla a questão 4.2.

Tabela 36 - Sobre a leitura do texto 2 - Convite - questão 4.2

<b>Um estudante alfabetizado</b>	<b>Respostas</b>
A) Saber a função social desse texto.	5
B) Reconheceria o gênero do texto	2
C) Saber a função social e reconheceria o gênero do texto.	14
D) Não conseguiria realizar nenhuma dessas atividades.	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Protocolo de Leitura, 2024.

Nesta questão da tabela acima, verificamos que a maioria dos respondentes, considera que a maior parte dos estudantes, saberiam a função social e reconheceriam o gênero do texto 2.

Em relação a isso, destaca-se a necessidade do docente saber escolher os gêneros textuais adequados à realidade de seus discentes, contextualizando assim a aprendizagem e promovendo a ela sentido, pois como destaca Kleiman (2005):

Entre as questões relativas à contextualização que merecem ser levadas em conta nos programas e currículos para o ensino da escrita, podemos citar, em primeiro lugar, a necessidade de adequação dos métodos às características da situação, incluindo aí as características do aprendiz participante da situação. Mesmo quando se trata da alfabetização, da qual todos precisam para ser letrados, os métodos para alcançar esse objetivo devem variar segundo o aprendiz. Já dissemos que o método é uma estratégia relacionada ao aluno, não apenas ao conjunto de saberes envolvidos (Kleiman, 2005, p. 34).

A autora enfatiza que é necessário considerar as características dos estudantes, mesmo na fase da alfabetização, isso demonstra que o gênero textual convite, para os estudantes da escola pesquisada é um recurso adequado a ser utilizado, pois está relacionado ao cotidiano dos alunos.

Ainda sobre as tarefas de leitura relacionadas ao texto 2, os docentes analisaram a primeira tarefa de leitura, que era marcar o tipo de texto, tendo entre as opções de resposta: um cartaz; um convite; uma história; uma receita. Após, responderam do item 4.3 ao 4.6, contemplados nas próximas tabelas.

Tabela 37 - Sobre a leitura do texto 2 - Convite - questão 4.3

<b>Um estudante alfabetizado</b>	<b>Respostas</b>
A) Responderia com autonomia.	19
B) Responderia com a ajuda do/ da professor/ professora.	2
C) Não conseguiria responder.	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Protocolo de Leitura, 2024.

A maioria dos respondentes marcou que um estudante alfabetizado responderia à questão sobre o tipo de texto com autonomia, conforme verificamos na tabela acima. Diante das respostas, reitera-se que é possível de ser identificado pela maioria.

A tabela 38 apresenta as dificuldades que os respondentes apontaram como possíveis de os estudantes apresentarem, como pode-se verificar abaixo.

Tabela 38 - Sobre a leitura do texto 2 - Convite - questão 4.4

<b>Que tipo de dificuldade você acha que um estudante alfabetizado (2º/3º ano) teria?</b>	<b>Respostas</b>
A) Ler e compreender o comando.	2
B) Ler todas as alternativas até o final.	3
C) Entender que é para marcar apenas uma alternativa.	1

D) Localizar no texto as informações que permitem identificar um convite (data/horário e local).	7
E) identificar o gênero convite	3
F) Outra/ s, qual/ s:	5 (4 - nenhuma das dificuldades apontadas) (1 - Alguns estudantes teriam dificuldade de identificar o remetente).

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Protocolo de Leitura, 2024.

As respostas à questão 4.4 ficaram distribuídas entre alguns itens, porém, a letra “D” foi apontada pela maioria dos respondentes como dificuldade que os educandos teriam ao responder à questão. Nesse sentido, verifica-se novamente a habilidade de localizar informações explícitas em textos e, novamente, chama-se atenção à necessidade de um trabalho elaborado por atividades pedagógicas capazes de imputar a adoção de diferentes estratégias de leitura pelos estudantes, pois “O leitor, ainda que iniciante, mobiliza diferentes estratégias de leitura, ou seja, diferentes recursos cognitivos, para produzir sentido para aquilo que lê” (Bonamino; Micarello, 2017, p. 117).

Esse entendimento de que o estudante precisa ser ativo durante o processo de alfabetização é crucial para que ela ocorra com o menor percentual de defasagem possível. Dessa forma, segue-se com as apresentações das respostas ao protocolo e as análises a partir da tabela 39.

Tabela 39 - Sobre a leitura do texto 2 - Convite - questão 4.5

<b>Esse tipo de atividade, que tem por função guiar o olhar do estudante para pensar sobre o texto, contribui para que o estudante compreenda o texto?</b>	<b>Respostas</b>
A) Sim, contribui.	21
B) Contribui parcialmente.	0
C) Não contribui.	0
D) Não sei dizer.	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Protocolo de Leitura, 2024.

Verifica-se que todos os respondentes marcaram que a atividade contribui para que o estudante compreenda o texto convite, o que reitera o que já foi exposto em relação ao trabalho com o gênero textual convite. A questão 4.6 pedia que os respondentes justificassem as suas respostas caso discordassem que a atividade contribui para que o estudante compreenda o texto, mas não teve marcação de respostas já que todos concordaram.

Na tabela a seguir passa-se para a análise da segunda tarefa de leitura do texto 2, os docentes contemplaram uma atividade que continha a seguinte pergunta: “De acordo com esse texto, a festa será em qual dia?” Após, responderam os itens 4.7 ao item 4.10, nas tabelas a seguir.

Tabela 40 - Sobre a leitura do texto 2 - Convite - questão 4.7

<b>Um estudante alfabetizado</b>	<b>Respostas</b>
A) Responderia com autonomia.	19
B) Responderia com a ajuda do/ da professor/ professora.	2
C) Não conseguiria responder.	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Protocolo de Leitura, 2024.

A maioria dos respondentes marcou que os estudantes responderiam à pergunta “De acordo com esse texto, a festa será em qual dia?”, com autonomia, apesar de dois respondentes indicarem a necessidade de ajuda do professor (a) conforme verificamos na tabela acima.

Na tabela 41, veremos as dificuldades que os respondentes marcaram que os estudantes poderiam apresentar ao responder essa questão.

Tabela 41 - Sobre a leitura do texto 2 - Convite - questão 4.8

<b>Que tipo de dificuldade você acha que um estudante alfabetizado (2º/3º ano) teria?</b>	<b>Respostas</b>
A) Ler e compreender o comando.	3
B) Ler todas as alternativas até o final.	0
C) Entender que é para marcar apenas uma alternativa.	1

D) Localizar no texto a informação sobre a data da festa.	9
E) Outra/ s, qual/ s:	8 (2 - Entender a data). (5 - Nenhuma). (1 - Erro de interpretação)

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Protocolo de Leitura, 2024.

Analisando a questão 4.8, mais uma vez identifica-se a habilidade de localizar informações explícitas, apontada pelos respondentes do protocolo como uma dificuldade que os educandos teriam ao responder à questão e, outra vez, chama-se atenção para a necessidade do trabalho com diferentes gêneros textuais e estratégias de letramentos possíveis de fazer com os estudantes sejam ativos durante o processo de alfabetização. Ao apresentar a questão, durante o workshop os educadores mais uma vez citaram o trabalho acelerado com os gêneros textuais para cumprir o que o plano de curso sugere. *“Nesse caso, de novo, deve ser a dificuldade de trabalhar os gêneros textuais por mais tempo!”* (Participante do workshop apresentado na escola pesquisada, 2024). Essa questão do falta de tempo e do trabalho acelerado com os gêneros textuais desconsidera a importância dos diferentes tipos de textos para a formação leitora dos estudantes, pois não é a quantidade de gêneros textuais que deve estar em foco, mas o desenvolvimento de um trabalho que visa o letramento observando o tempo de aprendizagem dos educandos.

Um aspecto importante a ser desenvolvido em todo trabalho pedagógico é a oralidade e o docente precisa ter ciência disso, bem como, tempo para falar e ouvir os estudantes.

Na aula de leitura, por exemplo, o professor faz perguntas antes, durante e depois da leitura, com a finalidade de ajudar a construir um sentido ou de introduzir um novo gênero. Em outras palavras, ele fala e, ao fazer isso, mobiliza seus conhecimentos, experiências e recursos da oralidade (como fazer perguntas adequadas ao público, ao assunto, aos objetivos da atividade) e do letramento [...]. (Kleiman, 2005, p. 44).

O ensino apressado, preocupado em cumprir o que um plano de curso prevê não é o ideal em salas de alfabetização, como a autora menciona, há que se considerar a oralidade e isso toma tempo. Mas, em contrapartida, os educandos aprenderão a localizar as informações em um convite sem apresentar mais dificuldades básicas para o resto do ano e até mesmo da vida escolar.

Assim, segue-se com as apresentações das respostas a partir da tabela 42.

Tabela 42 - Sobre a leitura do texto 2 - Convite - questão 4.9

<b>Esse tipo de atividade, que tem por função guiar o olhar do estudante para pensar sobre o texto, contribui para que o estudante compreenda o texto?</b>	<b>Respostas</b>
A) Sim, contribui.	21
B) Contribui parcialmente.	0
C) Não contribui.	0
D) Não sei dizer.	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Protocolo de Leitura, 2024.

Apesar de apontarem possíveis dificuldades por parte dos estudantes, todos os respondentes marcaram que a atividade contribui para que o estudante compreenda o texto. A questão 4.10 pedia que os respondentes justificassem suas respostas, caso tivessem marcado as opções B ou C expostas na tabela 42. Como nenhum respondente marcou as letras B ou C a questão teve zero respostas.

Desse modo, passa-se ao texto 3 que foi abordado no protocolo “O gato e o cachorro”, este era um poema e foi o último texto de análise dos docentes respondentes. As respostas a ele estão contempladas a seguir.

Tabela 43 - Sobre a leitura do texto 3 - “O gato e o cachorro” - item 5.1

<b>Um estudante alfabetizado</b>	<b>Respostas</b>
A) Leria o texto com fluência.	15
B) Leria o texto com pouca fluência, COMETENDO ERROS ao decodificar uma ou algumas PALAVRAS.	2
C) Leria o texto COMETENDO ERROS relativos à pontuação.	4
D) Leria apenas ALGUMAS PALAVRAS do texto.	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Protocolo de Leitura, 2024.

A maioria dos respondentes marcou que os estudantes leriam o poema com fluência, conforme se verifica na tabela acima.

É interessante verificar que em todos os gêneros textuais apresentados no protocolo de leitura, os respondentes marcaram que os educandos leriam o texto com fluência, porém, em uma das falas do workshop destacou-se o contrário:

No 2º ano os alunos ainda estão aprendendo a ler e escrever, com muita dificuldade no sistema de escrita alfabético, em juntar sílabas e tal... Como fazer uma avaliação que exige mais do que isso? (Participante do workshop apresentado na escola pesquisada, 2024).

Se os profissionais da escola consideram que as dificuldades consistem em inferir informações nos textos de forma implícita ou explícita, por não terem ainda nem o domínio do sistema de escrita alfabético, como eles leem os textos com fluência?

Pensa-se que a maioria dos educandos no final do 2º ano do EF e início do 3º, como é considerado no protocolo de leitura realizaria as leituras dos textos, a dificuldade seria realmente de interpretação, de formação leitora e não de um educando que ainda junta as sílabas, mas do que não afere sentido ao que lê.

Desse modo, as avaliações aplicadas nessa fase estariam adequadas e a necessidade da escola é trabalhar de forma a contemplar a formação do leitor proficiente, mesmo junto aos estudantes que ainda estão se apropriando do sistema de escrita alfabético. Isso é possível através do letramento, que deve permear toda a fase da alfabetização e também as sucessivas.

Kleiman (2025) explica a dimensão do letramento de modo a se perceber a sua necessidade em todas as práticas escolares, uma delas é a destacada a seguir:

O letramento também significa compreender o sentido, numa determinada situação, de um texto ou qualquer outro produto cultural escrito; por isso, uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura (Kleiman, 2005, p. 10).

Nesse sentido, destaca-se o trabalho com gêneros textuais que contemple a oralidade, como destacado anteriormente e todas as possibilidades do letramento que, conforme a autora é capaz de levar os educandos a compreenderem a escrita e adquirir fluência na leitura, ampliando o vocabulário através da absorção de todas as informações que os textos lhes trazem.

Na tabela 44 são compilados os dados referentes ao que os respondentes marcaram como os conhecimentos que um estudante alfabetizado teria sobre o texto 3.

Tabela 44 - Sobre a leitura do texto 3 - “O gato e o cachorro” - item 5.2

Um estudante alfabetizado	Respostas
A) Saber a função social desse texto.	3
B) Reconheceria o gênero do texto	10
C) Saber a função social e reconheceria o gênero do texto.	6
D) Não conseguiria realizar nenhuma dessas atividades.	2

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Protocolo de Leitura, 2024.

A maioria dos respondentes marcou que os estudantes reconheceriam o gênero do texto somente, sem saber sua função social. O que se pode refletir com essas respostas é que, talvez, o gênero poema também esteja sendo trabalhado de maneira superficial. Barbosa, Micarello e Ferreira (2020), destacam a importância dos textos para o desenvolvimento das habilidades de leitura:

[...] as habilidades de leitura desenvolvidas pelos estudantes estão fortemente relacionadas à estrutura do texto e ao tipo de sinalização que ele oferece para que os estudantes possam realizar a tarefa de leitura requerida, evidenciando o desenvolvimento de determinadas habilidades. Um poema, por exemplo, pode apresentar uma linguagem próxima àquela utilizada na vida cotidiana, o que exigirá uma proficiência em leitura relativamente menor, para sua compreensão pelo leitor; ou pode utilizar uma linguagem metafórica, o que demandará uma elevada proficiência em leitura para que seja compreendido pelo leitor. (Barbosa; Micarello; Ferreira, 2020, p. 1070).

Diante da constatação das autoras, é importante reforçar as boas escolhas para o trabalho com os gêneros textuais, de nada adianta apresentar aos estudantes na fase da alfabetização poemas complexos, os docentes devem fazer boas escolhas dos textos para realizar boas atividades capazes de desenvolver nos educandos as habilidades necessárias. Destaca-se, porém, que o poema que compõe o protocolo de leitura é um poema adequado e acessível aos educandos na fase dos 2º/3º anos do EF

Ainda sobre as tarefas de leitura relacionadas ao texto 3, os docentes analisaram a seguinte pergunta: “No verso “o gato atrevido”, a palavra “atrevido” significa que o gato é:”. As opções de resposta eram: corajoso; alegre; faminto; rápido. Verificaremos as respostas, nos itens 5.3 ao 5.6, contemplados a seguir.

Tabela 45 - Sobre a leitura do texto 3 - “O gato e o cachorro” - item 5.3

<b>Um estudante alfabetizado</b>	<b>Respostas</b>
A) Responderia com autonomia.	8
B) Responderia com a ajuda do/ da professor/ professora.	13
C) Não conseguiria responder.	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Protocolo de Leitura, 2024.

As respostas da questão acima, 5.3, novamente nos remetem à habilidade de fazer inferências em textos como um dificultador apontado pelos profissionais que responderam ao protocolo de leitura. Essa é a primeira vez que a maioria dos respondentes apontam que os estudantes necessitariam de ajuda do docente para responder à questão. Diante disso, cabe ressaltar o que elucidam Ferreira, Micarello e Rezende (2015):

Dada a natureza complexa que envolve o ato de ler, entendemos ser necessário discutir como a escola pode contribuir para a aprendizagem de estratégias que promovam a compreensão leitora. Assim, uma tarefa importante dessa instituição é o ensino dessas estratégias ou, dito de outro modo, de meios adequados à interação dos/das estudantes com os textos que leem (Ferreira, Micarello; Rezende, 2015, p. 132).

Quanto mais se avança nas análises das respostas, mais se ratifica o exposto pelos autores ao mencionarem a necessidade do ensino de estratégias de leitura aos estudantes, a fim de que possam lançar mão destas para se apropriarem da alfabetização com plenitude, sendo leitores proficientes, mesmo que de textos curtos, do campo da vida cotidiana, pois essa aprendizagem inicial bem consolidada se torna a chave para as aprendizagens futuras fluírem sem maiores empecilhos.

Durante a apresentação desta questão no workshop, um dos educadores refletiu sobre a necessidade de se treinar os educandos para responderem questões deste tipo em avaliações externas, pois são questões assim que acabam fazendo com que o Ideb da escola caia, pois, os educandos não possuem essas habilidades consolidadas no 2º ano do EF Segue a fala da docente:

“Isso tudo nos leva a pensar em voltar a treinar essas avaliações com os alunos, pois quando entrei aqui na escola faziam isso e eles iam bem! Essas são questões que fazem o Ideb da escola cair, pois as crianças do 2º ano não têm essas habilidades consolidadas, impossível responder certo se a gente não começar a treinar essas questões” (Participante do workshop apresentado na escola pesquisada, 2024).

Diante disso, levantei como ponto de discussão que o currículo não pode ser pautado no treinamento de itens de avaliações externas, estes podem ser analisados de outra forma, pensando-se em agregar possibilidades de atividades pedagógicas ao currículo e nunca as reduzindo. A discussão se encerrou tendo a concordância de mais algumas pessoas com o que foi exposto pela docente e de outras pelo que expus. Barbosa, Micarello e Ferreira (2020) refletem sobre as possibilidades que a análise dos itens das avaliações externas traz para contribuir com o trabalho pedagógico:

No caso da avaliação em larga escala, a aferição da competência leitora se dá, unicamente, pela aplicação de testes de múltipla escolha, por meio dos quais se podem reunir informações sobre que tipo de tarefa de leitura o estudante é capaz de resolver, mas não – pelo menos até o presente momento – sobre como atuam sobre os textos para chegarem a uma resposta (Barbosa; Micarello; Ferreira, 2020, p. 87).

Diante do exposto pelas autoras é possível verificar que um currículo pautado somente no treinamento dos itens de avaliações de larga escala reduziria o ensino, pois é crucial saber como o educando atua diante dos textos, quais mecanismos ele aciona, para assim, elaborar atividades capazes de fazê-lo se desenvolver plenamente como leitor. Barbosa, Micarello e Ferreira (2020, p. 87), complementam:

Os resultados da avaliação em larga escala podem oferecer ao professor informações importantes sobre o processo de desenvolvimento dos estudantes no que respeita à leitura, informações que devem se somar àquelas que somente a avaliação escolar é capaz de fornecer.

Desse modo, se destaca a importância de os docentes conhecerem, estudarem e, analisarem as avaliações externas e seus objetivos, até para não ocorrer essa redução de acreditar que o currículo possa ser pautado nas questões dessas avaliações, suas contribuições são de extrema importância, mas o currículo deve ser muito mais abrangente. A tabela 46 apresenta as dificuldades que, na percepção dos respondentes, o estudante alfabetizado teria.

Tabela 46 - Sobre a leitura do texto 3 - “O gato e o cachorro” - item 5.4

Que tipo de dificuldade você acha que um estudante alfabetizado (2º/3º ano) teria?	Respostas
A) Ler e compreender o comando.	5
B) Ler todas as alternativas até o final.	0
C) Entender que é para marcar apenas uma alternativa.	2
D) Compreender o significado da palavra ATREVIDO.	12
E) Identificar o gênero poema.	0
F) Outra/ s, qual/ s:	2 (1 - Confundir-se em relação às alternativas A e C, já que poderia relacionar o fato do gato ter comido a comida do cachorro por estar faminto). (1 - Nenhuma).

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Protocolo de Leitura, 2024.

Na análise da questão 5.4, novamente a habilidade de fazer inferência em textos é identificada como um dificultador aos respondentes do protocolo que apontaram que os educandos não saberiam o significado da palavra atrevido, mesmo após a leitura do texto. Dessa maneira, busca-se apoio novamente em Bonamino e Micarello (2017), ao explicitar o exposto por Koch e Elias (2007):

Para a autora, ao processar o texto, o leitor recorre a três grandes sistemas de conhecimento: o conhecimento linguístico, o conhecimento enciclopédico (ou conhecimento de mundo) e o conhecimento interacional. O conhecimento linguístico nos permite reconhecer a estruturação de um determinado enunciado, sua forma de organização na Língua Portuguesa.

O conhecimento enciclopédico – ou conhecimento de mundo – é construído sócio-historicamente, pela inserção dos sujeitos na cultura e com base nas experiências por eles vivenciadas. Finalmente, o conhecimento interacional diz respeito à capacidade de o sujeito reconhecer as características de um determinado gênero textual, sua função comunicativa. As estratégias de leitura são, portanto, meios para a ativação desses sistemas de conhecimento. Nesse sentido, as práticas pedagógicas devem promover a apropriação, pelos estudantes, de estratégias adequadas à interação com diferentes gêneros textuais, uma vez que cada gênero, dada sua especificidade, demanda a mobilização de diferentes sistemas de conhecimentos. Um leitor torna-se mais proficiente à medida que é capaz de mobilizar um repertório cada vez mais amplo de estratégias adequadas à interação com diferentes gêneros textuais. (Bonamino; Micarello, 2017, p. 117).

Segundo as autoras, é inerente à escola o ensino de estratégias de leitura perante um trabalho pedagógico que abrange diferentes gêneros textuais e explora os letramentos, capazes de fazer com que os educandos se tornem ativos no processo de aprendizagem. Ressalta-se, porém, que esse trabalho deve ser de qualidade, sem ser realizado às pressas e sempre tendo como objetivo o letramento e a formação leitora. Desse modo, segue-se para a apresentação do restante das respostas do protocolo.

Tabela 47 - Sobre a leitura do texto 3 - “O gato e o cachorro” - item 5.5

<b>Esse tipo de atividade, que tem por função guiar o olhar do estudante para pensar sobre o texto, contribui para que o estudante compreenda o texto?</b>	<b>Respostas</b>
A) Sim, contribui.	20
B) Contribui parcialmente.	1
C) Não contribui.	0
D) Não sei dizer.	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Protocolo de Leitura, 2024.

A maioria dos respondentes marcou que a atividade contribui para que o estudante compreenda o texto, apenas uma pessoa, marcou que contribui parcialmente e justificou a resposta, como veremos na próxima tabela 48.

Tabela 48 - Sobre a leitura do texto 3 - “O gato e o cachorro” item 5.6

<b>Nos casos de assinalar as alternativas B e C, justifique a escolha.</b>	<b>Respostas</b>
B	1 - Contribui na orientação de localizar informações explícitas. Para sentido global requer outros estímulos de interpretação e inferências.
	0

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas ao Protocolo de Leitura, 2024.

O respondente que marcou que a atividade de leitura do texto 3, que era um poema, contribui parcialmente para a compreensão do texto, justificou que, para localização de informações explícitas, a atividade cumpre o objetivo, porém, para

realizar interpretações e inferências, a atividade necessitaria de reforço de outros estímulos. Este apontamento, reflete que para consolidar a habilidade de fazer inferências, é necessário um trabalho pedagógico estruturado e contemplado desde o início pela percepção dos letramentos e da formação leitora, não apenas do ensino preocupado com a codificação e decodificação de letras e sons.

Kleiman (2005) nos lembra do professor como agente social, que segundo a autora, se quiser formar leitores, precisa, além de ser totalmente letrado, dominar os conhecimentos essenciais para atuar como um agente social e saber gerenciar tanto seus próprios recursos e saberes, quanto os de seus alunos.

Por conseguinte, apresentamos o PAE, no próximo capítulo, lembrando que este deveria ser estruturado por atividades pedagógicas elaboradas pelos profissionais da escola pesquisada, no entanto, as devolutivas das sugestões de atividades propostas no âmbito do workshop, como já mencionado na metodologia, foram de baixa adesão.

Assim sendo, o PAE está estruturado com atividades elaboradas por profissionais da escola e complementa-se por atividades elaboradas pela própria pesquisadora. Todas as atividades propõem o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que seja capaz de auxiliar a escola, campo da pesquisa, na consolidação das habilidades de formação leitora identificadas no protocolo de leitura e refletidas nos resultados da escola pela maioria dos seus educandos.

#### **4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO LEITORA NAS ETAPAS DO 1º, 2º E 3º ANOS DO EF**

Neste capítulo propomos o Plano de Ação Educacional (PAE), ele é composto de propostas de atividades capazes de auxiliar na formação leitora dos estudantes dos 1º, 2º e 3º anos do EF da escola pesquisada, através de um trabalho pedagógico que ajude a desenvolver e consolidar as habilidades diagnosticadas em defasagem pelo estudo de caso realizado.

Como já vimos, as habilidades em defasagem apontadas tanto nos resultados de avaliações internas, quanto externas e, ainda, pelas respostas dos docentes da escola ao protocolo de leitura são: localizar informações explícitas em textos curtos (até 6 linhas) e inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal.

Destarte, foram coletadas, após o workshop realizado com os profissionais da escola, propostas de atividades para as etapas contempladas neste PAE e que fossem aptas ao trabalho pedagógico para o desenvolvimento das habilidades identificadas. As atividades coletadas estão inseridas no PAE.

Para melhor explicar cada ação proposta neste capítulo, foi adotado um modelo para o PAE, sobre este modelo, Oliveira (2020), nos explica:

Destacamos que o modelo a ser seguido para a elaboração do plano de ação é pautado na técnica 5W2H, que apresenta como metodologia norteadora as questões: What – O que será feito? Why – Por quê, qual a importância? Where – Onde a ação ocorrerá? When – Quando ela ocorrerá? Who – Quem será responsável? How – Como será desenvolvida? How Much – Quanto custará? Essa ferramenta reúne as informações de forma objetiva e organizada, possibilitando o foco na ação a ser desenvolvida, contribuindo para sua execução (Oliveira, 2020, p. 157).

O modelo explicado pelo autor, será apresentado com respostas sobre as ações a serem adotadas em quadros contendo a técnica 5W2H para melhor entendimento do que está sendo proposto.

Diante do exposto, espera-se contribuir com o trabalho da gestão pedagógica no que tange ao auxílio pedagógico aos docentes para a promoção da formação leitora, nas etapas da alfabetização, pois, como visto, é necessário que se realize um

trabalho que, para além de alfabetizar, seja capaz de formar leitores/escritores autônomos.

Assim, ressalta-se que o objetivo é que, através de uma gestão compartilhada e colaborativa, todos os profissionais envolvidos possam refletir e desenvolver um bom trabalho com foco na formação leitora dos estudantes.

Por conseguinte, a próxima seção traz a proposta de como poderá ocorrer a implementação do PAE na escola campo da pesquisa.

#### 4.1 IMPLEMENTAÇÃO DO PAE

A presente seção se dedica a propostas de implementação do PAE pela equipe gestora da escola e, para tanto, aconselha-se que sejam acolhidas as seguintes etapas: 1) Apresentação dos resultados da pesquisa e do PAE, realizados pela pesquisadora, para a gestão escolar e gestão pedagógica; 2) Apresentação dos resultados da pesquisa e do PAE, realizados pela pesquisadora, em dois dias escolares<sup>17</sup> do início do ano letivo para todos os docentes e estudo das atividades do PAE, por ano de escolaridade, pelos docentes e gestores pedagógicos para escolha das atividades a serem realizadas durante o ano, pensando-se na distribuição das atividades por bimestre e até mesmo, no ajuste destas atividades para aproveitamento em projetos desenvolvidos no decorrer do ano letivo; 3) Definição do acompanhamento e avaliação das propostas de atividades que poderão ser definidos pela gestão pedagógica e acrescentado ao PPP da escola; 4) Atividades de formação leitora previstas para o 1º ano do EF; 5) Atividades de formação leitora previstas para o 2º ano do EF; e, 6) Atividades de formação leitora previstas para o 3º ano do EF.

As propostas de atividades apresentadas neste PAE pretendem contribuir com o trabalho da gestão pedagógica e, conseqüentemente, com o trabalho docente, ampliando as possibilidades de atuação para o desenvolvimento da formação leitora dos estudantes.

Nesse sentido, as propostas podem ser adaptadas ou utilizadas na forma como se apresentam, espera-se que a gestão pedagógica, juntamente com o coletivo de professores consiga aproveitar ao máximo as atividades pensando em projetos que

---

<sup>17</sup> Os dias escolares são dias dedicados ao estudo e planejamento das atividades escolares pelas escolas da rede estadual de Minas Gerais. No início das atividades em 2025, as escolas terão cinco dias escolares junto aos docentes, uma semana antes do retorno dos estudantes às aulas.

delas podem surgir ou mesmo fazendo uso destas em projetos já desenvolvidos pela escola, podendo inclusive, não ser um trabalho pedagógico realizado somente em sala de aula, mas também em outros espaços, com a contribuição de mais profissionais da escola, como professores de uso da biblioteca ou professores eventuais, por exemplo.

#### **4.1.1 Apresentação dos resultados da pesquisa e do PAE para a gestão escolar e gestão pedagógica**

Essa seção se dedicará a refletir sobre como ocorrerá a apresentação dos resultados da pesquisa e do PAE para a gestão da escola, diretor, vice-diretora e supervisoras. Nesse sentido, será agendada uma reunião com todos os atores envolvidos na gestão da escola e a pesquisadora.

Assim, serão apresentados a todos, dados resumidos dos resultados da escola em avaliações externas, bem como, do workshop realizado no ano anterior na escola, no qual foram apresentadas as respostas do protocolo de leitura aplicado aos profissionais e que trouxe a constatação de que as habilidades de localizar informações explícitas em textos curtos (até 6 linhas) e inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal, são habilidades frágeis, difíceis de serem consolidadas pelos estudantes. O que corrobora com os resultados dos discentes nas avaliações.

A partir da explicação destes resultados, a pesquisadora apresentará o PAE, lembrando que nele contém propostas de atividades para o desenvolvimento e apoio na consolidação das habilidades identificadas com defasagem, elaboradas por docentes da própria escola, como foi pedido no workshop.

Dessa forma, a pesquisadora proporá que a gestão pedagógica juntamente com a gestão escolar reflita sobre a possibilidade de adoção do PAE e participe da apresentação do que lhes foi explicado a todos os docentes da escola para que, juntamente com a gestão escolar e pedagógica sejam pensadas ações que viabilizem o uso das atividades propostas, pois os gestores são os sujeitos responsáveis por estabelecerem e divulgarem para o interior da escola a necessidade de momentos de reflexão e debate sobre esses pontos, como funções do diretor e mesmo da especialista (gestor pedagógico).

O quadro 8 mostra a proposta de apresentação dos resultados da pesquisa e do PAE para a equipe gestora da escola, como veremos a seguir.

Quadro 8 - Apresentação dos resultados da pesquisa e do PAE para a gestão escolar e gestão pedagógica

<b>O Quê?</b>	Apresentação da pesquisa e do PAE para os gestores escolares e gestão pedagógica.
<b>Por Quê?</b>	Para apresentar os resultados da pesquisa e justificar as propostas do PAE.
<b>Onde?</b>	Na biblioteca da escola, pois é o local destinado a reuniões desse tipo na escola.
<b>Quando?</b>	No primeiro semestre de 2025.
<b>Quem?</b>	A pesquisadora, o diretor, a vice-diretora e as três supervisoras da escola.
<b>Como?</b>	Através de uma reunião.
<b>Quanto?</b>	Sem custos.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Como o objetivo da elaboração do PAE é que todos os profissionais envolvidos reflitam e desenvolvam um trabalho eficaz e coletivo com foco na formação leitora dos estudantes, a apresentação desta proposta para a equipe gestora, precisa ser acolhida e esses atores devem tomar o plano como instrumento da escola de modo a estimular sua adoção para a equipe docente. O papel dos gestores a partir desse ponto torna-se determinante.

A ação será feita por meio de uma reunião em que a pesquisadora levará um resumo dos resultados da escola em avaliações externas e do que foi apresentado no workshop, ressaltando as habilidades de formação leitora identificadas em defasagem pelas avaliações e apontadas pelos respondentes ao protocolo e participantes do workshop como de difícil apropriação pelos estudantes.

Desse modo, espera-se que a gestão acolha as propostas para apresentá-las aos docentes e, em conjunto com eles, estabeleça ações para o uso das atividades do PAE.

Dando continuidade à apresentação das ações pensadas para se colocar em prática a adoção das propostas do PAE, a próxima seção explicará como poderá

ocorrer a apresentação dos resultados da pesquisa e do PAE para os docentes da escola.

#### **4.1.2 Apresentação dos resultados da pesquisa e do PAE para os docentes, estudo do documento e planejamento de ações**

Essa seção explicará a apresentação da pesquisa e do PAE aos docentes da escola com o apoio da gestão escolar e pedagógica, pois, para essa ação ocorrer, é substancial que a equipe gestora tenha aderido à proposta. Além da apresentação que poderá ocorrer em um dia escolar, também será explicado o momento reservado ao estudo e planejamento das ações do PAE ao longo do ano letivo, que poderá ocorrer em outro dia escolar na primeira semana de retorno dos docentes.

Desse modo, a apresentação aos docentes ocorreria em dois dos dias escolares do início do ano letivo, sendo um dia para apresentação e outro para estudo e planejamento das ações a serem realizadas junto aos estudantes durante o ano.

*Quadro 9 - Apresentação dos resultados da pesquisa e do PAE para os docentes da escola*

<b>O quê?</b>	Apresentação da pesquisa e do PAE para os docentes da escola.
<b>Por quê?</b>	Para conhecimento e adoção das atividades previstas no PAE pelos docentes da escola em suas aulas e/ou projetos no decorrer do ano letivo.
<b>Onde?</b>	Na biblioteca da escola.
<b>Quando?</b>	No primeiro semestre de 2025.
<b>Quem?</b>	A pesquisadora, com participação da gestão pedagógica (supervisoras da escola) e docentes.
<b>Como?</b>	Em dois dias de reunião,
<b>Quanto?</b>	Custos com impressão do material.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Espera-se que com apoio da gestão pedagógica (especialistas) o estudo das atividades propostas no PAE ocorra durante reuniões de Módulo II que são dedicadas ao planejamento do ano letivo pelos profissionais das escolas estaduais.

Portanto, será possível apresentar os resultados da pesquisa e as propostas do PAE para todos os docentes da escola, inclusive para os contratados que atuarão no ano de 2025 e não participaram da aplicação do protocolo de leitura, nem do workshop.

O primeiro dia será para apresentação do mesmo resumo usado na conversa com a equipe gestora, com os resultados da escola em avaliações externas e do que foi apresentado no workshop, ressaltando as habilidades de formação leitora identificadas em defasagem pelas avaliações e apontadas pelos respondentes ao protocolo e participantes do workshop como de difícil apropriação pelos estudantes.

O segundo dia seria dedicado ao estudo das atividades do PAE e inserção destas ao planejamento e/ou projetos que serão realizados durante o ano.

Após a apresentação que contará com material impresso dado a cada participante, objetiva-se que a equipe docente junto à equipe pedagógica reflita e planeje ações que absorvam as atividades propostas no PAE, podendo surgir ideias de projetos ou de inserção das atividades em projetos já realizados pela escola.

Espera-se que a mobilização da equipe de profissionais da escola supere as propostas de atividades aqui apresentadas, adaptando-as e enriquecendo-as com seus conhecimentos e vivências. Assim, a próxima seção apresentará a absorção das atividades do PAE no PPP da escola.

#### **4.1.3 Definição do acompanhamento e avaliação das propostas de atividades do PAE e inserção no PPP da escola**

Faz-se importante ressaltar a necessidade de consolidação de um projeto com as atividades do PAE, pela escola, ou a inserção dessas atividades em projetos já adotados, sempre com a inclusão das ações no PPP da escola, tarefa a ser realizada pela equipe de gestão pedagógica. Dessa forma, será possível o acompanhamento e avaliação das ações.

No quadro 10 apresenta-se a proposta de acompanhamento e avaliação das atividades propostas no PAE.

Quadro 10 - Definição do acompanhamento e avaliação das propostas de atividades do PAE e inserção no PPP da escola

<b>O quê?</b>	Definição do acompanhamento e avaliação das propostas do PAE e sua inserção no PPP da escola.
<b>Por quê?</b>	Para poder avaliar e acompanhar a adoção das ações.
<b>Onde?</b>	Na biblioteca da escola.
<b>Quando?</b>	Após o coletivo dos profissionais da escola optar por inserir as atividades em projetos já adotados pela escola ou elaborar um projeto novo.
<b>Quem?</b>	A equipe de gestão pedagógica (supervisoras da escola).
<b>Como?</b>	Inserção no PPP da escola.
<b>Quanto?</b>	Custos dentro das atividades previstas aos profissionais da escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Destaca-se que para acompanhar e avaliar as ações adotadas é imprescindível que estas estejam previstas no PPP da escola e também sejam pauta de reuniões futuras com o coletivo de professores e supervisores, buscando sempre repensar e reconduzir ações que não estejam surtindo os efeitos desejados, tendo claro que o objetivo final de todas as ações propostas é a realização de um trabalho capaz de formar leitores proficientes.

Portanto, verificar de que forma as ações contribuíram ou não para a consolidação das habilidades de formação leitora propostas aos estudantes, acompanhando e avaliando as ações, é crucial.

Esse acompanhamento e avaliação poderão ocorrer no segundo semestre e é importante que seja realizado pelas supervisoras, pois são elas que têm contato direto com os docentes e acompanham os trabalhos pedagógicos.

Isto posto, passaremos, na próxima seção com a exposição das atividades, iniciando-se com as propostas para o 1º ano do EF.

## 4.2 ATIVIDADES DE FORMAÇÃO LEITORA PREVISTAS PARA O 1º ANO DO EF

Nesta seção vamos apresentar atividades que possibilitem o desenvolvimento da formação leitora no 1º ano do EF, principalmente através de ações que contemplem as duas habilidades identificadas em defasagem pelos estudantes da escola pesquisada, como já mencionado, são elas: a) localizar informações explícitas em textos curtos (até 6 linhas); e, b) inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal. Para tanto, contemplamos as atividades no quadro 11.

Quadro 11 - Primeira Atividade de Formação Leitora prevista para o 1º ano do EF

<b>O quê?</b>	Atividade Pedagógica.
<b>Por quê?</b>	Para trabalhar as habilidades de formação leitora.
<b>Onde?</b>	Sala de aula ou pátio ou biblioteca.
<b>Quando?</b>	Durante o ano de 2025
<b>Quem?</b>	Professora regente da turma ou professora de uso da biblioteca.
<b>Como?</b>	Por meio de musicalidade e expressão corporal
<b>Quanto?</b>	Custos já previstos nas atribuições dos docentes.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A atividade com a música “Formiguinha” foi elaborada, conjuntamente, por três professoras que atuaram no 1º em 2024.

Essa atividade foi selecionada para compor o PAE por ser uma sequência didática completa que contempla as duas habilidades em defasagem e a compreensão através dos letramentos que a todo o tempo são trabalhados pelas docentes junto aos estudantes.

As atividades podem ser trabalhadas em sala de aula, no pátio da escola ou na biblioteca, o que o docente que as desenvolver achar mais adequado, lambendo que a professora regente poderá desenvolver as atividades ou a professora da biblioteca, dependendo que foi acordado no momento da adoção das propostas de atividades pelos docentes juntamente com as especialistas da escola. A atividade

deverá ser dividida da seguinte maneira: 1º momento) cantar e dançar trabalhando movimento, ritmo e partes do corpo; 2º momento) interpretação oral da letra da música identificando título, rimas, gênero textual e assunto da música; 3º momento) trabalhar as rimas e as partes do corpo, disponibilizando um xerox de imagens de animais que rimam com as partes do corpo cantadas na música para cada criança. Exemplo: leão - mão. Também disponibilizar uma cópia para cada criança, com o desenho da silhueta do corpo humano. Após, pedir que os alunos cole os animais que rimam em cada parte do corpo na folha da silhueta xerocada; 4º momento) trabalhar com um livro de literatura que traga informações sobre as formigas (escolher algum que já tenha na escola). Após a leitura da professora, fazer uma interpretação oral e seguir para registro coletivo feito em tópicos no quadro, pela professora: a) onde vivem as formigas? De que se alimentam? Quais as principais características e funções das partes do corpo da formiga? (destacar que são animais invertebrados); 5º momento) produção textual coletiva sobre as formigas utilizando os tópicos destacados anteriormente.

As duas primeiras etapas podem ser trabalhadas no mesmo dia, a terceira no segundo dia, a quarta no terceiro dia e a quinta e última pode ser complementada com uma ilustração sobre o texto coletivo e trabalhada no quarto dia. Estendendo-se o trabalho, durante quase uma semana, de modo que se torna possível desenvolver cada habilidade em tempo hábil de se experimentar as atividades de forma prazerosa, por meio do lúdico ao mesmo tempo em que se formam leitores proficientes.

Assim, passamos para a próxima atividade proposta para o 1º ano, no quadro 12.

Quadro 12 - Segunda Atividade de Formação Leitora prevista para o 1º ano do EF

<b>O quê?</b>	Tirinhas para interpretação de texto.
<b>Por quê?</b>	Para trabalhar as habilidades de formação leitora:
<b>Onde?</b>	Sala de aula ou biblioteca.
<b>Quando?</b>	Durante o ano de 2025
<b>Quem?</b>	Professora regente da turma ou professora de uso da biblioteca.
<b>Como?</b>	Apresentação de tirinhas

<b>Quanto?</b>	Custo previsto nas atribuições dos docentes.
----------------	--

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A segunda atividade proposta para o 1º ano foi elaborada por duas professoras que atuaram no 1º ano em 2024, vejamos a atividade: Apresentar o gênero tirinha e começar a realizar leituras junto aos estudantes. Porém, antes das leituras, realizar o levantamento de hipóteses sobre o texto, observando as imagens. Após a leitura, fazer uma interpretação oral e coletiva.

As docentes deram exemplo de como trabalhar com tirinhas levantando hipóteses, segundo elas, “essa atividade auxilia na habilidade de inferir informações” (Docentes participantes do workshop, 2024), porém, também pode ser usada para localizar informações explícitas, dependendo das interpelações realizadas pelo docente que aplicar a atividade, contribuindo muito para o desenvolvimento das duas habilidades de competência leitora.

A atividade não deverá ser realizada isoladamente, mas dentro de um trabalho detalhado com o gênero textual, que pode durar um bimestre inteiro e em outros momentos durante o ano letivo.

No quadro abaixo, está a terceira atividade proposta para o 1º ano, também elaborada pela dupla de professoras.

Quadro 13 - Terceira Atividade de Formação Leitora prevista para o 1º ano do EF

<b>O quê?</b>	Gêneros textuais - receita e convite.
<b>Por quê?</b>	Para trabalhar as habilidades de formação leitora:
<b>Onde?</b>	Sala de aula ou biblioteca.
<b>Quando?</b>	Durante o ano de 2025
<b>Quem?</b>	Professora regente da turma ou professora de uso da biblioteca.
<b>Como?</b>	Leitura de textos por meio de atividades práticas
<b>Quanto?</b>	Se optar por fazer uma receita, o custo será para os materiais a serem comprados para a produção, portanto, dependerá da receita escolhida e quantidade de alunos. Mas a estimativa é de R\$ 100,00.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

As atividades práticas são sempre uma excelente opção para o trabalho com gêneros textuais e esta é uma excelente ideia para o trabalho com as crianças do 1º ano que podem experimentar a ludicidade que a prática proporciona ao mesmo tempo em que aprendem:

Realizar atividades práticas apresentando as características dos gêneros textuais, realizando a leitura e localizando as informações nos textos. Após, produzir textos dos mesmos gêneros. Aqui pode-se fazer uma receita de bolo, biscoito ou massinha, seguindo os passos da receita trabalhada.

É importante vivenciar a elaboração da receita e depois registrar o gênero, seguindo a lógica que foi utilizada ao fazer o que foi proposto. Reiteramos que o trabalho com os gêneros textuais propostos deve ocorrer ao longo de um bimestre e permear durante todo o ano letivo para que seja uma aprendizagem bem consolidada pelos estudantes através dos letramentos.

A realização da atividade poderá ocorrer na sala de aula ou na biblioteca, com a professora regente ou professora da biblioteca, dependendo do que foi acordado na reunião de adoção das atividades propostas no PAE.

Assim, as sugestões de atividades elaboradas pelos docentes da escola campo da pesquisa, para o 1º ano, se encerram, nos próximos três quadros encontram-se atividades propostas pela própria pesquisadora.

Quadro 14 – Quarta atividade de formação leitora prevista para o 1º ano do E. F.: hora da leitura (leitura deleite)

<b>O quê?</b>	Hora da Leitura (leitura deleite)
<b>Por quê?</b>	Para trabalhar as habilidades de formação leitora:
<b>Onde?</b>	Sala de aula ou biblioteca.
<b>Quando?</b>	Durante o ano de 2025
<b>Quem?</b>	Professora regente da turma ou professora de uso da biblioteca.
<b>Como?</b>	Ler para os alunos livros e textos

	selecionados durante o ano todo.
<b>Quanto?</b>	Custo previsto nas atribuições dos docentes.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A leitura deleite é um momento necessário no 1º ano do EF e pode ser realizada com o objetivo de formar leitores proficientes através de uma boa conversa sobre o que foi lido, por boas escolhas dos textos e obras, pelo professor. Esse momento pode e deve ser aproveitado para atribuir sentido ao que é lido, dessa forma, essa é uma atividade à qual deve-se dedicar tempo, pelo menos uma vez por semana, pois é substancial aos leitores em formação.

Inicialmente deve-se usar rimas, textos com palavras repetidas, vocabulário já conhecido pelos alunos e ir aumentando o grau de dificuldade dos textos conforme o desenvolvimento da turma. Conversar sobre o que foi lido, problematizar o assunto abordado. A problematização oral auxiliará no letramento, pois é a partir de boas reflexões que o docente propõe que se vai atribuindo sentido aos textos lidos.

A leitura poderá ser realizada em sala de aula ou na biblioteca, pela professora docente ou pela professora de biblioteca, sempre lembrando do que foi acordado quando as atividades do PAE foram acolhidas no planejamento da escola.

Assim, segue-se para a próxima proposta de atividade para o 1º ano, no quadro 15.

Quadro 15 - Quinta Atividade de Formação Leitora prevista para o 1º ano do EF

<b>O quê?</b>	Cantigas populares
<b>Por quê?</b>	Para trabalhar as habilidades de formação leitora: Localizar informações explícitas em textos curtos (até 6 linhas) e inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal.
<b>Onde?</b>	Sala de aula ou biblioteca.
<b>Quando?</b>	Durante o ano de 2025
<b>Quem?</b>	Professora regente da turma ou professora de uso da biblioteca.
<b>Como?</b>	Trabalhar cantigas populares ao longo de um

	bimestre.
<b>Quanto?</b>	Custo previsto nas atribuições dos docentes.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O trabalho com cantigas populares não deve se restringir somente à educação infantil, este gênero textual possui diversas possibilidades de realização de um trabalho completo, capaz de, ao mesmo tempo em que desenvolve o conhecimento do sistema de escrita alfabético, desenvolver a formação leitora através dos letramentos:

Utilizar cantigas populares como: A canoa virou, Marcha soldado, O sapo não lava o pé, Na loja do mestre André. Realizar um trabalho com o gênero explorando suas características ao mesmo tempo que se pode explorar as possibilidades de desenvolver o sistema de escrita alfabético, rimas, atividades de matemática e outras disciplinas realizando a interdisciplinaridade. Explorar as habilidades de formação leitora sempre nas interpretações orais e conjuntas, em registros sobre o que cada cantiga nos traz como mensagem, produções textuais através das possibilidades que cada cantiga possui.

As atividades podem ser realizadas na sala de aula ou biblioteca, pela professora regente ou pela professora de biblioteca, seguindo-se o que foi acordado no planejamento da adoção das atividades do PAE. Dessa forma, segue-se para as propostas de atividades para o 2º ano.

#### 4.3 ATIVIDADES DE FORMAÇÃO LEITORA PREVISTAS PARA O 2º ANO DO EF

Nesta seção vamos apresentar atividades que possibilitem o desenvolvimento da formação leitora no 2º ano do EF, principalmente através de ações que contemplem as duas habilidades identificadas em defasagem pelos estudantes da escola pesquisada, como já mencionado, são elas: a) localizar informações explícitas em textos curtos (até 6 linhas); b) inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal.

Para o 2º ano do EF, a primeira atividade selecionada foi elaborada por uma docente que atuou com esta etapa no ano de 2024. Verifiquemos no quadro 16.

Quadro 16 - Primeira Atividade de Formação Leitora prevista para o 2º ano do EF

<b>O quê?</b>	Interpretação oral de história ou texto lido.
<b>Por quê?</b>	Para trabalhar as habilidades de formação leitora:
<b>Onde?</b>	Sala de aula ou biblioteca.
<b>Quando?</b>	Durante o ano de 2025
<b>Quem?</b>	Professora regente da turma ou professora de uso da biblioteca.
<b>Como?</b>	Por meio da oralidade dos estudantes
<b>Quanto?</b>	Custos já previstos nas atribuições dos docentes.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Após a leitura de um texto (de qualquer gênero, em qualquer disciplina), pedir aos estudantes que o recontem oralmente, apontando alunos aleatoriamente, fazer perguntas sobre o texto a outros estudantes, também de forma aleatória, envolvendo a turma toda.

A atividade poderá ocorrer na sala de aula com a professora regente ou na biblioteca com a professora de biblioteca, dependendo de como foi realizado o planejamento para adoção das atividades do PAE.

A atividade acima parece simples, mas trabalha a compreensão leitora de maneira eficiente, envolvendo toda a turma e ajudando muito na realização de posteriores registros de interpretações de texto. É, portanto, uma excelente atividade para se trabalhar continuamente todos os dias do ano contando, é claro, com boas interpelações a serem realizadas pelos docentes.

A segunda atividade selecionada para o 2º ano foi proposta pela mesma professora que elaborou a primeira, vejamos no quadro abaixo.

Quadro 17 - Segunda Atividade de Formação Leitora prevista para o 2º ano do EF

<b>O quê?</b>	Leitura e interpretação de enunciados.
<b>Por quê?</b>	Para trabalhar as habilidades de formação leitora:
<b>Onde?</b>	Sala de aula ou biblioteca.

<b>Quando?</b>	Durante o ano de 2025
<b>Quem?</b>	Professora regente da turma ou professora de uso da biblioteca.
<b>Como?</b>	Realizar a leitura do enunciado de uma atividade.
<b>Quanto?</b>	Custos já previstos nas atribuições dos docentes.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A leitura do enunciado das atividades pode ser feita pela professora ou por um aluno. Após, pedir que mais estudantes façam a leitura, alternadamente, em voz alta (independente da disciplina que se está trabalhando); cada aluno que fizer a leitura deve compartilhar o que entendeu do que deve ser feito com os colegas.

A atividade poderá ocorrer na sala de aula com a professora regente ou na biblioteca com a professora de biblioteca, dependendo de como foi realizado o planejamento para adoção das atividades do PAE.

Essa atividade segue o mesmo modelo da primeira, que sugere a interpretação oral de textos, aqui, a interpretação ocorre com os enunciados de atividades a serem realizadas, auxiliando na compreensão do que está sendo lido pela turma, pois essa prática no cotidiano das aulas, gera o hábito de sempre buscar a compreensão pelo que está sendo solicitado nas atividades por parte dos estudantes.

Dessa forma, se encerram as atividades propostas para o 2º ano, pelos docentes que participaram do workshop, seguindo-se, nos próximos quadros dedicados a esta etapa, com atividades elaboradas pela própria pesquisadora, conforme verifica-se no quadro 18.

Quadro 18 - Terceira Atividade de Formação Leitora prevista para o 2º ano do EF

<b>O quê?</b>	Leitura conjunta
<b>Por quê?</b>	Para trabalhar as habilidades de formação leitora:
<b>Onde?</b>	Sala de aula ou biblioteca.
<b>Quando?</b>	Durante o ano de 2025
<b>Quem?</b>	Professora regente da turma ou professora

	de uso da biblioteca.
<b>Como?</b>	Leitura conjunta:
<b>Quanto?</b>	Custos já previstos nas atribuições dos docentes.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Ler em conjunto com a turma, ensinar a marcar os parágrafos, pedir que os alunos já alfabetizados leiam um parágrafo, cada. Marcar título, encontrar o tema central do texto. Após a leitura sempre problematizar o tema do texto com os educandos. Utilizar atividades de interpretação de texto, texto lacunado, texto fatiado. Trabalhar as atividades de interpretação de texto: preencher lacunas, organizar o texto em fatias, tudo ao longo do ano todo.

A atividade poderá ocorrer na sala de aula com a professora regente ou na biblioteca com a professora de biblioteca, dependendo de como foi realizado o planejamento para adoção das atividades do PAE.

A leitura realizada em conjunto auxilia na compreensão do que foi lido com o auxílio dos colegas e intervenção do docente, as técnicas de ler marcando os parágrafos, identificando título e refletindo sobre o tema central do texto, ajudam tanto a reconhecer a estrutura do texto que está sendo estudado quanto a encontrar as informações explícitas e implícitas, pois se experimenta um trabalho minucioso com o texto a fim de entendê-lo.

Desse modo, segue-se para a apresentação da próxima atividade para o 2º ano no quadro 19.

Quadro 19 - Quarta Atividade de Formação Leitora prevista para o 2º ano do EF

<b>O quê?</b>	Escrita de livro da turma.
<b>Por quê?</b>	Para trabalhar as habilidades de formação leitora: Localizar informações explícitas em textos curtos (até 6 linhas) e inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal.
<b>Onde?</b>	Sala de aula ou biblioteca.

<b>Quando?</b>	Durante o ano de 2025
<b>Quem?</b>	Professora regente da turma ou professora de uso da biblioteca e apoio das especialistas da escola.
<b>Como?</b>	Através do trabalho com o livro “Era uma vez um gato xadrez”, de Bia Villela (livro pertencente ao acervo da escola).
<b>Quanto?</b>	Impressão dos livros.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Trabalhar rimas e propor uma produção de texto continuando a história, pois a autora termina a obra com a seguinte frase: “quem gostou da história que conte outra vez”. Desse modo, cada dupla de estudantes deverá criar uma página do livro da turma, contando outra vez a história do livro trabalhado, dessa vez com outros tipos e cores de gatos, bem como, novas aventuras por eles vividas.

As duplas deverão escrever o pequeno texto, inicialmente no caderno, assim a professora os corrigirá. Estes textos devem possuir rimas, tal como, a obra literária trabalhada. Após a construção dos textos, as duplas receberão uma folha, em branco, para fazer a ilustração do que foi escrito. A docente poderá trabalhar esta produção durante uma semana, um mês, intercalando com atividades sobre rimas e interpretação de texto.

Os registros para a montagem do livro podem ser feitos por fotos dos desenhos e dos textos, que deverão ser digitados pelo docente e inseridos no livro junto às fotos das ilustrações.

Assim o docente monta o livro e pode organizar uma exposição no pátio da escola com sorteio de livros para as outras turmas e entrega de um exemplar para a biblioteca. Toda essa organização poderá contar com auxílio de mais professores e funções distribuídas a grupos de estudantes da sala.

Lembrando que a atividade poderá ocorrer na sala de aula com a professora regente ou na biblioteca com a professora de biblioteca, dependendo de como foi realizado o planejamento para adoção das atividades do PAE.

As impressões dos livros devem ser coloridas, sendo um livro para cada estudante da turma, um para a escola e uma quantidade, a ser definida, para os sorteios. O custo real dependerá das quantidades de impressões. Mas o recurso financeiro poderá ser dividido entre a escola e os pais dos estudantes da turma.

A escrita de um livro, por mais simples que seja, demanda um trabalho cuidadoso e, portanto, tempo. Assim, uma atividade como essa, poderá durar até um bimestre, dependendo das atividades extras que a turma necessite trabalhar antes de iniciar a escrita, como compreensão de texto, produção textual e compreensão de rimas.

Porém, independente do tempo para a elaboração do livro, uma atividade assim é capaz não somente de auxiliar no desenvolvimento das duas habilidades citadas, mas também, na formação do leitor autônomo, que lê e escreve textos, que compreende o que lê e sabe escrever para que o outro compreenda o que está dizendo.

Pensando na exposição do livro da turma, segue-se para a quinta atividade sugerida ao 2º ano no quadro 20.

Quadro 20 - Quinta Atividade de Formação Leitora prevista para o 2º ano do EF

<b>O quê?</b>	Produção de cartazes para exposição do livro da turma.
<b>Por quê?</b>	Para trabalhar as habilidades de formação leitora:
<b>Onde?</b>	Sala de aula ou biblioteca.
<b>Quando?</b>	Durante o ano de 2025
<b>Quem?</b>	Professora regente da turma ou professora de uso da biblioteca.
<b>Como?</b>	Trabalhar o gênero textual cartaz.
<b>Quanto?</b>	Custos já previstos nas atribuições dos docentes.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Explorar atividades de leitura e interpretação capazes de demonstrar a estrutura do gênero cartaz e as informações que ele necessita conter para ser compreendido pelos diferentes públicos a que se destinam. Trabalhar atividades sobre as ilustrações e o que elas nos dizem em cada cartaz.

Após um trabalho minucioso com o gênero cartaz, produzir, em grupos, alguns cartazes para divulgar a exposição do livro da turma, com sorteios, para toda a escola.

Lembrar os estudantes de todas as informações que precisam ser compreendidas pelo público a quem eles irão divulgar estes cartazes (divulgação do

livro, data, hora, local, sorteios, etc.). Confeccionar e espalhar os cartazes pela escola.

A atividade poderá ocorrer na sala de aula com a professora regente ou na biblioteca com a professora de biblioteca, dependendo de como foi realizado o planejamento para adoção das atividades do PAE.

Pensando em um trabalho de escrita do livro da turma ao longo de um bimestre, as atividades de rimas e compreensão de texto podem ser sucedidas do trabalho com o gênero textual cartaz, a fim de que estes sejam confeccionados para divulgar a exposição de lançamento do livro.

O docente pode estimular os estudantes mostrando como são lançamentos de livros escritos por autores conhecidos e propor, inclusive, uma sessão de autógrafos dividindo a turma em pequenos grupos para autografarem os livros sorteados.

Trabalhar com gêneros textuais é uma estratégia eficiente para desenvolver os letramentos e, conseqüentemente, formar leitores que conhecem as funções sociais das diferentes formas de escrita.

#### 4.4 ATIVIDADES DE FORMAÇÃO LEITORA PREVISTAS PARA O 3º ANO DO EF

Nesta seção vamos apresentar atividades que possibilitem o desenvolvimento da formação leitora no 3º ano do EF, principalmente através de ações que contemplem as duas habilidades identificadas em defasagem pelos estudantes da escola pesquisada, como já mencionado, são elas:

Localizar informações explícitas em textos curtos (até 6 linhas).

Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal.

A atividade abaixo foi elaborada por três docentes que atuaram no 3º ano do EF em 2024, vejamos no quadro 21.

Quadro 21 - Primeira Atividade de Formação Leitora prevista para o 3º ano do EF

<b>O quê?</b>	Stop da Interpretação
<b>Por quê?</b>	Para trabalhar as habilidades de formação leitora: Localizar informações explícitas em textos curtos (até 6 linhas) e inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal.

<b>Onde?</b>	Sala de aula ou biblioteca.
<b>Quando?</b>	Durante o ano de 2025
<b>Quem?</b>	Professora regente da turma ou professora de uso da biblioteca.
<b>Como?</b>	Brincadeira do Stop.
<b>Quanto?</b>	Custos já previstos nas atribuições dos docentes.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Entregar aos estudantes, uma folha xerocada com perguntas como: quem é a personagem principal? Quem é o secundário? Onde acontece a história? Qual o principal problema a ser resolvido? Qual foi a solução encontrada? Qual o sentimento (emoção) da personagem principal?

Após, o docente realiza a leitura do texto para os estudantes que devem responder às questões. O primeiro a acabar grita: “Stop”.

A atividade poderá ocorrer na sala de aula com a professora regente ou na biblioteca com a professora de biblioteca, dependendo de como foi realizado o planejamento para adoção das atividades do PAE.

A atividade possibilita, segundo registrado pelas professoras, “trabalhar leitura, escrita, interpretação e oralidade ao mesmo tempo em que se trabalha diferentes gêneros textuais, podendo-se adaptar as perguntas aos tipos de gêneros”. Docentes participantes do workshop (2024).

É uma atividade que, ainda segundo as docentes, é realizada de forma lúdica enquanto se aprende, podendo ser realizada ao longo do ano adaptando-se aos gêneros textuais a serem trabalhados em cada bimestre.

Passamos para a verificação da segunda atividade proposta para o 3º ano, sendo a partir desta atividade, propostas elaboradas pela própria pesquisadora. Vejamos no quadro 22.

Quadro 22 - Segunda Atividade de Formação Leitora prevista para o 3º ano do EF

<b>O quê?</b>	Produção de texto - haicais.
<b>Por quê?</b>	Para trabalhar as habilidades de formação leitora:
<b>Onde?</b>	Sala de aula ou biblioteca.

<b>Quando?</b>	Durante o ano de 2025
<b>Quem?</b>	Professora regente da turma ou professora de uso da biblioteca.
<b>Como?</b>	Trabalhar com o livro “Arca de Haicais”, de Luis Dill e “Os hai-kais do Menino Maluquinho”.
<b>Quanto?</b>	Custos já previstos nas atribuições dos docentes.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A primeira obra pode ser usada para mostrar o que são haicais, sua estrutura original e a segunda para mostrar as adaptações que este gênero pode sofrer. Trabalhar, paralelamente, textos que expliquem os haicais, que eles retratam a natureza e, exemplificar adaptações através do livro Os hai-kais do Menino Maluquinho, que fala sobre os sentimentos do menino.

Após explorar as explicações sobre o gênero e atividades de interpretação de texto, propor a produção de haicais dos próprios estudantes, inicialmente, as produções podem ser feitas no caderno e, após correção, passadas para folha própria. A produção deve ser seguida de ilustração.

Os haicais podem ser expostos ou mesmo compor um livro de haicais da turma. A atividade poderá ocorrer na sala de aula com a professora regente ou na biblioteca com a professora de biblioteca, dependendo de como foi realizado o planejamento para adoção das atividades do PAE.

Atividades de produção textual devem sempre ser antecedidas por atividades de interpretação textual e estudo minucioso do gênero textual que se propõe, portanto, são atividades capazes de trabalhar a compreensão leitora em profundidade. São atividades completas, pois, através da compreensão do que está escrito e do motivo pelo qual se escreve, para qual público se escreve, qual o uso social do texto escrito, os estudantes vão se formando leitores/escritores autônomos, capazes de ler além dos textos escolares.

A atividade exposta, pode compor um livro de haicais da turma ou uma exposição de haicais, o docente pode escolher como conduzirá a atividade livremente, inclusive adaptando-a a seu modo.

Dessa forma, segue-se para a terceira atividade proposta para o 3º ano no quadro 23.

Quadro 23 - Terceira Atividade de Formação Leitora prevista para o 3º ano do EF

<b>O quê?</b>	Produção textual - problemas.
<b>Por quê?</b>	Para trabalhar as habilidades de formação leitora:
<b>Onde?</b>	Sala de aula ou biblioteca.
<b>Quando?</b>	Durante o ano de 2025
<b>Quem?</b>	Professora regente da turma ou professora de uso da biblioteca.
<b>Como?</b>	Os estudantes devem escrever problemas matemáticos com as operações que estiverem estudando no momento.
<b>Quanto?</b>	Custos já previstos nas atribuições dos docentes

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A produção textual poderá ser em duplas, esses problemas, no entanto, serão trocados com outras duplas de alunos que deverão resolvê-los. Cada dupla poderá produzir e resolver dois ou três problemas.

Deve-se fazer as produções textuais em folhas separadas para isso. O docente pode fazer as correções junto às duplas ou com a turma toda, pedindo que cada dupla leia seus problemas em voz alta e os resolva no quadro.

A atividade poderá ocorrer na sala de aula com a professora regente ou na biblioteca com a professora de biblioteca, dependendo de como foi realizado o planejamento para adoção das atividades do PAE.

É importante incluir textos e atividades de outras disciplinas na formação leitora dos estudantes, pois esta não ocorre somente nos conteúdos da disciplina de Português. Nessa atividade, os alunos devem produzir seus textos (problemas) com o cuidado de saber que seus leitores precisam entender o que deve ser feito, o que eles querem dizer.

Ao mesmo tempo, todos os estudantes farão a leitura de textos dos colegas, precisando compreendê-los para solucionar os problemas matemáticos corretamente.

É, portanto, uma excelente atividade para trabalhar, além das operações matemáticas, a compreensão e produção textual e, conseqüentemente, a formação leitora.

Desse modo, segue-se para a quarta atividade proposta para o 3º ano no quadro 24.

Quadro 24 - Quarta Atividade de Formação Leitora prevista para o 3º ano do EF

<b>O quê?</b>	Produção de histórias coletivas.
<b>Por quê?</b>	Para trabalhar as habilidades de formação leitora:
<b>Onde?</b>	Sala de aula ou biblioteca.
<b>Quando?</b>	Durante o ano de 2025
<b>Quem?</b>	Professora regente da turma ou professora de uso da biblioteca.
<b>Como?</b>	Criar uma história coletiva adicionando frases de forma organizada.
<b>Quanto?</b>	Custos já previstos nas atribuições dos docentes

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Iniciar dividindo a sala em três ou quatro grupos, com uma folha de papel para escrever. O primeiro membro de cada grupo escreve a primeira frase de uma história e passa para os próximos membros do seu grupo, sendo necessário que os próximos membros a escrever, leiam as frases anteriores e adicionem uma nova frase que dê continuidade à história.

Continuar passando o papel até que todos os estudantes, de cada grupo, tenham contribuído. Ao final, cada grupo lê a história completa em voz alta.

Os estudantes podem discutir a coerência, compreensão e criatividade de cada história criada.

Lembramos que a atividade poderá ocorrer na sala de aula com a professora regente ou na biblioteca com a professora de biblioteca, dependendo de como foi realizado o planejamento para adoção das atividades do PAE.

A partir da produção textual coletiva, realizada em grupos, o docente pode chamar a atenção para a compreensão do que foi escrito em cada história, realizando interpelações importantes que podem levar os estudantes a refletirem sobre a compreensão textual e a necessidade de realizar produções de escrita capazes de fazerem com que os leitores compreendam o leem.

Assim, passa-se para a próxima atividade proposta para o 3º ano no quadro 25.

Quadro 25 - Quinta Atividade de Formação Leitora prevista para o 3º ano do EF

<b>O quê?</b>	Diário de leitura
<b>Por quê?</b>	Para trabalhar as habilidades de formação leitora:
<b>Onde?</b>	Sala de aula ou biblioteca.
<b>Quando?</b>	Durante o ano de 2025
<b>Quem?</b>	Professora regente da turma ou professora de uso da biblioteca.
<b>Como?</b>	Reservar uma aula a cada quinzena para que os estudantes realizem leituras de títulos indicados por eles e pelo docente.
<b>Quanto?</b>	Custos já previstos nas atribuições dos docentes

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Iniciar o diário, que pode ser um caderno reservado para isso registrando o seguinte: data de leitura, título da obra, nome do autor, quantidade de páginas, do que mais gostei..., do que menos gostei, há ilustrações?

Iniciar o momento das discussões com os estudantes apresentando seus pontos de vista e destacando as informações mais relevantes e identificação do tema, personagens, enredo, tempo e espaço, relacionando o texto com a realidade. O docente deve pedir que os estudantes registrem, em seus diários, o seguinte: a) autor do texto/obra; b) título do texto/livro; c) do que o texto/livro fala; d) gostei (não gostei) da parte em que...; e) achei engraçado quando...; f) não sabia que; g) a ilustração que mais gostei foi...; h) indico o texto ao meu colega porquê.

Cada questionamento acima deve ser direcionado a um estudante que irá compartilhar seu entendimento com os demais colegas e todos finalizam seus registros no diário.

Lembramos que a atividade poderá ocorrer na sala de aula com a professora regente ou na biblioteca com a professora de biblioteca, dependendo de como foi realizado o planejamento para adoção das atividades do PAE.

O incentivo à leitura deve ser constante durante todo o ano letivo e as obras selecionadas podem ser textos e livros de diferentes gêneros, podendo-se trabalhar gêneros selecionados pelo docente a cada bimestre.

O objetivo é que os estudantes tenham o hábito de ler e reflitam sobre o que leem, interpretando os textos e os relacionando com seu conhecimento de mundo ao mesmo tempo em que este é ampliado.

Espera-se que as atividades contempladas neste PAE sirvam de apoio e inspiração para projetos maiores, mas além disso, que estimulem a reflexão sobre o currículo de cada etapa de modo a se perceber a formação do leitor proficiente, autônomo, em cada proposta de desenvolvimento de habilidades, e a partir desse olhar ampliado para a questão da formação leitora, seja possível experimentar novas estratégias e ressignificar tudo o que já se sabe e muito contribui para a equidade do ensino ofertado aos estudantes da escola pesquisada.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização está em pauta no cenário educacional há muito tempo, ela é a preocupação de diferentes governos e líderes de Secretarias, escolas e população de um modo geral. Não poderia ser diferente, já que é a partir dela que se inicia a caminhada do aprendizado institucionalizado. Muitos foram os esforços empreendidos por políticas públicas até chegarmos ao CNCA em 2023. Tentativas, acertos, erros, descontinuidade das políticas públicas que levam à descrença dos docentes nos esforços empreendidos, concebendo-se as tentativas de melhoria da qualidade educacional como trabalho a mais que esse ou aquele governo nos impõe.

Em Minas Gerais não é diferente do restante do país, muitas propostas advindas de políticas públicas foram implantadas ao longo dos tempos. E a formação de professores, sempre em evidência gerando expectativas e “agitando” as escolas e suas salas de aula. Há que se considerar que muitos são os avanços das propostas com a política pública vigente, o CNCA, política que esta dissertação se propôs a pensar enquanto é implantada na escola pesquisada e em todo o país.

O CNCA considera, em seu eixo governança e gestão - que todos as redes elaborem suas propostas para a alfabetização, consideração a adoção de diferentes ações para diferentes públicos. Isso é uma mudança que entendemos como importante, pois as ações devem ser de acordo com as necessidades de cada localidade.

Como discutido ao longo do texto, no eixo de formação também estabelece que cada ente federado deve ofertar formação continuada aos seus gestores escolares e docentes. O eixo infraestrutura prevê aquisição de materiais que incentivem a formação leitora. Já o eixo avaliação, colocado em prática em 2024, já rendeu diagnósticos aos docentes e escolas que puderam acompanhar o desenvolvimento da alfabetização de seus estudantes, com a preocupação da recomposição das aprendizagens para aqueles que se encontram em defasagem em habilidades de formação leitora e do domínio do sistema de escrita alfabético. O último eixo da política - boas práticas, prevê premiação, reconhecimento e disseminação de boas práticas entre as instituições.

Acompanhar a implementação de uma política pública e refletir sobre como ela tem ocorrido dentro de uma escola nos faz perceber que muitos são os esforços, pouco é o diálogo. Muitas vezes os atores que estão na ponta da atuação, nas salas

de aula não conhecem tudo o que é oferecido e, no caso do CNCA, múltiplas ações que poderiam contribuir com o ensino da alfabetização estão sendo disponibilizados, mas os docentes desconhecem.

Nesse sentido, percebe-se uma lacuna deixada pela gestão escolar que pouco tempo dedica ao entendimento e conhecimento da política pública e, como consequência, não informa os docentes sobre as transformações que ocorrem. Pode vir dessa falta de clareza a descrença dos professores nas políticas públicas, em tudo o que vem do governo.

Chegamos à conclusão de que as políticas públicas, no caso em tela nesta dissertação - o CNCA, são iniciativas que vem contribuindo para a educação, a despeito de limites, e que, portanto, precisariam ser discutidas com os docentes. No caso do CNCA, houve a escuta de professoras alfabetizadoras no âmbito da Pesquisa Alfabetiza Brasil, que foi feita para definir os conhecimentos necessários aos alunos alfabetizados ao final do 2º ano do Ensino Fundamental.

A questão de investigação “como os profissionais da escola campo compreendem o que as crianças consideradas alfabetizadas conseguem ler e que atividades deveriam realizar com autonomia?” pode ser problematizada, dessa forma, com base nos desafios contemporâneos advindos de uma política pública cujo foco são estudantes em etapa inicial do processo de alfabetização.

Para obter dados que possibilitassem discutir possíveis sentidos atribuídos pelos profissionais que atuam na escola campo da pesquisa, foi proposto um protocolo de leitura formado por itens que compõe avaliações em larga escala, em que foi possível mapear o que para eles seria um estudante considerado alfabetizado. As respostas ao protocolo de leitura revelaram que não houve consenso entre os docentes sobre quais possíveis habilidades poderiam contribuir para que fossem identificados aqueles estudantes considerados como alfabetizado. Trata-se de um aspecto central à política pública CNCA, o que nos leva a concluir, com base nas análises, que docentes e gestores ainda não se apropriaram da política, demonstrando desconhecimento sobre suas propostas.

As respostas ao instrumento permitem-nos afirmar que, em que pese a presença de orientações curriculares precisas que definem o que se espera que um estudante em fase inicial da alfabetização se aproprie, seria importante uma ampla discussão nas escolas para um alinhamento de práticas pedagógicas que contribuam com esse processo.

Em síntese, esses achados da pesquisa lançam luzes sobre o primeiro objetivo analítico desta dissertação: analisar as respostas dos profissionais da escola (gestão escolar, especialistas e professores) a um protocolo de leitura, com vistas a identificar experiências dos docentes em torno do que crianças consideradas alfabetizadas leem e quais atividades conseguiriam realizar. Observa-se que a implementação das políticas públicas ocorre, muitas vezes, sem um debate aprofundado, limitando-se à adoção das ações propostas pela Secretaria Estadual de Educação e a Superintendência Regional de Ensino, sem a devida oferta de formações e informações suficientes para os docentes, apenas cumprindo-se o que os órgãos superiores propõem de maneira pouco aprofundada.

Defendemos, ao analisarmos no primeiro capítulo os resultados das avaliações que discutir resultados advindos das avaliações somativas e formativas poderia contribuir com o mapeamento de diferentes etapas da alfabetização. Isso porque observamos que as respostas ao instrumento apontam para uma visão sobre a alfabetização pautada no domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Diante disso, torna-se essencial promover discussões e fomentar um trabalho coletivo que ofereça suporte aos docentes no processo de alfabetização. Isso implicaria, por exemplo, na proposição de uma cultura de alfabetização que pudesse possibilitar um salto no modo como professores e gestores entendem o processo de formação de um leitor que lê com compreensão textos de diferentes gêneros, sendo guiado para que mobilize diferentes estratégias. Seria fundamental, a nosso ver, que a rigidez na execução do plano de curso não se sobrepusesse à consolidação de aprendizagens essenciais para o pleno desenvolvimento dos estudantes, pautadas nos eixos interações e brincadeiras defendidos para a educação infantil e transição aos dois primeiros anos do ensino fundamental.

Essa preocupação excessiva com o cumprimento do plano de curso, em detrimento da aquisição plena das habilidades de compreensão leitora, ficou evidente durante o workshop realizado na escola. Na ocasião, buscou-se refletir sobre as fragilidades identificadas nas respostas ao protocolo de leitura, destacando um ponto que entendemos como central no processo de problematização da questão de investigação, que seja: seguir o planejamento de forma mecânica pouco agrega aos estudantes que ainda não consolidaram conhecimentos essenciais a sua formação leitora. Elemento que se coloca no Plano de Ação Educacional (PAE), a partir do entendimento de que tal constatação poderia contribuir para uma discussão coletiva

em torno de práticas pedagógicas que acolham aspectos do processo de alfabetização, apoiados sim no SEA, mas fundamentados na leitura em sentido amplo. Uma das contribuições possíveis à gestão pedagógica, como pudemos defender pelos achados da pesquisa, seria oferecer condições ao estudo de propostas educacionais e, em conjunto com a equipe escolar, planejar ações que atendam às necessidades específicas da escola.

No que se refere à alfabetização, o CNCA mantém a meta já estabelecida na BNCC, prevendo que os estudantes sejam alfabetizados ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. Desde o início, defendeu-se, nesta dissertação, que essa etapa é adequada para a consolidação das habilidades descritas na tabela de proficiência do Saeb, que, por sua vez, foi adotada pelo CNCA após a escuta das professoras alfabetizadoras na pesquisa mencionada. Nesse sentido, reafirma-se a crença de que é plenamente possível formar leitores proficientes ao final do 2º ano, garantindo uma base sólida para sua trajetória educacional.

A pesquisa realizada na escola campo desta dissertação revelou, por meio das respostas ao protocolo de leitura, que os docentes consideram desafiadoras especificamente duas habilidades: localizar informações explícitas em textos curtos (até seis linhas) e inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal. Como consequência, essas habilidades tornam-se mais difíceis de serem consolidadas pelos estudantes.

No entanto, acredita-se que é possível desenvolver essas habilidades desde a Educação Infantil, por meio de um trabalho fundamentado nos letramentos e no ensino de estratégias de leitura. Para isso, seria essencial que os docentes tivessem acesso a formações que possibilitassem ampliar seus acervos de textos e de práticas pedagógicas. Pelo diálogo com os autores foi possível problematizar que um professor que domine estratégias de leitura poderia formar leitores proficientes, podendo ampliar as possibilidades de garantia de um processo de alfabetização significativo.

O workshop desenvolvido com os profissionais da escola teve como objetivo promover uma reflexão coletiva sobre as habilidades previamente mencionadas. No entanto, em vez de uma preocupação central em mitigar as defasagens identificadas, prevaleceu, mais uma vez, a necessidade de cumprir o plano de curso.

Esse cenário reforça a importância do apoio da gestão escolar, que precisa dedicar tempo ao lado dos docentes para refletir sobre as reais necessidades da

escola, garantindo que o ensino esteja verdadeiramente alinhado ao desenvolvimento das habilidades essenciais dos estudantes.

Com o objetivo de contribuir para a escola campo da pesquisa, foi elaborado o PAE, composto por algumas sugestões de atividades desenvolvidas pelos próprios docentes da escola campo. Após o workshop, os professores elaboraram essas propostas com a intenção de mitigar as dificuldades identificadas nas duas habilidades apontadas no protocolo de leitura. Dessa forma, o PAE consolida mais um dos objetivos analíticos desta dissertação, pois se acredita que, com a implementação das atividades sugeridas, novas ideias e percepções surgirão e serão compartilhadas entre os docentes podendo contribuir para que o cotidiano da escola seja pensado a partir de diferentes pontos de vista.

Não poderia concluir esta dissertação sem registrar o impacto que o desenvolvimento desta dissertação teve sobre minha própria formação, pois enquanto professora da escola campo, precisei me deslocar dessa posição para enxergar a instituição como um todo, compreendendo não apenas as propostas advindas dos órgãos superiores, mas também as demandas da gestão escolar que, muitas vezes, acabam sufocando a reflexão sobre o fazer pedagógico. No movimento de pesquisa foi possível perceber que, apesar dos desafios impostos pelo sistema educacional, é possível traçar caminhos que conduzam à tão almejada qualidade na educação, sendo o envolvimento do coletivo, pelo que pudemos constatar no workshop, um possível “pulo do gato”.

Outro fator que nos parece importante destacar aqui, nessas contribuições finais, foi o exercício de elaboração do instrumento protocolo de leitura, apoiado em uma pesquisa de pós-doutoramento, como foi discorrido na metodologia, cujo modelo se amplia em diálogo com elementos centrais da atual política pública que se volta aos desafios da alfabetização até o 2º ano do ensino fundamental. Tal instrumento, nos parece, poderia ser aplicado em outras escolas públicas para que os resultados pudessem contribuir com o debate sobre esse tema que nos é tão caro: reconhecer o que as crianças alfabetizadas deveriam saber em interação com atividades que as desafiam a pensar sobre a leitura na materialidade de diferentes gêneros.

Dessa maneira, espera-se que, com o suporte adequado da gestão pedagógica, os profissionais da escola campo possam refletir sobre suas práticas e ampliar seu compromisso com a formação de leitores, promovendo um ensino mais significativo e alinhado às necessidades dos estudantes. Que texto e leitor, como nos

disse Bartolomeu Campos de Queirós, que escolhemos como epígrafe para esta dissertação, possam “ultrapassar a solidão individual para se entrelaçarem pelas interações” discursivas advindas do contato com o texto em múltiplos contextos. Um convite para cada professor e cada gestor que queira aceitar vencer possíveis desafios do ato de alfabetizar.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mônica Correia; SILVA, Hilda Aparecida Linhares da; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. Leitura, escrita e alfabetização: o que a Educação Infantil tem a ver com isso? **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 10, n. 02, p. 169-182, 2023. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8416>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BARBOSA, Begma Tavares; FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio; MICARELLO, Hilda. A formação de leitores: contribuições da pesquisa em avaliação em larga escala. *In*: FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio; MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva (Orgs.). **Conhecimentos em cadeias dialógicas de enunciados: linguagem, infâncias e educação nas produções de um grupo de pesquisa em Ciências Humanas**. 1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, pp. 72-89.

BARBOSA, Begma Tavares; MICARELLO, Hilda Linhares; FERREIRA, Rosângela Veiga. Avaliações em larga escala de Língua Portuguesa: uma pesquisa sobre a complexidade dos textos que dão suporte a itens que avaliam a leitura. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, MG, v.10, n.1, p. 1064 - 1081, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32022>. Acesso em: jan. 2025.

BONAMINO, Alicia; MICARELLO, Hilda. Apropriação da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma reflexão com base nos conceitos de justiça social e eficácia escolar. *In*: SOARES, Tufi Machado; BONAMINO, Alicia (orgs.). **Estudos sobre a educação brasileira: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2017.

BRASIL. **Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)**. SIMAVE 2022 – RR. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2022. Disponível em: <https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/mg/colecoes/2022/SIMAVE%202022%20-%20RR%20-%20Web.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 dez. 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jun. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm). Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação

básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Juiz de Fora (MG): panorama. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/juiz-de-fora/panorama>. Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2013/livreto\\_ANA\\_online.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf). Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Panorama da educação em Minas Gerais. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/crianca\\_alfabetizada/panorama\\_da\\_educacao\\_mg.pdf](https://download.inep.gov.br/crianca_alfabetizada/panorama_da_educacao_mg.pdf). Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Sistema de Avaliação da Educação Básica: documentos de referência: versão preliminar. Brasília, DF: Inep, 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/saeb\\_documentos\\_referencia-versao\\_preliminar.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/saeb_documentos_referencia-versao_preliminar.pdf). Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Escalas de proficiência do Saeb: 2º ano, 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/escala\\_de\\_proficiencia\\_do\\_saeb\\_ensino\\_fundamental.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escala_de_proficiencia_do_saeb_ensino_fundamental.pdf). Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Escalas de proficiência do Saeb. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/escalas-de-proficiencia-do-saeb>. Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Relatório da Pesquisa Alfabetiza Brasil: Diretrizes para uma Política Nacional de Avaliação da Alfabetização das Crianças. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/relatorio\\_da\\_pesquisa\\_alfabetiza\\_brasil.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_da_pesquisa_alfabetiza_brasil.pdf). Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Escola Estadual Mariano Procópio. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/31068748-ee-mariano-procopio/ideb>. Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretrizes da edição de 2023. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/saeb/diretrizes\\_da\\_edicao/2023.pdf](https://download.inep.gov.br/saeb/diretrizes_da_edicao/2023.pdf). Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Escalas de proficiência do SAEB. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. Avaliação de impacto do Programa Tempo de Aprender. Brasília, DF: MEC, SEALF, 2022. Disponível em: [https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/avaliacao\\_de\\_impacto\\_tempo\\_de\\_aprender.pdf](https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/avaliacao_de_impacto_tempo_de_aprender.pdf). Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. Instrução Normativa nº 1, de 10 de janeiro de 2023. Estabelece orientações para a implementação da Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 jan. 2023. Seção 1, p. 34. Disponível em: [https://www.in.gov.br/web/guest/periodicos/-/journal\\_content/56/8814/107698442](https://www.in.gov.br/web/guest/periodicos/-/journal_content/56/8814/107698442). Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA: Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: MEC, SEALF, 2019. 54 p. Disponível em: [https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo\\_final\\_pna.pdf](https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo_final_pna.pdf). Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. Política Nacional de Alfabetização: caderno. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: [https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo\\_final\\_pna.pdf](https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo_final_pna.pdf). Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Tempo de Aprender. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 27 abr. 2025.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Anexo 3 – Documento Orientador Reforço Escolar**. Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/Anexo-3-Documento-Orientador-ReforCo-Escolar.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2025.

CARVALHO, Jonas. O legado de Magda Soares para a alfabetização e o letramento no Brasil. **Revista Nova Escola**, 2023. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21433/o-legado-de-magda-soares-para-a-alfabetizacao-e-letramento-no-brasil>. Acesso em: 01 set. 2023.

CORBUCCI, Paulo Roberto; BARRETO, Ângela; CASTRO, Jorge Abrahão de; CHAVES, José Valente; CODES, Ana Luiza. Vinte anos da Constituição Federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira. *In: Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise*, 2. ed., 2009. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4137>. Acesso em: 21 out. 2023.

COUTO, Maria Elizabete Souza; GONÇALVES, Alba Lúcia. A formação dos formadores: um estudo sobre o PNAIC. **Práxis Educativa. Ponta Grossa**, v. 11, n. 1, p. 151-170, 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 02 jan. 2025.

DALFOVO, M. C.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 2, n. 4, p. 01-13, 2008.

DICIONÁRIO. Dicionário Online de Português. **Alfabetização**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/alfabetizacao/>. Acesso em: 27 abr. 2025.

DICKEL, Adriana. A avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: responsabilização e controle. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/JvYKWvXJ7hqQxn8mtdM4djk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2023.

EQUIPE DE JORNALISMO RÁDIO FM ITATIAIA JF. **Juiz de Fora 150 em um minuto**: Jardim da Infância Mariano Procópio, 2020. Disponível em: <https://www.acesa.com/arquivo/jf150anos/2606/index.html>. Acesso em: 31 mar. 2023.

ESCOLA ESTADUAL MARIANO PROCÓPIO. **Projeto Político Pedagógico**. Juiz de Fora, MG, 2022.

FERREIRA, Rosângela Veiga Julio; MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; REZENDE, Wagner Silveira. Avaliação e análise de estratégias de leitura: reflexões sobre a formação dos leitores nos anos iniciais do ensino fundamental. *In:*

MAGALHÃES, Tânia; GARCIA-REIS, Andreia; FERREIRA, Helena (Orgs.) **Concepção discursiva de linguagem: ensino e formação docente**. Pontes: São Paulo, 2015.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, São Paulo, n. 9, p. 7-17, 2009.

Disponível em:

[http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/gatti\\_2009\\_avaliacao\\_de\\_sistemas\\_educacionais\\_no\\_brasil.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/gatti_2009_avaliacao_de_sistemas_educacionais_no_brasil.pdf). Acesso em: 20 jun. 2023.

GATTI, Bernardete A. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: POLÍTICAS E PROGRAMAS. **Revista Paradigma**, [S.l.], v. 42, n. 2, p. 1–17, maio 2021.

Disponível em:

<https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1044>. Acesso em: 27 abr. 2025.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas, SP: Alínea, 2003.

IGNACIO, Karla Oliveira Franco; CALDERÓN, Rodolfo Ignacio. O Simave à luz das três gerações de Avaliação da Educação Básica. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 132-159, 2017. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3826/3345>. Acesso em: 02 jun. 2023.

INSTITUTO UNIBANCO. Observatório de Educação. **Histórico e alterações do Saeb**. Educação no Congresso, v. 6, jun. 2021. Disponível em:

<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/observatorio/4b8c85be-d825-495c-b7d6-729244a73b76>. Acesso em: 27 abr. 2025.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso 'ensinar' o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, SP: MEC/UNICAMP, 2005. Disponível em:

<https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2025.

LEAL, L. F. V. Protocolos de leitura (verbetes). *In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Edição integrada à impressão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. Disponível em:

<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/protocolos-de-leitura>

LEÃO, Alex Sandro Gomes; PESSANO, Edward Frederico Castro; RIGHIL, Alessandra Sanchez; MENDES, Lidiane Nunes Dubal. O papel do PNAIC enquanto formação continuada e sua possível contribuição no desenvolvimento da profissão docente. **Vivências**, Erechim, v. 16, n. 31, p. 209-234, 2020. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/342542422\\_O\\_PAPEL\\_DO\\_PNAIC\\_ENQUANTO\\_FORMACAO\\_CONTINUADA\\_E\\_SUA\\_POSSIVEL\\_CONTRIBUICAO\\_NO\\_D\\_ESENVOLVIMENTO\\_DA\\_PROFISAO\\_DOCENTE](https://www.researchgate.net/publication/342542422_O_PAPEL_DO_PNAIC_ENQUANTO_FORMACAO_CONTINUADA_E_SUA_POSSIVEL_CONTRIBUICAO_NO_D_ESENVOLVIMENTO_DA_PROFISAO_DOCENTE). Acesso em: 01 dez. 2024.

LEITE, Élia Aparecida Samuel. **Alfabetização e letramento: desafios e possibilidades de uma Escola Pública Municipal a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade

Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAed, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2014. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/alfabetizacao-e-letramento-desafios-e-possibilidades-de-uma-escola-publica-municipal-a-partir-do-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>. Acesso em: 21 mar. 2023.

LEITE, Josieli Almeida de Oliveira; FERREIRA, Rosângela Veiga Júlio; RIBEIRO DE SÁ, Soraia Loures Lins. **Estratégias de leitura no processo de alfabetização**: as contribuições da aplicação de um protocolo de leitura. Anais da V Semana da Faced e X Semana da Educação: A Educação tem futuro? Desafios e Possibilidades. UFJF, 2019. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vsemanadafacedufjf/170230-estrategias-de-leitura-no-processo-de-alfabetizacao--as-contribuicoes-da-aplicacao-de-um-protocolo-de-leitura/>. Acesso em: jan. 2025.

MERCÊS, Soeli Fagundes de Almeida. **A hora-atividade como espaço para a formação continuada de professores no âmbito das escolas estaduais da Regional Ouro Preto do Oeste (RO), Juiz de Fora**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 27 abr. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais**. Disponível em: <https://ead.educacao.mg.gov.br/course/index.php?categoryid=2>. Acesso em: 27 abr. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Intervenção Pedagógica**. Disponível em: <https://portaldoespecialista.educacao.mg.gov.br/interven%C3%A7%C3%A3o-pedag%C3%B3gica>. Acesso em: 27 abr. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Plano Estadual de Educação**. Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/plano-estadual-de-educacao/>. Acesso em: 27 abr. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **SIMADE Web**. Disponível em: <https://www.simadeweb.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 27 abr. 2025.

OLIVEIRA, José Fábio Vieira de. **Educação Profissional e Qualidade Educacional**: desafios e possibilidades de estratégias de gestão e de ensino no Ceará, Juiz de Fora. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia; Ilustrações de Eloar Guazzelli. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra LTDA, 2012.

POPPOVIC, Ana Maria. Alfabetização: um problema interdisciplinar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, 1981, p. 71-86. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1579>. Acesso em: 27 abr. 2025.

PRADA, Luis Eduardo; FREITAS, Thaís Campos; FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114449009.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2025.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. São Paulo: Autêntica, 2012.

SCHNEIDER, Neusa Maria Arndt Weinrich Araujo; GROSCH, Maria Selma; DRESCH, Jaime Farias. Reflexões sobre o impacto da política pública do PNAIC na formação continuada das professoras alfabetizadoras de Lages-SC. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, p. 435–456, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s8cbdLGYZZL8dwgVgFKfXbk/>. Acesso em: 27 abr. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Documento Orientador Plano de Recomposição das Aprendizagens 2023**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1LxXfTjU6MObsgZFig2jzasqZnRoLUDtJ/view>. Acesso em: 07 abr. 2023.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Documento Orientador Reforço Escolar – Fortalecimento das Aprendizagens 2022**. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Anexo%20%20-%20Documento%20Orientador%20Refor%C3%A7o%20Escolar.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2022.

SILVA, Ariane Malheiro da. **Políticas públicas educacionais de alfabetização no Brasil no período de 2003 a 2023: um estudo comparativo a partir da análise documental**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/53145>. Acesso em: 27 abr. 2025.

SILVA, Zélia Maria de Souza. **Ler e escrever, uma ação que vai além de resultados**. Anais do VII Congresso Nacional da Educação (CONEDU), Campina Grande, 2020. ISSN 2358-8829. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68806>. Acesso em: 27 abr. 2025.

SIMÕES, Maria Inez Barroso. **O Programa de Intervenção Pedagógica do Estado de Minas Gerais (PIP)**. 2025. Dissertação de mestrado (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora,

Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/o-programa-de-intervencao-pedagogica-do-estado-de-minas-gerais-pip/>. Acesso em: 29 set. 2023.

SOARES, Carlos Renato. **Sistemas de Avaliações em Larga Escala na Perspectiva Histórico-Cultural**: o caso do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE. Dissertação de Mestrado (Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/161842>. Acesso em: 29 set. 2023.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa\\_aceleracao\\_estudos/reivencao\\_alfabetizacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf). Acesso em: 27 abr. 2025.

SOARES, Marlúcia Corrêa. **Percepções das professoras do município de Juiz de Fora que participaram do curso Leitura e Escrita na Educação Infantil 2021/2022 sobre suas práticas com a linguagem oral, leitura e escrita e as condições institucionais em que se dão essas práticas**. 2023. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/15366/1/marluciacorreasoares.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2025.

SOUSA, Lenise Teixeira de. **O PNAIC no contexto de dois municípios de Minas Gerais: quais os sentidos da formação para o desenvolvimento profissional dos professores alfabetizadores?** 2020. Tese (Doutorado) – Universidade do Rio de Janeiro, 2020.

SOUZA, Luciane Aparecida de. **Desenvolvimento profissional de professores alfabetizadores numa perspectiva colaborativa com base em avaliações diagnósticas dos estudantes**. 2022. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Análise do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/07/analise-todos-pela-educacao-compromisso-nacional-crianca-alfabetizada.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2025.

VIEIRA, Gastão (org.). **Alfabetização infantil: os novos caminhos**. 3. ed. rev. Brasília: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: [https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/alfabetizacao\\_infanti\\_novos\\_caminhos\\_gastao\\_vieira.pdf](https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/alfabetizacao_infanti_novos_caminhos_gastao_vieira.pdf). Acesso em: 27 abr. 2025.

VIEIRA, Raquel Arrieiro. **Repercussões do Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) na Ação Docente**: a perspectiva de professores de uma Escola Estadual em Viçosa-MG. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/f6fdd091-cab8-4899-a4fe-e0f266402ada/content>. Acesso em: 29 set. 2023.

## APÊNDICE A – Protocolo de leitura aplicado aos profissionais da escola

Professora/Professor

O presente instrumento tem cunho estritamente acadêmico e é parte integrante de uma pesquisa de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora. O objetivo deste instrumento é **identificar o que crianças consideradas alfabetizadas leem e quais atividades conseguem realizar**. Para tanto, apresentamos uma sequência de tarefas de leitura para a sua apreciação, considerando sua experiência e seu conhecimento sobre a formação leitora de estudantes.

Agradeço, em meu nome e dos orientadores da dissertação, sua participação e colaboração, esclarecendo que não haverá identificação e que os dados obtidos serão analisados e devolvidos para a instituição com o objetivo de refletirmos coletivamente sobre as análises. Sendo assim, sua sinceridade nas respostas é muito importante.

( ) Aceito participar.

( ) Não aceito participar.

Atenciosamente,

Cris Kellen Rodrigues Batista

### PRIMEIRA PARTE

1. Experiência acadêmica e profissional:

1.1 Formação inicial:

a) ( ) Licenciatura em Pedagogia.

b) ( ) Outra licenciatura, qual: \_\_\_\_\_

1.2 Formação Continuada.

a) ( ) Especialização, em: \_\_\_\_\_.

b) ( ) Mestrado, em: \_\_\_\_\_.

c) ( ) Doutorado, em: \_\_\_\_\_.

d) ( ) Pós-Doutorado, em: \_\_\_\_\_.

1.3 Tempo de exercício de profissão?

- a) ( ) Até 3 anos.
- b) ( ) Entre 3 e 5 anos.
- c) ( ) Entre 5 e 10 anos.
- d) ( ) Entre 10 e 15 anos.
- e) ( ) Entre 15 e 20 anos.
- f) ( ) Mais de 20 anos.

1.4 Função que exerce atualmente na instituição:

- a) ( ) Professor/Professora do 1º ano do Ensino Fundamental.
- b) ( ) Professor/Professora do 2º ano do Ensino Fundamental.
- c) ( ) Professor/Professora do 3º ano do Ensino Fundamental.
- d) ( ) Professor/Professora do 4º ano do Ensino Fundamental.
- e) ( ) Professor/Professora do 5º ano do Ensino Fundamental.
- f) ( ) Equipe gestores (coordenadores, diretores, vice-diretores).
- g) ( ) AEE (Atendimento Educacional Especializado).
- h) ( ) PEuB ( Professora de Ensino e uso da Biblioteca.
- i) ( ) Professora Eventual.

1.5 Natureza do cargo exercido na instituição.

- a) ( ) Vínculo efetivo.
- b) ( ) Vínculo temporário.

## SEGUNDA PARTE

2. Para você, o que seria uma criança alfabetizada ao final do 2º (pode assinalar mais de uma resposta)
- A. ( ) Aquela que consegue ler com autonomia palavras formadas por diferentes padrões silábicos.
  - B. ( ) Aquela que consegue ler frases na ordem direta, com apoio de imagens para relacionar ao que leu.
  - C. ( ) Aquela que consegue ler frases na ordem direta, sem apoio de imagens para relacionar ao que leu.
  - D. ( ) Aquela que lê com autonomia textos do campo de atuação da vida cotidiana (bilhetes, convites, receitas, regras de jogos).

- E. ( ) Aquela que lê com autonomia textos do campo de atuação artístico-literário( contos, poemas, tirinhas, História em Quadrinhos).
- F. ( ) Aquela que lê com autonomia textos de qualquer campo de atuação.
- G. ( ) Aquela que consegue localizar uma informação que aparece claramente no texto.
- H. ( ) Aquele que consegue realizar inferências (preencher vazios no texto), relacionando a outros conhecimentos de mundo.
- I. ( ) Outra/s, qual/is?
- J. ( ) Ainda não tenho uma opinião formada sobre o que seria uma criança alfabetizada.

### TERCEIRA PARTE

#### 3. Sobre a leitura de um estudante alfabetizado

Leia as questões e marque a alternativa que representa **sua opinião** sobre o que um estudante alfabetizado consegue fazer diante dos textos. Sua tarefa será avaliar o modo como um estudante alfabetizado leria o texto e faria as atividades propostas a cada um dos textos.

**O seu foco é um estudante ao final do 2º ano/ início do 3º ano.**

#### Texto 1

**Campo de atuação: Vida cotidiana**

**Gênero: Regra de brincadeira**

**Número de atividades: 3**

#### COMO BRINCAR DE BATATA QUENTE

**MATERIAL:** 1 batata

#### COMO BRINCAR:

- 1- Os participantes devem sentar em círculo.
- 2- Coloque uma música para tocar.
- 3- Uma pessoa deve ficar de costas para os participantes, controlando a música.

- |   |
|---|
| <p>4- Enquanto a música toca, os participantes devem passar a batata de mão em mão.</p> <p>5- A pessoa que está controlando a música deve fazê-la parar.</p> <p>6- Quando a música parar, o participante que estiver com a batata será eliminado.</p> |
|---|

**Sobre a leitura do texto 1 “Como brincar de batata quente”:**

3.1 Um estudante alfabetizado

- a)  Leria o texto com fluência.
- b)  Leria o texto com pouca fluência, COMETENDO ERROS ao decodificar uma ou algumas PALAVRAS.
- c)  Leria o texto COMETENDO ERROS relativos à pontuação.
- d)  Leria o texto com pouca fluência, COMETENDO ERROS ao decodificar uma ou algumas PALAVRAS.
- e)  Leria apenas ALGUMAS PALAVRAS do texto.

3.2. Um estudante alfabetizado

- a)  Saber a função social desse texto.
- b)  Reconheceria o gênero do texto.
- c)  Saber a função social e reconheceria o gênero do texto.
- d)  Não conseguiria realizar nenhuma dessas atividades.

**Sobre as tarefas de leitura relacionadas ao texto 1 “Como brincar de batata quente”**

Observe a primeira tarefa de leitura relacionada ao texto 1.

<p>DE ACORDO COM O TEXTO, QUANDO A MÚSICA PARA O PARTICIPANTE QUE ESTÁ COM A BATATA</p>
---

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>A) <input type="checkbox"/> CONTROLA A MÚSICA.</li> <li>B) <input type="checkbox"/> PASSA A BATATA.</li> <li>C) <input type="checkbox"/> SAI DA BRINCADEIRA.</li> </ul> |
|--|

D) <input type="checkbox"/> SENTA EM CÍRCULO.
---

3.3. Um estudante alfabetizado

- a)  Responderia com autonomia.
- b)  Responderia com a ajuda do/da professor/professora.
- c)  Não conseguiria responder.

3.4. Que tipo de dificuldade você acha que um estudante alfabetizado (2º/3º ano) teria

- a)  Ler e compreender o comando.
- b)  Ler todas as alternativas até o final.
- c)  Entender que é para marcar apenas uma alternativa.
- d)  Localizar no texto a informação recuperada na forma de uma paráfrase (será eliminado/sai da brincadeira)
- e)  Outra/s, qual/is:

3.5 Esse tipo de atividade, **que tem por função guiar o olhar do estudante para pensar sobre o texto**, contribui para que o estudante compreenda o texto?

- a)  Sim, contribui.
- b)  Contribui parcialmente.
- c)  Não contribui.
- d)  Não sei dizer.

3.6. No caso de assinalar as alternativas B ou C, justifique a escolha.

---



---

Observe a **segunda tarefa de leitura** relacionada ao texto 1.

ESSE TEXTO É
--------------

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>A) <input type="checkbox"/> UM BILHETE PARA UM AMIGO.</li> <li>B) <input type="checkbox"/> UM CONVITE PARA BRINCAR.</li> <li>C) <input type="checkbox"/> UMA RECEITA COM BATATAS.</li> <li>D) <input type="checkbox"/> UMA REGRA DE BRINCADEIRA.</li> </ul> |
|--|

3.7. Um estudante alfabetizado

- a) ( ) Responderia com autonomia.
- b) ( ) Responderia com a ajuda do/da professor/professora.
- c) ( ) Não conseguiria responder.

3.8. Que tipo de dificuldade você acha que um estudante alfabetizado (2º/3º ano) teria

- a) ( ) Ler e compreender o comando.
- b) ( ) Ler todas as alternativas até o final.
- c) ( ) Entender que é para marcar apenas uma alternativa.
- d) ( ) Entender no texto as informações que permita identificar se tratar de uma regra para a brincadeira.
- e) ( ) Outra/s, qual/is:

3.9. Esse tipo de atividade, **que tem por função guiar o olhar do estudante para pensar sobre o texto**, contribui para que o estudante compreenda o texto?

- a) ( ) Sim, contribui.
- b) ( ) Contribui parcialmente.
- c) ( ) Não contribui.
- d) ( ) Não sei dizer.

3.10. No caso de assinalar as alternativas B ou C, justifique a escolha.

---

---

---

Observe a **terceira tarefa de leitura** relacionada ao texto 1.

ESSE TEXTO SERVE PARA

- A) ( ) DAR UM AVISO.
- B) ( ) MANDAR UM RECADO.
- C) ( ) ENSINAR UMA BRINCADEIRA.
- D) ( ) VENDER UM BRINQUEDO.

3.11. Um estudante alfabetizado

- a) ( ) Responderia com autonomia.
- b) ( ) Responderia com a ajuda do/da professor/professora.
- c) ( ) Não conseguiria responder.

3.12. Que tipo de dificuldade você acha que um estudante alfabetizado (2º/3º ano) teria?

- a) ( ) Ler e compreender o comando.
- b) ( ) Ler todas as alternativas até o final.
- c) ( ) Entender que é para marcar apenas uma alternativa.
- d) ( ) Localizar no texto as informações que ensinam a brincadeira.
- e) ( ) Outra/s, qual/is:

3.13. Esse tipo de atividade, **que tem por função guiar o olhar do estudante para pensar sobre o texto**, contribui para que o estudante compreenda o texto?

- a) ( ) Sim, contribui.
- b) ( ) Contribui parcialmente.
- c) ( ) Não contribui.
- d) ( ) Não sei dizer.

3.14. No caso de assinalar as alternativas B ou C, justifique a escolha.

---

---

---

## Texto 2

**Campo de atuação: Vida cotidiana**

**Gênero: Convite**

**Número de atividades: 2**



**Sobre a leitura do texto 2 - Convite:**

4.1. Um estudante alfabetizado:

- a) ( ) Leria o texto com fluência.
- b) ( ) Leria o texto com pouca fluência, COMETENDO ERROS ao decodificar uma ou algumas PALAVRAS.
- c) ( ) Leria o texto COMETENDO ERROS relativos à pontuação.
- d) ( ) Leria o texto com pouca fluência, COMETENDO ERROS ao decodificar uma ou algumas PALAVRAS.
- e) ( ) Leria apenas ALGUMAS PALAVRAS do texto.

4.2. Um estudante alfabetizado

- a) ( ) Saber a função social desse texto.
- b) ( ) Reconheceria o gênero do texto.
- c) ( ) Saber a função social e reconheceria o gênero do texto.
- d) ( ) Não conseguiria realizar nenhuma dessas atividades.

**Sobre as tarefas de leitura relacionadas ao texto 2 - Convite:**

Observe **a primeira tarefa de leitura** relacionada ao texto 2.

ESSE TEXTO É:

- A) ( ) UM CARTAZ.
- B) ( ) UM CONVITE.
- C) ( ) UMA HISTÓRIA
- D) ( ) UMA RECEITA.

4.3. Um estudante alfabetizado

- a) ( ) Responderia com autonomia.
- b) ( ) Responderia com a ajuda do/da professor/professora.
- c) ( ) Não conseguiria responder.

4.4. Que tipo de dificuldade você acha que um estudante alfabetizado (2º/3º ano) teria

- a) ( ) Ler e compreender o comando.
- b) ( ) Ler todas as alternativas até o final.
- c) ( ) Entender que é para marcar apenas uma alternativa.
- d) ( ) Localizar no texto as informações que permitem identificar um convite(data/horário e local).
- e) ( ) Identificar o gênero convite.
- f) ( ) Outra/s, qual/is:

4.5 Esse tipo de atividade, **que tem por função guiar o olhar do estudante para pensar sobre o texto**, contribui para que o estudante compreenda o texto?

- a) ( ) Sim, contribui.
- b) ( ) Contribui parcialmente.
- c) ( ) Não contribui.
- d) ( ) Não sei dizer.

4.6. No caso de assinalar as alternativas B ou C, justifique a escolha.

---

---

**Sobre as tarefas de leitura relacionadas ao texto 2 - Convite:**

Observe **a segunda tarefa de leitura** relacionada ao texto 2.

DE ACORDO COM ESSE TEXTO, A FESTA SERÁ EM QUAL DIA?

- A) ( ) 03
- B) ( ) 09
- C) ( ) 22
- D) ( ) 30

4.7. Um estudante alfabetizado

- a) ( ) Responderia com autonomia.
- b) ( ) Responderia com a ajuda do/da professor/professora.
- c) ( ) Não conseguiria responder.

4.8. Que tipo de dificuldade você acha que um estudante alfabetizado (2º/3º ano) teria

- a) ( ) Ler e compreender o comando.
- b) ( ) Ler todas as alternativas até o final.
- c) ( ) Entender que é para marcar apenas uma alternativa.
- d) ( ) Localizar no texto a informação sobre a data da festa.
- e) ( ) Outra/s, qual/is:

4.9. Esse tipo de atividade, **que tem por função guiar o olhar do estudante para pensar sobre o texto**, contribui para que o estudante compreenda o texto?

- a) ( ) Sim, contribui.
- b) ( ) Contribui parcialmente.
- c) ( ) Não contribui.
- d) ( ) Não sei dizer.

4.10. No caso de assinalar as alternativas B ou C, justifique a escolha.

---



---



---

**Texto 3**

**Campo de atuação: Artístico-literário**

**Gênero: Poema**

**Número de atividades: 1**

**O GATO E O CACHORRO**

MIAU, MIAU, MIAU.

O GATO DO VIZINHO  
COMEU A COMIDA  
DO MEU CÃOZINHO.

MIAU, MIAU, MIAU.  
O GATO ATREVIDO  
CAMINHOU PELA CALÇADA  
PULOU O MURO,  
COLOCOU O FOCINHO  
NO PRATO DO CÃO  
E CONTENTE ACABOU  
COM A CARNE E O PÃO.

Furin, Isabel. Disponível em: <https://www.bonde.com.br/blogs/bondinho-dos-livros/o-gato-e-o-cachorro-poema-infantil--186458.html>. Acesso em: 15 fev. 2024. Fragmento.

**Sobre a leitura do texto 3 “O gato e o cachorro”:**

5.1 Um estudante alfabetizado:

- a) ( ) Leria o texto com fluência.
- b) ( ) Leria o texto com pouca fluência, COMETENDO ERROS ao decodificar uma ou algumas PALAVRAS.
- c) ( ) Leria o texto COMETENDO ERROS relativos à pontuação.

- d) ( ) Leria o texto com pouca fluência, COMETENDO ERROS ao decodificar uma ou algumas PALAVRAS.
- e) ( ) Leria apenas ALGUMAS PALAVRAS do texto.

5.2. Um estudante alfabetizado:

- a) ( ) Saber a função social desse texto.
- b) ( ) Reconhecer o gênero do texto.
- c) ( ) Saber a função social e reconhecer o gênero do texto.
- d) ( ) Não conseguiria realizar nenhuma dessas atividades.

Observe **a tarefa de leitura** relacionada ao texto 3.

NO VERSO “O GATO ATREVIDO”, A PALAVRA “ATREVIDO” SIGNIFICA QUE O GATO É

- A) ( ) CORAJOSO.
- B) ( ) ALEGRE.
- C) ( ) FAMINTO.
- D) ( ) RÁPIDO.

**Sobre a tarefa de leitura relacionada ao texto “O gato e o cachorro”**

5.3. Um estudante alfabetizado:

- a) ( ) Responderia com autonomia.
- b) ( ) Responderia com a ajuda do/da professor/professora.
- c) ( ) Não conseguiria responder.

5.4. Que tipo de dificuldade você acha que um estudante alfabetizado (2º/3º ano) teria?

- a) ( ) Ler e compreender o comando.
- b) ( ) Ler todas as alternativas até o final.
- c) ( ) Entender que é para marcar apenas uma alternativa.
- d) ( ) Compreender o significado da palavra ATREVIDO.
- e) ( ) Identificar o gênero poema.
- f) ( ) Outra/s, qual/is:

5.5. Esse tipo de atividade, **que tem por função guiar o olhar do estudante para pensar sobre o texto**, contribui para que o estudante compreenda o texto?

- a) ( ) Sim, contribui.
- b) ( ) Contribui parcialmente.
- c) ( ) Não contribui.
- d) ( ) Não sei dizer.

5.6. No caso de assinalar as alternativas B ou C, justifique a escolha.

---

---

---

---

## APÊNDICE B – Materiais utilizados no Workshop

Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora

 Mestranda Prof<sup>a</sup> Cris Kellen R. Batista

### WORKSHOP

Refletindo sobre políticas públicas, avaliações externas, resultados e práticas pedagógicas na alfabetização.



#### 1 Palestrante



Mestranda PPGP/UFJF  
Prof<sup>a</sup> Regente de Turma  
NGPR - SRE/JF

#### 2 Objetivos do workshop

 Mestranda Prof<sup>a</sup> Cris Kellen

- Apresentar aos docentes e gestores da escola os resultados no Saeb do 2º ano do E. F. com a intenção de que o coletivo pense no ponto de corte advindo do "relatório da pesquisa Alfabetiza Brasil: diretrizes para uma política nacional de avaliação da alfabetização das crianças", resultado de um angoff realizada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA).
- Apresentar os resultados do protocolo de leitura submetido à análise dos gestores e docentes da escola.
- Diante dos resultados apresentados, promover o compartilhamento de atividades pedagógicas que, pelas experiências desses profissionais, possam contribuir para o desenvolvimento das habilidades de alfabetização que ainda estão em processo entre os estudantes da escola.
- Elaborar um caderno de atividades que comporá o PAE (Plano de Ação Educacional) pautado nas evidências da dissertação e nas contribuições do coletivo de profissionais da instituição.

## 3

## PARA ENTENDER


 Mestranda Prof.<sup>a</sup> Cris  
Kellen

**Pesquisa Alfabetiza  
Brasil: base do CNCA**

A pesquisa teve como objetivos principais:

- Compreender, em termos qualitativos, quais as características de um aluno alfabetizado.
- Estabelecer critérios avaliativos para a alfabetização dos estudantes brasileiros.
- Proporcionar subsídios para o planejamento e execução de políticas educacionais voltadas à alfabetização.
- O foco foi na identificação das competências e habilidades que identificam o estudante alfabetizado com base em tarefas similares àquelas propostas no âmbito da avaliação do Saeb.
- O Inep selecionou para participar da pesquisa uma amostra composta por 341 professoras alfabetizadoras, de 291 municípios, dos quais participaram 206, o que resultou na participação efetiva de 251 professoras.
- As participantes analisaram um conjunto de 64 itens elaborados em atendimento à Matriz de Referência de LP do 2º ano do Saeb. Sendo, 56 itens objetivos, de múltipla escolha; 8 itens de resposta construída: 7 de escrita de palavra e 1 de produção textual.

**Método Angoff**

Método adotado na pesquisa, se baseia no conteúdo individual de cada item do teste, sendo um método centrado no teste. Sua principal vantagem (e de todas as suas modificações) é a simplicidade, pois este método é relativamente fácil de explicar aos peritos e às partes interessadas. Ele usa estatísticas simples, que são fáceis de calcular e entender (Kathryn, 2006).  
O primeiro momento da pesquisa consistiu na aplicação deste método. Sua escolha se deve ao fato de ele ser o mais comumente utilizado para o fim de estabelecer linhas de corte. Ele consiste em apresentar uma tarefa para os participantes fazerem julgamentos dicotômicos (certo ou errado: sim ou não) acerca da resposta correta ou não de um examinando minimamente competente. Em outras palavras, a partir do método Angoff, os especialistas definem o candidato minimamente competente em termos de conhecimento ou habilidade. De forma independente, os peritos avaliam cada item da prova indicando qual porcentagem de candidatos minimamente competentes responderá corretamente ao item (Angoff, 1984; Wyse, 2017).

**Saeb 2º ano E. F.**

- Avaliação que afere os níveis de alfabetização dos estudantes matriculados no 2º ano em escolas públicas e privadas.
- A alfabetização foi entendida como a apropriação do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao domínio progressivo de habilidades de leitura e produção de textos com autonomia.
- A base desse entendimento de alfabetização está expressa nos normativos legais, sobretudo na BNCC que estabeleceu que o foco da alfabetização se daria nos dois primeiros anos do ensino fundamental.
- O Inep, em conjunto com uma comissão de especialistas na área de alfabetização, definiu uma matriz de referência que subsidiou a elaboração dos testes.
- As habilidades presentes na Matriz de Referência de língua portuguesa para o teste do 2º ano do EF compreendem desde o domínio do princípio alfabético, passando pela leitura e escrita de palavras com diferentes padrões silábicos, até a leitura e produção de textos com autonomia.
- A matriz de Referência do teste de LP estruturou-se em três eixos temáticos: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, Leitura e Produção Textual.

## 4


 Mestranda Prof.<sup>a</sup> Cris  
Kellen

**HABILIDADES DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – SAEB**

EIXO	HABILIDADE	
APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO	H1	Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita
	H2	Ler palavras
	H3	Escrever palavras
LEITURA	H4	Ler frases
	H5	Localizar informações explícitas em textos
	H6	Reconhecer a finalidade de um texto
	H7	Inferir o assunto de um texto
	H8	Inferir informações em textos verbais
	H9	Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal
PRODUÇÃO TEXTUAL	H10	Escrever texto

Fonte: Elaborado por Daeb/Inep com base em Brasil. MEC ([2018]).

**5**

**ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** (continua)

**Mestranda Prof<sup>a</sup> Cris Kellen**

Nível	Intervalo da escala	Descrição do nível
<b>Abaixo de 1</b>	<b>Menor que 650</b>	<b>Os estudantes alocados no nível abaixo de 1 provavelmente não dominam qualquer uma das habilidades que compuseram o primeiro conjunto de testes para essa área e etapa escolar</b>
<b>1</b>	Maior ou igual a 650 e menor que 675	Nesse nível, os estudantes, provavelmente, são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar sons consonantais com regularidades diretas aos seus registros escritos em início de palavra ditada;</li> <li>Relacionar o som de sílaba inicial de palavra dissilábica ou de sílaba intermediária de palavra trissilábica, com estrutura silábica canônica – ou com estrutura silábica canônica e não canônica –, a seu registro gráfico, a partir de palavra ditada;</li> <li>Ler palavras dissilábicas, com sílabas canônicas, ou com sílabas canônicas e não canônicas, a partir de palavra ditada, com apoio de imagem; e</li> <li>Ler palavras trissilábicas com sílabas canônicas, a partir de palavra ditada, com apoio de imagem.</li> </ul>
<b>2</b>	Maior ou igual a 675 e menor que 700	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes, provavelmente, são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar sons consonantais com regularidades contextuais aos seus registros escritos em início de palavra ditada;</li> <li>Ler palavras trissilábicas com sílabas canônicas e não canônicas, a partir de palavra ditada, com apoio de imagem; e</li> <li>Ler palavras polissilábicas com sílabas canônicas, ou com sílabas canônicas e não canônicas, a partir de palavra ditada, com apoio de imagem.</li> </ul>
<b>3</b>	Maior ou igual a 700 e menor que 725	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>Ler frases com período simples, na ordem direta e na voz ativa, relacionando frase ouvida ou cena apresentada na imagem com seu registro escrito; e</li> <li>Ler frases com período composto (duas orações), na ordem direta, relacionando a cena apresentada na imagem com seu registro escrito; e</li> <li>Escrever, de forma alfabética, com troca, inversão ou acréscimo de grafemas, palavras com sílabas canônicas, ou com sílabas canônicas e não canônicas, com correspondências regulares diretas ou contextuais entre letras e fonemas, a partir de ditado.</li> </ul>
		<b>Ponto de corte definido: 743</b>
<b>4</b>	Maior ou igual a 725 e menor que 750	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>Localizar informação explícita no final de texto muito curto (duas linhas);</li> <li>Escrever, de forma ortográfica, palavras trissilábicas com sílabas canônicas e não canônicas, com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas, a partir de ditado; e</li> <li>Escrever um texto adequado ao propósito comunicativo de convidar, embora sem especificar o evento (festa), ainda que apresente quaisquer outros elementos demandados (local, data, hora e destinatário). O texto pode ter apresentado desvios ortográficos, comprometendo ou não a sua compreensão, ou desvios de segmentação.</li> </ul>
<b>5</b>	Maior ou igual a 750 e menor que 775	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>Localizar informação explícita em textos curtos (quatro a seis linhas), como bilhete, crônica e fragmento de conto infantil</li> <li>Inferir assunto em cartaz;</li> <li>Inferir informação em texto que articula linguagem verbal e não verbal, como cartaz e tirinha; e</li> <li>Escrever, de forma ortográfica, palavras trissilábicas com sílabas canônicas, com correspondências regulares contextuais entre letras e fonemas, a partir de ditado.</li> </ul>
<b>6</b>	Maior ou igual a 775 e menor que 800	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer a finalidade de textos, a partir da observação dos elementos estruturais que compõem o gênero, como cartaz e lista de compras; e</li> <li>Escrever, de forma ortográfica, palavras polissilábicas com sílabas canônicas, com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas, a partir de ditado.</li> </ul>
<b>8</b>	Maior ou igual a 825	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>Inferir informação em textos longos; e</li> <li>Inferir assunto de textos longos.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela Daeb/Inep.

**6**

**Mestranda Prof<sup>a</sup> Cris Kellen**

**Ponto de corte definido: 743**

<b>4</b>	Maior ou igual a 725 e menor que 750	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>Localizar informação explícita no final de texto muito curto (duas linhas);</li> <li>Escrever, de forma ortográfica, palavras trissilábicas com sílabas canônicas e não canônicas, com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas, a partir de ditado; e</li> <li>Escrever um texto adequado ao propósito comunicativo de convidar, embora sem especificar o evento (festa), ainda que apresente quaisquer outros elementos demandados (local, data, hora e destinatário). O texto pode ter apresentado desvios ortográficos, comprometendo ou não a sua compreensão, ou desvios de segmentação.</li> </ul>
<b>5</b>	Maior ou igual a 750 e menor que 775	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>Localizar informação explícita em textos curtos (quatro a seis linhas), como bilhete, crônica e fragmento de conto infantil</li> <li>Inferir assunto em cartaz;</li> <li>Inferir informação em texto que articula linguagem verbal e não verbal, como cartaz e tirinha; e</li> <li>Escrever, de forma ortográfica, palavras trissilábicas com sílabas canônicas, com correspondências regulares contextuais entre letras e fonemas, a partir de ditado.</li> </ul>
<b>6</b>	Maior ou igual a 775 e menor que 800	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer a finalidade de textos, a partir da observação dos elementos estruturais que compõem o gênero, como cartaz e lista de compras; e</li> <li>Escrever, de forma ortográfica, palavras polissilábicas com sílabas canônicas, com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas, a partir de ditado.</li> </ul>
<b>8</b>	Maior ou igual a 825	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>Inferir informação em textos longos; e</li> <li>Inferir assunto de textos longos.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela Daeb/Inep.

**Desempenho dos estudantes da rede estadual de Minas Gerais no Saeb Língua Portuguesa - 2º ano – 2019 a 2021**

Ano	Brasil	Minas Gerais
2019	743,3	756,0
2021	719,6	690,7

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep, 2024.

**5**

**ESCALA DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO SAEB 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** (continua)

Nível	Intervalo da escala	Descrição do nível
<b>Abaixo de 1</b>	<b>Menor que 650</b>	<b>Os estudantes alocados no nível abaixo de 1 provavelmente não dominam qualquer uma das habilidades que compuseram o primeiro conjunto de testes para essa área e etapa escolar</b>
<b>1</b>	Maior ou igual a 650 e menor que 675	Nesse nível, os estudantes, provavelmente, são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar sons consonantais com regularidades diretas aos seus registros escritos em início de palavra ditada;</li> <li>Relacionar o som de sílaba inicial de palavra dissilábica ou de sílaba intermediária de palavra trissilábica, com estrutura silábica canônica – ou com estrutura silábica canônica e não canônica –, a seu registro gráfico, a partir de palavra ditada;</li> <li>Ler palavras dissilábicas, com sílabas canônicas, ou com sílabas canônicas e não canônicas, a partir de palavra ditada, com apoio de imagem; e</li> <li>Ler palavras trissilábicas com sílabas canônicas, a partir de palavra ditada, com apoio de imagem.</li> </ul>
<b>2</b>	Maior ou igual a 675 e menor que 700	Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes, provavelmente, são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar sons consonantais com regularidades contextuais aos seus registros escritos em início de palavra ditada;</li> <li>Ler palavras trissilábicas com sílabas canônicas e não canônicas, a partir de palavra ditada, com apoio de imagem; e</li> <li>Ler palavras polissilábicas com sílabas canônicas, ou com sílabas canônicas e não canônicas, a partir de palavra ditada, com apoio de imagem.</li> </ul>
<b>3</b>	Maior ou igual a 700 e menor que 725	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>Ler frases com período simples, na ordem direta e na voz ativa, relacionando frase ouvida ou cena apresentada na imagem com seu registro escrito; e</li> <li>Ler frases com período composto (duas orações), na ordem direta, relacionando a cena apresentada na imagem com seu registro escrito; e</li> <li>Escrever, de forma alfabética, com troca, inversão ou acréscimo de grafemas, palavras com sílabas canônicas, ou com sílabas canônicas e não canônicas, com correspondências regulares diretas ou contextuais entre letras e fonemas, a partir de ditado.</li> </ul>
<b>4</b>	Maior ou igual a 725 e menor que 750	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>Localizar informação explícita no final de texto muito curto (duas linhas);</li> <li>Escrever, de forma ortográfica, palavras trissilábicas com sílabas canônicas e não canônicas, com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas, a partir de ditado; e</li> <li>Escrever um texto adequado ao propósito comunicativo de convidar, embora sem especificar o evento (festa), ainda que apresente quaisquer outros elementos demandados (local, data, hora e destinatário). O texto pode ter apresentado desvios ortográficos, comprometendo ou não a sua compreensão, ou desvios de segmentação.</li> </ul>
<b>5</b>	Maior ou igual a 750 e menor que 775	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>Localizar informação explícita em textos curtos (quatro a seis linhas), como bilhete, crônica e fragmento de conto infantil</li> <li>Inferir assunto em cartaz;</li> <li>Inferir informação em texto que articula linguagem verbal e não verbal, como cartaz e tirinha; e</li> <li>Escrever, de forma ortográfica, palavras trissilábicas com sílabas canônicas, com correspondências regulares contextuais entre letras e fonemas, a partir de ditado.</li> </ul>
<b>6</b>	Maior ou igual a 775 e menor que 800	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer a finalidade de textos, a partir da observação dos elementos estruturais que compõem o gênero, como cartaz e lista de compras; e</li> <li>Escrever, de forma ortográfica, palavras polissilábicas com sílabas canônicas, com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas, a partir de ditado.</li> </ul>
<b>8</b>	Maior ou igual a 825	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>Inferir informação em textos longos; e</li> <li>Inferir assunto de textos longos.</li> </ul>

**Ponto de corte definido: 743**

Fonte: Elaborado pela Daeb/Inep.

**6**

**Ponto de corte definido: 743**

<b>4</b>	Maior ou igual a 725 e menor que 750	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>Localizar informação explícita no final de texto muito curto (duas linhas);</li> <li>Escrever, de forma ortográfica, palavras trissilábicas com sílabas canônicas e não canônicas, com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas, a partir de ditado; e</li> <li>Escrever um texto adequado ao propósito comunicativo de convidar, embora sem especificar o evento (festa), ainda que apresente quaisquer outros elementos demandados (local, data, hora e destinatário). O texto pode ter apresentado desvios ortográficos, comprometendo ou não a sua compreensão, ou desvios de segmentação.</li> </ul>
<b>5</b>	Maior ou igual a 750 e menor que 775	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>Localizar informação explícita em textos curtos (quatro a seis linhas), como bilhete, crônica e fragmento de conto infantil</li> <li>Inferir assunto em cartaz;</li> <li>Inferir informação em texto que articula linguagem verbal e não verbal, como cartaz e tirinha; e</li> <li>Escrever, de forma ortográfica, palavras trissilábicas com sílabas canônicas, com correspondências regulares contextuais entre letras e fonemas, a partir de ditado.</li> </ul>
<b>6</b>	Maior ou igual a 775 e menor que 800	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer a finalidade de textos, a partir da observação dos elementos estruturais que compõem o gênero, como cartaz e lista de compras; e</li> <li>Escrever, de forma ortográfica, palavras polissilábicas com sílabas canônicas, com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas, a partir de ditado.</li> </ul>
<b>8</b>	Maior ou igual a 825	Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de: <ul style="list-style-type: none"> <li>Inferir informação em textos longos; e</li> <li>Inferir assunto de textos longos.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela Daeb/Inep.

**Desempenho dos estudantes da rede estadual de Minas Gerais no Saeb Língua Portuguesa - 2º ano – 2019 a 2021**

Ano	Brasil	Minas Gerais
2019	743,3	756,0
2021	719,6	690,7

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Inep, 2024.

7

Ponto de corte  
definido:  
743



Mestranda Profª Cris  
Kellen

PONTO DE CORTE DA ESCALA SAEB 2º ANO INDICATIVO DO ESTUDANTE ALFABETIZADO

Ponto de corte da escala Saeb a partir do qual se pode afirmar que os estudantes têm alta probabilidade de terem desenvolvido pelo menos as habilidades necessárias para que sejam considerados alfabetizados: 743 pontos

- Leem palavras, frases e textos curtos
- Localizam informações explícitas em textos curtos (até seis linhas), como em bilhete, crônica e fragmento de conto infantil
- Inferem informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal, como em tirinhas e cartazes
- Escrevem ortograficamente palavras com regularidades diretas entre fonemas e letras
- Escrevem textos que circulam na vida cotidiana, ainda que com desvios ortográficos ou de segmentação

Esses estudantes são leitores e escritores que interagem de forma autônoma, principalmente com textos que circulam na vida cotidiana e no campo artístico-literário, em práticas de leitura e de escrita características do letramento escolar

Fonte: Elaborado pela Daeb/Inep.

HABILIDADES DA MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - SAEB

EIXO	HABILIDADE	
APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICO	H1	Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita
	H2	Ler palavras
	H3	Escrever palavras
LEITURA	H4	Ler frases
	H5	Localizar informações explícitas em textos
	H6	Reconhecer a finalidade de um texto
	H7	Inferir o assunto de um texto
	H8	Inferir informações em textos verbais
	H9	Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal
PRODUÇÃO TEXTUAL	H10	Escrever texto

Fonte: Elaborado por Daeb/Inep com base em Brasil, MEC, (2018).

8

## RESPOSTAS DOS DOCENTES E GESTÃO ESCOLAR AO PROTOCOLO DE LEITURA



Mestranda Profª Cris  
Kellen

**QUESTÃO 2 - Para você, o que seria uma criança alfabetizada ao final do 2º ano? (Pode assinalar mais de uma resposta).**

Inferem informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal, como em tirinhas e cartazes

Habilidades	Total de respostas
A) Aquela que consegue ler com autonomia palavras formadas por diferentes padrões silábicos.	11
B) Aquela que consegue ler frases de ordem direta, com apoio de imagens para relacionar ao que leu.	1
C) Aquela que consegue ler frases de ordem direta, sem apoio de imagens para relacionar ao que leu.	9
D) Aquela que lê com autonomia textos do campo de atuação da vida cotidiana (bilhetes, convites, receitas, regras de jogos).	15
E) Aquela que lê com autonomia textos do campo de atuação artístico-literário (contos, poemas, tirinhas, história em quadrinhos).	5
F) Aquela que lê com autonomia textos de qualquer campo de atuação.	5
G) Aquela que consegue localizar uma informação que aparece claramente no texto.	10
H) Aquela que consegue realizar inferências (preencher vazios no texto), relacionando a outros conhecimentos de mundo.	2
I) Outra (s), qual (is)?	0
J) Ainda não tenho opinião formada sobre o que seria uma criança alfabetizada.	0

9

Mestranda Prof<sup>a</sup> Cris Kellen

Texto 1

Campo de atuação: Vida cotidiana  
 Gênero: Regra de brincadeira  
 Número de atividades: 3

**COMO BRINCAR DE BATATA QUENTE**

**MATERIAL**  
 1 BATATA

**COMO BRINCAR**

- 1- OS PARTICIPANTES DEVEM SENTAR EM CÍRCULO.
- 2- COLOQUE UMA MÚSICA PARA TOCAR.
- 3- UMA PESSOA DEVE FICAR DE COSTAS PARA OS PARTICIPANTES, CONTROLANDO A MÚSICA.
- 4- ENQUANTO A MÚSICA TOCA, OS PARTICIPANTES DEVEM PASSAR A BATATA DE MÃO EM MÃO.
- 5- A PESSOA QUE ESTÁ CONTROLANDO A MÚSICA DEVE FAZÊ-LA PARAR.
- 6- QUANDO A MÚSICA PARAR, O PARTICIPANTE QUE ESTIVER COM A BATATA SERÁ ELIMINADO.

Sobre as tarefas de leitura relacionadas ao texto 1 "Como brincar de batata quente"

Observe a primeira tarefa de leitura relacionada ao texto 1.

DE ACORDO COM O TEXTO, QUANDO A MÚSICA PARA, O PARTICIPANTE QUE ESTÁ COM A BATATA

- A) ( ) CONTROLA A MÚSICA.
- B) ( ) PASSA A BATATA.
- C) ( ) SAI DA BRINCADEIRA.
- D) ( ) SENTA EM CÍRCULO.

Sobre a leitura do texto 1 "Como brincar de batata quente" - questão 3.4

Que tipo de dificuldade você acha que um estudante alfabetizado (2 <sup>o</sup> /3 <sup>o</sup> ano) teria?	Respostas
A) Ler e compreender o comando.	4
B) Ler todas as alternativas até o final.	2
C) Entender que é para marcar apenas uma alternativa.	1
D) Localizar no texto a informação recuperada na forma de uma paráfrase (será eliminado/ sai da brincadeira).	14
E) Outra/ s, qual/ s:	0

Inferem informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal

---



---



---

10

Mestranda Prof<sup>a</sup> Cris Kellen

Texto 1

Campo de atuação: Vida cotidiana  
 Gênero: Regra de brincadeira  
 Número de atividades: 3

**COMO BRINCAR DE BATATA QUENTE**

**MATERIAL**  
 1 BATATA

**COMO BRINCAR**

- 1- OS PARTICIPANTES DEVEM SENTAR EM CÍRCULO.
- 2- COLOQUE UMA MÚSICA PARA TOCAR.
- 3- UMA PESSOA DEVE FICAR DE COSTAS PARA OS PARTICIPANTES, CONTROLANDO A MÚSICA.
- 4- ENQUANTO A MÚSICA TOCA, OS PARTICIPANTES DEVEM PASSAR A BATATA DE MÃO EM MÃO.
- 5- A PESSOA QUE ESTÁ CONTROLANDO A MÚSICA DEVE FAZÊ-LA PARAR.
- 6- QUANDO A MÚSICA PARAR, O PARTICIPANTE QUE ESTIVER COM A BATATA SERÁ ELIMINADO.

Observe a terceira tarefa de leitura relacionada ao texto 1.

ESSE TEXTO SERVA PARA

- A) ( ) DAR UM AVISO.
- B) ( ) MANDAR UM RECADO.
- C) ( ) ENSINAR UMA BRINCADEIRA.
- D) ( ) VENDER UM BRINQUEDO.

Sobre a leitura do texto 1 "Como brincar de batata quente" - questão 3.8

Que tipo de dificuldade você acha que um estudante alfabetizado (2 <sup>o</sup> /3 <sup>o</sup> ano) teria?	Respostas
A) Ler e compreender o comando.	1
B) Ler todas as alternativas até o final.	1
C) Entender que é para marcar apenas uma alternativa.	4
D) Entender no texto as informações que permitam identificar se tratar de uma regra para a brincadeira.	13
E) Outra/ s, qual/ s:	2 (nenhuma)

Inferem informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal

---



---

9



Mestranda Prof<sup>a</sup> Cris Kellen

Texto 1

Campo de atuação: Vida cotidiana  
Gênero: Regra de brincadeira  
Número de atividades: 3

COMO BRINCAR DE BATATA QUENTE

MATERIAL  
1 BATATA

COMO BRINCAR

- 1- OS PARTICIPANTES DEVEM SENTAR EM CÍRCULO.
- 2- COLOQUE UMA MÚSICA PARA TOCAR.
- 3- UMA PESSOA DEVE FICAR DE COSTAS PARA OS PARTICIPANTES, CONTROLANDO A MÚSICA.
- 4- ENQUANTO A MÚSICA TOCA, OS PARTICIPANTES DEVEM PASSAR A BATATA DE MÃO EM MÃO.
- 5- A PESSOA QUE ESTÁ CONTROLANDO A MÚSICA DEVE FAZÊ-LA PARAR.
- 6- QUANDO A MÚSICA PARAR, O PARTICIPANTE QUE ESTIVER COM A BATATA SERÁ ELIMINADO.

Sobre as tarefas de leitura relacionadas ao texto 1 "Como brincar de batata quente"

Observe a primeira tarefa de leitura relacionada ao texto 1.

DE ACORDO COM O TEXTO, QUANDO A MÚSICA PARA, O PARTICIPANTE QUE ESTÁ COM A BATATA

- A) ( ) CONTROLA A MÚSICA.
- B) ( ) PASSA A BATATA.
- C) ( ) SAI DA BRINCADEIRA.
- D) ( ) SENTA EM CÍRCULO.

Sobre a leitura do texto 1 "Como brincar de batata quente" - questão 3.4

Que tipo de dificuldade você acha que um estudante alfabetizado (2º/3º ano) teria?	Respostas
A) Ler e compreender o comando.	4
B) Ler todas as alternativas até o final.	2
C) Entender que é para marcar apenas uma alternativa.	1
D) Localizar no texto a informação recuperada na forma de uma paráfrase (será eliminado/ sai da brincadeira).	14
E) Outra/ s, qual/ s:	0

Inferem informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal

10



Mestranda Prof<sup>a</sup> Cris Kellen

Texto 1

Campo de atuação: Vida cotidiana  
Gênero: Regra de brincadeira  
Número de atividades: 3

COMO BRINCAR DE BATATA QUENTE

MATERIAL  
1 BATATA

COMO BRINCAR

- 1- OS PARTICIPANTES DEVEM SENTAR EM CÍRCULO.
- 2- COLOQUE UMA MÚSICA PARA TOCAR.
- 3- UMA PESSOA DEVE FICAR DE COSTAS PARA OS PARTICIPANTES, CONTROLANDO A MÚSICA.
- 4- ENQUANTO A MÚSICA TOCA, OS PARTICIPANTES DEVEM PASSAR A BATATA DE MÃO EM MÃO.
- 5- A PESSOA QUE ESTÁ CONTROLANDO A MÚSICA DEVE FAZÊ-LA PARAR.
- 6- QUANDO A MÚSICA PARAR, O PARTICIPANTE QUE ESTIVER COM A BATATA SERÁ ELIMINADO.

Observe a terceira tarefa de leitura relacionada ao texto 1.

ESSE TEXTO SERVA PARA

- A) ( ) DAR UM AVISO.
- B) ( ) MANDAR UM RECADO.
- C) ( ) ENSINAR UMA BRINCADEIRA.
- D) ( ) VENDER UM BRINQUEDO.

Sobre a leitura do texto 1 "Como brincar de batata quente" - questão 3.8

Que tipo de dificuldade você acha que um estudante alfabetizado (2º/3º ano) teria?	Respostas
A) Ler e compreender o comando.	1
B) Ler todas as alternativas até o final.	1
C) Entender que é para marcar apenas uma alternativa.	4
D) Entender no texto as informações que permitam identificar se tratar de uma regra para a brincadeira.	13
E) Outra/ s, qual/ s:	2 (nenhuma)

Inferem informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal

Texto 1

Campo de atuação: Vida cotidiana  
 Gênero: Regra de brincadeira  
 Número de atividades: 3

**COMO BRINCAR DE BATATA QUENTE**

**MATERIAL**  
 1 BATATA

**COMO BRINCAR**

- 1- OS PARTICIPANTES DEVEM SENTAR EM CÍRCULO.
- 2- COLOQUE UMA MÚSICA PARA TOCAR.
- 3- UMA PESSOA DEVE FICAR DE COSTAS PARA OS PARTICIPANTES, CONTROLANDO A MÚSICA.
- 4- ENQUANTO A MÚSICA TOCA, OS PARTICIPANTES DEVEM PASSAR A BATATA DE MÃO EM MÃO.
- 5- A PESSOA QUE ESTÁ CONTROLANDO A MÚSICA DEVE FAZÊ-LA PARAR.
- 6- QUANDO A MÚSICA PARAR, O PARTICIPANTE QUE ESTIVER COM A BATATA SERÁ ELIMINADO.

Observe a **terceira tarefa de leitura** relacionada ao texto 1.

ESSE TEXTO SERVA PARA

A) ( ) DAR UM AVISO.  
 B) ( ) MANDAR UM RECADO.  
 C) ( ) ENSINAR UMA BRINCADEIRA.  
 D) ( ) VENDER UM BRINQUEDO.

Sobre a leitura do texto 1 "Como brincar de batata quente" - questão 3.12

Que tipo de dificuldade você acha que um estudante alfabetizado (2º/3º ano) teria?	Respostas
A) Ler e compreender o comando.	6
B) Ler todas as alternativas até o final.	2
C) Entender que é para marcar apenas uma alternativa.	2
D) Localizar no texto as informações que ensinam a brincadeira.	11
E) Outra/s, qual/s:	1 (nenhuma)



Localizam informações explícitas em textos curtos

Texto 2 do Protocolo de Leitura - Convite

Texto 2

Campo de atuação: Vida cotidiana  
 Gênero: Convite  
 Número de atividades: 2



Primeira atividade de leitura do texto 2 do Protocolo de Leitura

Sobre a leitura do texto 2 - Convite:

ESSE TEXTO É:

A) ( ) UM CARTAZ.  
 B) ( ) UM CONVITE.  
 C) ( ) UMA HISTÓRIA  
 D) ( ) UMA RECEITA.

Sobre a leitura do texto 2 - Convite - questão 4,4

Que tipo de dificuldade você acha que um estudante alfabetizado (2º/3º ano) teria?	Respostas
A) Ler e compreender o comando.	2
B) Ler todas as alternativas até o final.	3
C) Entender que é para marcar apenas uma alternativa.	1
D) Localizar no texto as informações que permitem identificar um convite (data/horário e local).	7
E) identificar o gênero convite	3
F) Outra/s, qual/s:	5 (4 - nenhuma das dificuldades apontadas) (1 - Alguns estudantes teriam dificuldade de identificar o remetente)



Localizam informações explícitas em textos curtos

13

Mestranda Prof<sup>a</sup> Cris Kellen

Texto 2 do Protocolo de Leitura - Convite

Texto 2

Campo de atuação: Vida cotidiana  
 Gênero: Convite  
 Número de atividades: 2

Segunda atividade de leitura do texto 2 do Protocolo de Leitura

Observe a **segunda tarefa de leitura** relacionada ao texto 2.

DE ACORDO COM ESSE TEXTO, A FESTA SERÁ EM QUAL DIA?

A)  ) 03  
 B)  ) 09  
 C)  ) 22  
 D)  ) 30

Sobre a leitura do texto 2 - Convite - questão 4.8

Que tipo de dificuldade você acha que um	Respostas
estudante alfabetizado (2 <sup>o</sup> /3 <sup>o</sup> ano) teria?	
A) Ler e compreender o comando.	3
B) Ler todas as alternativas até o final.	0
C) Entender que é para marcar apenas uma alternativa.	1
D) Localizar no texto a informação sobre a data da festa.	9
E) Outra/ s, qual/ s:	8 (2 - Entender a data). 5 - Nenhuma). 1 - Erro de interpretação)

Localizam informações explícitas em textos curtos

---



---



---

14

Mestranda Prof<sup>a</sup> Cris Kellen

Campo de atuação: Artístico-literário  
 Gênero: Poema  
 Número de atividades: 1

O GATO E O CACHORRO

MIAU, MIAU, MIAU.

O GATO DO VIZINHO  
 COMEU A COMIDA  
 DO MEU CÃOZINHO.

MIAU, MIAU, MIAU.  
 O GATO ATREVIDO  
 CAMINHOU PELA CALÇADA  
 PULOU O MURO,  
 COLOCOU O FOCINHO  
 NO PRATO DO CÃO  
 E CONTENTE ACABOU  
 COM A CARNE E O PÃO.

Observe a **tarefa de leitura** relacionada ao texto 3.

NO VERSO "O GATO ATREVIDO", A PALAVRA "ATREVIDO" SIGNIFICA QUE O GATO É

A)  ) CORAJOSO.  
 B)  ) ALEGRE.  
 C)  ) FAMINTO.  
 D)  ) RÁPIDO.

Sobre a leitura do texto 3 - "O gato e o cachorro" - item 5.3

Um estudante alfabetizado	Respostas
A) Responderia com autonomia.	8
B) Responderia com a ajuda do/ da professor/ professora.	13
C) Não conseguia responder.	0

Inferem informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal

---



---



---

15

Mestranda Prof<sup>a</sup> Cris Kellen

Campo de atuação: Artístico-literário  
Gênero: Poema  
Número de atividades: 1

O GATO E O CACHORRO

MIAU, MIAU, MIAU.

O GATO DO VIZINHO  
COMEU A COMIDA  
DO MEU CÃOZINHO.

MIAU, MIAU, MIAU.  
O GATO ATREVIDO  
CAMINHOU PELA CALÇADA  
PULOU O MURO,  
COLOCOU O FOCINHO  
NO PRATO DO CÃO  
E CONTENTE ACABOU  
COM A CARNE E O PÃO.

Observe a tarefa de leitura relacionada ao texto 3.

NO VERSO "O GATO ATREVIDO", A PALAVRA "ATREVIDO" SIGNIFICA QUE O GATO É

A)  CORAJOSO.  
B)  ALEGRE.  
C)  FAMINTO.  
D)  RÁPIDO.

Sobre a leitura do texto 3 - "O gato e o cachorro" - item 5.4

Que tipo de dificuldade você acha que um estudante alfabetizado (2º/3º ano) teria?	Respostas
A) Ler e compreender o comando.	5
B) Ler todas as alternativas até o final.	0
C) Entender que é para marcar apenas uma alternativa.	2
D) Compreender o significado da palavra ATREVIDO.	12
E) Identificar o gênero poema.	0
F) Outra/ s, qual/ s:	2

(1 - Confundir-se em relação às alternativas A e C, já que poderia relacionar o fato do gato ter comido a comida do cachorro por estar faminto).  
(1 - Nenhuma).

Inferem informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal

16

Mestranda Prof<sup>a</sup> Cris Kellen

ATIVIDADE

- Formar 3 estações (grupos);
- 1ª Estação fará a elaboração de 6 sugestões de atividades para o 1º ano;
- 2ª Estação fará a elaboração de 6 atividades para o 2º ano;
- 3ª Estação fará a elaboração de 6 atividades para o 3º ano.

As atividades devem servir para auxiliar na consolidação das habilidades apontadas com maior predisposição ao erro nas respostas do protocolo de leitura.

MUITO OBRIGADA.

17

Mestranda Prof<sup>a</sup> Cris Kellen

Referências

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. **Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jun. 2023. Seção 1, p. 3. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11556-de-12-de-junho-de-2023-489126833>. Acesso em: 26 ago. 2023.

INEP/MEC. **Relatório da Pesquisa Alfabetiza Brasil: diretrizes para uma política nacional de avaliação da alfabetização das crianças**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/relatorio\\_da\\_pesquisa\\_alfabetiza\\_brasil.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_da_pesquisa_alfabetiza_brasil.pdf). Acesso em: 19 out. 2024.



## APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário (a) da pesquisa **“A importância do olhar da gestão escolar para questões relacionadas à alfabetização”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é que sendo a alfabetização o foco da ação pedagógica durante o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, acredita-se ser importante a manutenção de um olhar crítico em busca da qualidade da educação ofertada nessas etapas, pois a BNCC defende a qualidade da educação e a diminuição das desigualdades educacionais e somente a partir de uma alfabetização que contemple a formação do leitor-escritor autônomo se poderá combater as desigualdades.

Cabe ressaltar que a alfabetização é um processo ao qual todos os anos iniciais do Ensino Fundamental devem se dedicar. Portanto, defende-se no presente trabalho, a necessidade de se pensar em estratégias pedagógicas para que todos, ou pelo menos a maioria dos educandos, consigam consolidar as habilidades essenciais a cada ano de escolaridade seguindo o que é proposto pela BNCC e que corrobora com a equidade no processo de aprendizagem.

Nesta pesquisa pretendemos investigar possíveis defasagens em habilidades relacionadas à competência leitora contempladas especificamente na etapa do 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Mariano Procópio, propondo um Plano de Ação Educacional para a consolidação dessas habilidades através da reflexão sobre ações propostas nas Políticas Nacionais e Estaduais e legislações vigentes para essa fase.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você: aplicar o instrumento Protocolo de Leitura, no qual você poderá opinar sobre atividades aplicadas a educandos da fase da alfabetização, contribuindo com sua experiência docente, na análise de cada item utilizado de acordo com os objetivos que eles pretendem atingir ao verificar a competência leitora de um educando considerado alfabetizado.

A pesquisa pode ajudar a entender quais habilidades de competência leitora um discente alfabetizado deve ter consolidadas ao final da fase de alfabetização, bem como, mostrar o importante papel que a gestão escolar e pedagógica pode

desempenhar em conjunto com os (as) professores (as) alfabetizadores (as) para que a alfabetização dos educandos seja alcançada com eficácia e em consonância com o que as Políticas Nacionais e Estaduais ofertam.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a buscar indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido (a). O pesquisador não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Decorrido este tempo, o pesquisador avaliará os documentos para a sua destinação final, de acordo com a legislação vigente. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

**Nome do Pesquisador Responsável:** Cris Kellen Rodrigues Batista

**Campus Universitário da UFJF**

**Faculdade/Departamento/Instituto:** Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública

**CEP:** 36036-900

**Fone:** 55 (32) 4009-9750 / (32) 99168-0156

**E-mail:** ppgp@caed.ufjf.br / rcriskellen@gmail.com

Rubrica do participante de pesquisa ou responsável: \_\_\_\_\_  
Rubrica do pesquisador: \_\_\_\_\_