

**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**

**Karla Cristina Magalhães Cardoso**

**Investigação dos processos de alfabetização em uma escola no interior de  
Minas Gerais: análise e proposta de intervenção**

Juiz de Fora

2026

**Karla Cristina Magalhães Cardoso**

**Investigação dos processos de alfabetização em uma escola no interior de  
Minas Gerais: análise e proposta de intervenção**

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: Profa. Dra. Alesandra Maia Lima Alves

Juiz de Fora

2026

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

Cardoso, Karla Cristina Magalhães.

Investigação dos processos de alfabetização em uma escola no interior de Minas Gerais : análise e proposta de intervenção / Karla Cristina Magalhães Cardoso. -- 2026.

142 p. : il.

Orientadora: Alesandra Maia Lima Alves

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

1. Alfabetização. 2. Gestão Pedagógica. I. Alves, Alesandra Maia Lima, orient. II. Título.

**Karla Cristina Magalhães Cardoso**

**Investigação dos processos de alfabetização em uma escola no interior de Minas Gerais: análise e proposta de intervenção**

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

Aprovada em 31 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA

**Prof.(<sup>a</sup>)Dr(<sup>a</sup>). Alesandra Maia Lima Alves** - Orientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof.(<sup>a</sup>)Dr(<sup>a</sup>). Miriam Raquel Piazzzi Machado**  
Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof.(<sup>a</sup>)Dr(<sup>a</sup>). Luciana da Silva de Oliveira**  
IFMG

Juiz de Fora, 03/03/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Alesandra Maia Lima Alves, Chefe de Departamento**, em 01/04/2026, às 13:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MIRIAM RAQUEL PIAZZI MACHADO, Usuário Externo**, em 01/04/2026, às 17:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana da Silva de Oliveira, Usuário Externo**, em 03/04/2026, às 13:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **2891280** e o código CRC **EDFE069F**.

Dedico este trabalho a Deus, por me conceder força, sabedoria e perseverança ao longo desta caminhada, e aos meus pais, Gilson e Marília, pelo amor, apoio e incentivo constantes em minha trajetória.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me conceder força, sabedoria e discernimento ao longo desta caminhada, sustentando-me nos momentos de desafio e renovando minha esperança a cada etapa concluída.

Aos meus pais, Gilson Cardoso e Marília Magalhães Cardoso, pelo amor incondicional, pelo incentivo constante aos estudos e por serem meu alicerce em todos os momentos da minha vida.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, pelo investimento em minha formação profissional e por possibilitar que eu concretizasse um sonho tão importante em minha trajetória acadêmica.

À escola que acolheu esta pesquisa e a todos os profissionais que, com dedicação, disponibilidade e generosidade, contribuíram para a realização deste estudo.

À Profa. Dra. Alesandra Maia Lima Alves, minha orientadora, pelas orientações e pela dedicação constante na construção e finalização deste trabalho.

Às Professoras Dra Denise Rangel, Dra. Luciana da Silva de Oliveira e Dra. Miriam Raquel Piazzini Machado, membros da banca de qualificação e defesa, pelas contribuições valiosas e pelas sugestões que enriqueceram esta pesquisa.

Aos professores e aos Agentes de Suporte Acadêmico (ASA's) do PPGP, que acompanharam esta trajetória formativa, em especial à Paola Durso Angelucci e à Lethycia Lopes Pereira, pela paciência, profissionalismo e atenção dedicados durante todo o processo de orientação e acompanhamento desta dissertação.

A todos que, direta ou indiretamente, apoiaram-me, incentivaram-me e caminharam comigo ao longo desta jornada, meu sincero reconhecimento e gratidão. Sem o apoio de cada um de vocês, esta conquista não teria sido possível.

## RESUMO

A pesquisa, desenvolvida no Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, tem como foco o fortalecimento do processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola estadual no interior de Minas Gerais. Nesse sentido, o estudo busca compreender as dinâmicas envolvidas nesse processo. Esta investigação se fundamenta em autores como Soares (1995, 2001, 2003, 2004, 2016, 2024a, 2024b) e Ferreira (2001), que destacam a complexidade do processo de alfabetização, além de Lück (2009), que aponta a alfabetização como um processo social contínuo mediado pela gestão escolar. O objetivo principal é analisar como a gestão pedagógica contribui para o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Estadual Horizonte Novo. Os objetivos específicos incluem descrever o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental na instituição, considerando práticas pedagógicas, instrumentos avaliativos e ações de gestão; analisar os fatores que influenciam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita na escola, destacando como a gestão pedagógica apoia e acompanha esse processo e propor estratégias de intervenção pedagógica que contribuam para o fortalecimento do processo de alfabetização e para a consolidação das aprendizagens previstas até o final do 5º ano do ensino fundamental. A pesquisa se justifica pela necessidade de potencializar as práticas pedagógicas já existentes, assegurando um ensino de qualidade. A investigação, que adotou a metodologia qualitativa, foi dividida em três fases. Na primeira, foram realizadas análises de documentos institucionais da escola, entre eles o Projeto Político-Pedagógico (PPP), com o objetivo de compreender o contexto organizacional e as diretrizes que orientam o processo de alfabetização. A segunda envolveu a coleta de dados sobre o desempenho dos alunos a partir do site “Criança Alfabetizada” e de relatórios do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). A terceira fase consistiu em entrevistas com professores, Especialista em Educação Básica (EEB) e demais gestores escolares, visando aprofundar o entendimento sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola. Os resultados da pesquisa evidenciaram a recorrência de alunos que não conseguem avançar nas habilidades de leitura e escrita. As análises apontaram lacunas

relacionadas à necessidade de intervenções individualizadas, à limitação de tempo para reforço escolar sistemático, à ausência de projetos coletivos de leitura e escrita, à insuficiência de materiais e espaços adequados e à fragilidade do envolvimento familiar. Constatou-se, ainda, que algumas dificuldades de aprendizagem extrapolam o campo pedagógico, demandando maior envolvimento da família e uma articulação mais efetiva da gestão pedagógica no acompanhamento do processo de alfabetização. Diante desses achados, o Plano de Ação Educacional (PAE) foi estruturado com base em cinco ações articuladas: intervenção individualizada; projetos coletivos de leitura e escrita; integração Educação Física e alfabetização; valorização e envolvimento docente e envolvimento da família. Essas ações visam responder às lacunas identificadas e fortalecer a articulação entre práticas pedagógicas e gestão escolar. Conclui-se que a gestão pedagógica desempenha papel central no fortalecimento do processo de alfabetização, ao articular ações, promover o trabalho colaborativo e criar condições para intervenções mais eficazes. O estudo contribui com implicações práticas para a organização escolar, oferece subsídios teóricos para o campo da alfabetização e da gestão pedagógica e aponta possibilidades para futuras pesquisas sobre dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.

**Palavras-chave:** alfabetização; gestão pedagógica; práticas pedagógicas.

## ABSTRACT

This research focuses on strengthening the literacy process in the early years of elementary education in a state school in the interior of Minas Gerais, Brazil. The study aims to understand the dynamics involved in this literacy process. The investigation is grounded in authors such as Soares (1995, 2001, 2003, 2004, 2016, 2024a, 2024b) and Ferreiro (2001), who highlight the complexity of literacy, as well as Lück (2009), who emphasizes literacy as a continuous social process mediated by school management. The main objective is to analyze how pedagogical management contributes to the literacy process in the early years of elementary education at Escola Estadual Horizonte Novo. Specific objectives include describing the literacy process at the school, considering pedagogical practices, assessment tools, and management actions; analyzing the factors that influence the development of reading and writing skills, highlighting how pedagogical management supports and monitors this process; and proposing pedagogical intervention strategies to strengthen literacy and consolidate learning expected by the end of the fifth grade. This research is justified by the need to enhance existing pedagogical practices, ensuring quality education. A qualitative methodology was adopted, divided into three phases. The first phase involved the analysis of institutional documents, including the School's Political-Pedagogical Project (PPP), to understand the organizational context and guidelines for literacy. The second phase focused on collecting student performance data from the "Criança Alfabetizada" website and reports from the Minas Gerais Public Education Evaluation System (SIMAVE). The third phase consisted of interviews with teachers, Basic Education Specialists (EEB), and other school managers, aiming to deepen the understanding of pedagogical practices implemented at the school. The results reveal the recurrence of students who fail to advance in reading and writing skills. Analyses point to gaps related to the need for individualized interventions, limited time for systematic reinforcement, absence of collective reading and writing projects, insufficient materials and adequate spaces, and weak family involvement. It was also observed that some learning difficulties go beyond the pedagogical field, requiring greater family engagement and more effective coordination by pedagogical management. Based on these findings, the Educational Action Plan (PAE) was structured around five interconnected actions: individualized intervention; collective reading and writing projects; integration of

Physical Education and literacy; teacher appreciation and engagement; and family involvement. These actions aim to address identified gaps and strengthen the connection between pedagogical practices and school management. It is concluded that pedagogical management plays a central role in strengthening the literacy process by coordinating actions, promoting collaborative work, and creating conditions for more effective interventions. This study offers practical implications for school organization, theoretical contributions to the fields of literacy and pedagogical management, and insights for future research on learning difficulties in the early years of elementary education.

**Keywords:** literacy; pedagogical management; pedagogical practices.

## LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Evolução da Proficiência Média em Língua Portuguesa do 5º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Horizonte Novo no PROEB (2021-2024) .....43
- Tabela 2 – Desempenho em Leitura (5º ano) – E. E. Horizonte Novo. Avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) 2024 .....45

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Principais documentos e políticas nacionais relacionados à alfabetização.....	29
Quadro 2	Sugestões para potencializar a alfabetização no 5º ano.....	76
Quadro 3	Síntese das ações consideradas essenciais para um plano de intervenção pedagógica na alfabetização.....	90-91
Quadro 4	Lacunas identificadas pelos profissionais para o fortalecimento da alfabetização.....	105-106
Quadro 5	Estruturação do PAE com a ferramenta 5W2H.....	108

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CNCA	Compromisso Nacional Criança Alfabetizada
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEB	Especialista em Educação Básica
EEHN	Escola Estadual Horizonte Novo
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PAE	Plano de Atendimento Educacional
PEUB	Professor de Ensino do Uso da Biblioteca
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE/MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2 A ALFABETIZAÇÃO COMO DIREITO: BASES LEGAIS E DESAFIOS</b> .....	<b>22</b>
2.1 ALFABETIZAÇÃO COMO UM DIREITO: PANORAMA LEGAL E NORMATIVO.....	22
2.2 ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: DESAFIOS E POLÍTICAS PÚBLICAS .....	29
2.3 O CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO EM MINAS GERAIS e no MUNICÍPIO MINEIRO ONDE SE SITUA A ESCOLA PESQUISADA .....	34
<b>2.3.1 Avaliação externa e diagnóstico de aprendizagem</b> .....	<b>35</b>
2.4 A REALIDADE DA ESCOLA ESTADUAL HORIZONTE NOVO .....	39
<b>3 BASES TEÓRICAS DA ALFABETIZAÇÃO E DELINEAMENTO DA PESQUISA</b> 49	
3.1 CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO .....	50
3.2 A GESTÃO PEDAGÓGICA NA PROMOÇÃO DA ESCRITA E LEITURA ....	52
3.3 PERCURSO METODOLÓGICO .....	55
<b>3.3.1 Perfil das turmas de 5º ano de 2025</b> .....	<b>59</b>
3.4 ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS: PERCEPÇÕES DOCENTES, PRÁTICAS DE GESTÃO E AVALIAÇÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL .....	62
<b>3.4.1 Percepções sobre o processo de alfabetização: uma análise das             vozes docentes e gestoras</b> .....	<b>63</b>
<b>3.4.2 Práticas pedagógicas e ações da gestão: articulações e desafios no             processo de alfabetização</b> .....	<b>71</b>
<b>3.4.3 Instrumentos avaliativos e monitoramento do processo de             alfabetização</b> .....	<b>96</b>
<b>4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS PARA O FORTALECIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO</b> .....	<b>102</b>
4.1 ESTRUTURAÇÃO DO PAE COM A FERRAMENTA 5W2H.....	107
4.1.1 Intervenção individualizada .....	111
4.1.2 Projetos coletivos de leitura e escrita.....	116
4.1.3 Integração Educação Física e alfabetização .....	122
4.1.4 Valorização e envolvimento docente.....	127
4.1.5 Envolvimento da família .....	130
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>133</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>137</b>

<b>APÊNDICE A – ENTREVISTA COM OS PROFESSORES REGENTES.....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE B – ENTREVISTA COM PROFESSORA EVENTUAL.....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE C – ENTREVISTA COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA ..</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE D – ENTREVISTA COM OS GESTORES.....</b>	<b>147</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental compõe uma etapa decisiva para o desenvolvimento dos estudantes. No Brasil, políticas públicas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)<sup>1</sup> e, mais recentemente, o Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA)<sup>2</sup>, lançado em Minas Gerais, têm buscado contribuir para que as crianças estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental, conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>3</sup>. No entanto, apesar dos esforços institucionais, da existência de marcos legais e das políticas públicas voltadas para a garantia do direito à alfabetização, esse processo ainda se apresenta como um desafio em diversos contextos educacionais. Tal complexidade se evidencia quando se analisam as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, as formas de gestão escolar e os múltiplos fatores que incidem sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

Neste estudo, a alfabetização é compreendida para além da mera aquisição do sistema de escrita alfabética, sendo articulada à perspectiva do letramento, entendida como a inserção do sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita. Conforme assinala Magda Soares (2024b), alfabetizar implica tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, ao mesmo tempo em que se considera o uso social da língua escrita, possibilitando ao estudante compreender, interpretar e produzir textos em diferentes contextos e com distintas finalidades comunicativas.

Nessa mesma direção, as contribuições de Emilia Ferreiro (2001) reforçam a compreensão da alfabetização como um processo ativo de construção do conhecimento, no qual a criança elabora hipóteses sobre a escrita a partir de suas interações com o meio social e cultural. Essa perspectiva desloca a alfabetização de uma visão estritamente técnica para uma abordagem que reconhece o papel do sujeito aprendiz e a complexidade cognitiva envolvida no aprender a ler e escrever.

---

<sup>1</sup> Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012.

<sup>2</sup> Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) – Instituído pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, e regulamentado pela Portaria MEC nº 644, de 26 de junho de 2023.

<sup>3</sup> Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Homologada por Parecer CNE/CP nº 15/2017 e Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.

Dessa forma, alfabetização e letramento são entendidos, nesta pesquisa, como processos distintos, porém indissociáveis, que devem ser promovidos de maneira intencional, sistemática e socialmente significativa pela escola. Cabe, especialmente aos anos iniciais do ensino fundamental, assegurar não apenas o domínio do código escrito, mas também a apropriação da leitura e da escrita como práticas sociais, condição essencial para o desenvolvimento pleno dos estudantes e para o exercício da cidadania.

Diante disso, o presente estudo tem como foco a investigação dos processos de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir de uma situação vivenciada na Escola Estadual Horizonte Novo<sup>4</sup> (EEHN), localizada no interior de Minas Gerais. A escola em questão é uma instituição pública da rede estadual de ensino, situada em área urbana, que atende a estudantes de classe baixa e média.

A escola oferece as modalidades de ensino fundamental (anos iniciais e finais), ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno. Conta com boa infraestrutura, incluindo salas de aula, quadras, sala de informática, auditório com biblioteca e demais espaços administrativos. Além disso, atende a cerca de 1.380 alunos, sendo 416 dos anos iniciais. Embora a escola não apresente defasagem significativa no processo de alfabetização, ela enfrenta o desafio de aprimorar ainda mais suas práticas pedagógicas para promover a consolidação das habilidades de leitura e escrita de todos os alunos até o final do 5º ano do ensino fundamental. Fundada há mais de 70 anos, a escola tem longa trajetória na cidade, com ampla experiência na educação básica. Nos anos iniciais do ensino fundamental, o quadro docente é composto majoritariamente por professores efetivos, o que assegura estabilidade, além de vínculo com a comunidade escolar e também a continuidade nas práticas pedagógicas.

Minha<sup>5</sup> vivência nesse contexto escolar, associada à minha trajetória profissional, reforçou a percepção da importância da gestão pedagógica no processo de alfabetização. Sou pedagoga, pós-graduada em Gestão Pedagógica com foco em Supervisão, Orientação e Inspeção, e especialista em Educação Financeira

---

<sup>4</sup> Nome fictício utilizado para preservar a identidade da instituição.

<sup>5</sup> Nesta dissertação, predomina o uso da primeira pessoa do plural, de modo a evidenciar o caráter coletivo da pesquisa. A primeira pessoa do singular é utilizada pontualmente, quando se trata de experiências e posicionamentos da autora.

Escolar, Educação Matemática, Psicopedagogia Clínica e Institucional e Educação Especial. Atualmente, sou professora efetiva do Estado de Minas Gerais, atuando como regente do 3º ano do ensino fundamental. Ao longo da minha trajetória, exerci também a função de Professora para o Ensino e Uso da Biblioteca (PEUB) e trabalhei como professora regente nos anos iniciais, especialmente com turmas do segundo ano, experiências que me permitiram compreender a importância das práticas pedagógicas e da gestão escolar no processo de alfabetização.

Nesse sentido, observei com atenção, ao longo dessa trajetória como professora alfabetizadora, os desafios enfrentados pelos estudantes no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Essa constatação me levou a refletir sobre a importância da gestão pedagógica e das práticas adotadas pela escola, buscando compreender como seria possível fortalecer o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Essas inquietações pessoais motivaram a escolha do tema e do problema de pesquisa, impulsionando-me a buscar soluções que possam contribuir para o aprimoramento do processo de alfabetização na escola em que atuo.

A importância deste estudo está relacionada à problemática central no campo da educação: o fortalecimento do processo de alfabetização no tempo adequado, promovendo a aprendizagem dos alunos. De acordo com Costa (2017), a alfabetização é fundamental para todas as pessoas da sociedade atual, visto que a partir dela o indivíduo consegue se apropriar de novos conhecimentos. Compreendo essa etapa como central para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes, sendo determinante para o sucesso escolar e a formação de cidadãos críticos e atuantes.

No entanto, é necessário compreender as condições que favorecem ou dificultam o processo de alfabetização, considerando as práticas pedagógicas e a atuação da gestão escolar. O papel da gestão pedagógica, como afirma Teixeira (2013), é essencial para incentivar e promover políticas educacionais que garantam a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, especialmente nos anos iniciais.

Percebo ainda que, ao mesmo tempo em que a instituição se dedica a estratégias pedagógicas, como o reforço escolar e a convocação de responsáveis, os resultados de avaliações externas, como o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), realizado entre 2021 e 2024, evidenciam que parte dos

alunos do 5º ano ainda se encontra em níveis de defasagem ou desempenho intermediário em leitura e escrita, o que destaca a necessidade de aprofundar a análise das práticas pedagógicas e de gestão na escola.

Nesse contexto, surge a questão de pesquisa que norteia esta investigação: como ocorre o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Estadual Horizonte Novo? Diante dessa problemática, o objetivo geral da pesquisa é analisar como a gestão pedagógica contribui para o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Estadual Horizonte Novo. A partir desse propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos: descrever o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Estadual Horizonte Novo, considerando práticas pedagógicas, instrumentos avaliativos e ações de gestão; analisar os fatores que influenciam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita na Escola Estadual Horizonte Novo, destacando como a gestão pedagógica apoia e acompanha esse processo e propor estratégias de intervenção pedagógica que contribuam para o fortalecimento do processo de alfabetização e para a consolidação das aprendizagens previstas até o final do 5º ano do ensino fundamental.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso, desenvolvido na Escola Estadual Horizonte Novo, no período de 2021 a 2024, tendo como campo de investigação os estudantes do 5º ano do ensino fundamental. O percurso metodológico envolveu a análise de documentos institucionais da escola, como o Projeto Político-Pedagógico, atas de reuniões pedagógicas, registros em diários escolares e avaliações internas, além do levantamento e da interpretação de dados provenientes de avaliações externas do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e do portal “Criança Alfabetizada”. Complementarmente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores dos anos iniciais, Especialistas em Educação Básica (EEB) e gestores escolares, possibilitando a compreensão das práticas pedagógicas e das ações de gestão relacionadas ao processo de alfabetização.

Diante da situação observada, marcada pela necessidade de aperfeiçoamento contínuo do processo de alfabetização, considero necessário refletir sobre as práticas pedagógicas que já estão sendo realizadas. A escola já conta com algumas ações de recuperação da qualidade da alfabetização, como a

convocação dos responsáveis e o reforço escolar oferecido pelas professoras regentes e pela professora eventual. No entanto, é essencial integrar e potencializar essas ações dentro de um plano de intervenção, promovendo o fortalecimento do processo de alfabetização e a consolidação das aprendizagens dos alunos. O intuito é assegurar que todos os estudantes consigam desenvolver plenamente suas capacidades em leitura e escrita até o término dos anos iniciais do ensino fundamental, preparando-os para as futuras demandas e favorecendo sua plena formação.

Nesse sentido, a justificativa deste trabalho está baseada na defesa do direito à educação de qualidade, conforme define a legislação educacional brasileira. Compreender como a gestão pedagógica contribui para o processo de alfabetização é essencial para fortalecer as práticas pedagógicas e contribuir para que mais estudantes alcancem os níveis adequados de aprendizagem.

Os achados da pesquisa evidenciaram a recorrência de estudantes que apresentam dificuldades na consolidação das habilidades de leitura e escrita, associadas à necessidade de intervenções pedagógicas mais individualizadas, à limitação de tempo para o reforço escolar sistemático, à ausência de projetos coletivos de leitura e escrita, à fragilidade do envolvimento familiar e à insuficiência de materiais e espaços adequados. Constatou-se, ainda, que parte dessas dificuldades extrapola o campo pedagógico, demandando maior envolvimento da família e uma articulação mais efetiva da gestão pedagógica no acompanhamento do processo de alfabetização.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. Neste primeiro capítulo introdutório são apresentados a contextualização do tema, o problema de pesquisa, os objetivos, a justificativa, a concepção de alfabetização adotada, a síntese do percurso metodológico e a apresentação dos principais achados da investigação.

O segundo capítulo aborda a alfabetização como um direito, discutindo as bases legais e normativas que orientam esse processo no Brasil e em Minas Gerais, bem como os desafios relacionados às políticas públicas voltadas à alfabetização na idade certa. Nesse capítulo, são analisados os resultados das avaliações externas e dos diagnósticos de aprendizagem, além de ser apresentada a realidade da Escola Estadual Horizonte Novo, campo da pesquisa.

O terceiro capítulo discute os fundamentos teóricos que sustentam o estudo, dialogando com autores como Soares (1995, 2001, 2003, 2004, 2016, 2024a,

2024b), Ferreiro (2001) e Lück (2009), ao tratar das concepções de alfabetização e do papel da gestão pedagógica na promoção da leitura e da escrita. O capítulo apresenta, ainda, o percurso metodológico adotado, caracterizado como uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, bem como a análise dos dados produzidos a partir de documentos institucionais, avaliações externas e entrevistas com professores, Especialistas em Educação Básica e gestores escolares, possibilitando a compreensão dos processos de alfabetização desenvolvidos na escola investigada.

O quarto capítulo traz o Plano de Ação Educacional, elaborado a partir dos achados da pesquisa, propondo estratégias para o fortalecimento do processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Por fim, são apresentadas as considerações finais, nas quais se retomam os objetivos do estudo e se discutem as contribuições da pesquisa para a melhoria das práticas pedagógicas e para o fortalecimento da gestão escolar, com vistas à garantia do direito à alfabetização.

## **2 A ALFABETIZAÇÃO COMO DIREITO: BASES LEGAIS E DESAFIOS**

A alfabetização, enquanto direito fundamental, constitui um dos eixos essenciais para a garantia de uma educação de qualidade e, conseqüentemente, para o pleno exercício da cidadania.

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo apresentar as bases legais que asseguram esse direito, observando documentos normativos nacionais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Além de apresentar as bases legais que asseguram o direito à alfabetização, este capítulo aborda os desafios enfrentados para sua implementação efetiva. Particularmente, serão discutidos os dados provenientes de avaliações externas, o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB) do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e os resultados do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), com ênfase nos indicadores de proficiência dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental.

Ao compreender as fundamentações legais e os desafios práticos que ainda persiste, este estudo busca contribuir para a análise do cenário da alfabetização no Brasil, especialmente no contexto da Escola Estadual Horizonte Novo. A partir disso, buscamos identificar lacunas e propor intervenções pedagógicas capazes de incentivar a alfabetização na idade certa, contribuindo para uma educação que atenda às crianças. O foco está no fortalecimento do compromisso da escola e dos profissionais da educação com práticas reflexivas, inclusivas e voltadas à garantia do direito à alfabetização.

### **2.1 ALFABETIZAÇÃO COMO UM DIREITO: PANORAMA LEGAL E NORMATIVO**

A alfabetização é um processo fundamental no desenvolvimento educacional, pois permite à criança o domínio do sistema alfabético de escrita, condição indispensável para a construção de conhecimentos e para o exercício pleno da cidadania. Segundo Magda Soares (2024b, p. 31), alfabetizar é “tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”, enfatizando o aprendizado do código escrito e das relações entre grafemas e fonemas.

Entretanto, a autora distingue a alfabetização do letramento, conceito que amplia a compreensão do processo educativo ao considerar o uso social da leitura e da escrita. Para Soares (2024b, p. 39), o letramento refere-se ao “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”, ou seja, não se limita à aquisição técnica do código, mas envolve a capacidade de utilizar a linguagem escrita de forma significativa nos diversos contextos sociais.

Ao aprofundar essa diferenciação, Magda Soares (2024b) ressalta que

ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropria-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade” (Soares, 2024b, p. 39, grifos da autora).

Essa distinção reforça a compreensão de que a alfabetização, embora indispensável, não se esgota na aprendizagem do código escrito, uma vez que a apropriação da escrita pressupõe a incorporação desse conhecimento às práticas sociais de leitura e escrita.

Dessa forma, enquanto a alfabetização diz respeito à aprendizagem do sistema de escrita, o letramento implica a incorporação desse sistema às práticas sociais, possibilitando ao sujeito não apenas ler e escrever, mas compreender, interpretar e produzir textos com sentido e finalidade social.

Complementando essa perspectiva, Emilia Ferreiro (2001), com base em suas pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, afirma que a alfabetização deve considerar a criança como sujeito ativo, que constrói hipóteses sobre a escrita antes mesmo da escolarização formal, sendo necessário que o ensino respeite esse processo de construção. Assim, compreender a alfabetização em sua complexidade exige ir além da mera decodificação de letras, reconhecendo as dimensões cognitivas e sociais envolvidas no aprender a ler e escrever.

Ao discutir a alfabetização como prática social e como responsabilidade da escola, a dissertação de doutorado de Miriam Raquel Piazzini Machado (2016) contribui para aprofundar essa compreensão, ao afirmar que “a alfabetização de nossas crianças é, antes de tudo, uma responsabilidade a que a escola não pode se furtar, visto ser agência de letramento por excelência” (Machado, 2016, p. 17).

Essa afirmação reforça a compreensão da alfabetização como um direito que se materializa na ação pedagógica cotidiana, deslocando a discussão de uma perspectiva meramente técnica para uma abordagem que envolve intencionalidade, mediação docente e compromisso institucional. Ao reconhecer a escola como espaço privilegiado de acesso à leitura e à escrita, a autora evidencia que a garantia do direito à alfabetização exige práticas pedagógicas sistemáticas, planejadas e socialmente significativas, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental.

Nessa perspectiva, a alfabetização não pode ser compreendida como um processo restrito à aprendizagem mecânica da leitura e da escrita, tampouco dissociada das práticas sociais de linguagem. Alfabetizar implica garantir que a criança se aproprie do sistema de escrita alfabética ao mesmo tempo em que compreende sua função social, sendo capaz de utilizar a leitura e a escrita em contextos reais de comunicação. Essa compreensão articula os conceitos de alfabetização e letramento, entendidos como processos distintos, porém indissociáveis, que se constroem de forma integrada ao longo dos anos iniciais da escolarização.

Com base nessa concepção ampliada, compreende-se como criança alfabetizada aquela que, para além da decodificação de palavras, demonstra capacidade de compreender textos, produzir registros escritos com intencionalidade comunicativa e participar de práticas sociais mediadas pela leitura e pela escrita. Tal entendimento dialoga com a perspectiva defendida por Machado (2016), ao reconhecer a escola como agência de letramento por excelência e atribuir à prática pedagógica intencional a responsabilidade de assegurar o direito à alfabetização. Assim, a alfabetização se configura como um processo contínuo, que exige mediação docente qualificada, planejamento pedagógico e criação de ambientes letrados que favoreçam a aprendizagem significativa.

Diante da complexidade que envolve o processo de alfabetização, considero imprescindível compreender também o papel das normativas legais que o regulamentam no contexto educacional brasileiro.

A legislação educacional tem buscado estabelecer diretrizes que assegurem a aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos do ensino fundamental,

reconhecendo a alfabetização como um direito de todas<sup>6</sup> as crianças (Brasil, 1988; Brasil, 1990; Brasil, 1996; Brasil, 2010; Brasil, 2014; Brasil, 2017; Brasil, 2019).

Entre os principais documentos legais que fundamentam o direito à alfabetização, destacamos tanto aqueles que asseguram, de forma geral, o direito à educação quanto aqueles que estabelecem orientações mais específicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) garantem a educação como um direito de todos e dever do Estado, mas não tratam explicitamente da alfabetização e, sim, do acesso, da permanência e da qualidade da educação básica (Brasil, 1988; Brasil, 1990; Brasil, 1996). Já documentos mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), apresentam metas e orientações diretamente relacionadas ao processo de alfabetização (Brasil, 2017; Brasil, 2014).

A Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988), por exemplo, estabelece, no artigo 205, que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, sendo promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Já no artigo 208, inciso I, a CF assegura como dever do Estado a oferta do ensino fundamental obrigatório e gratuito, garantindo o acesso e a permanência na escola, reafirmando, mesmo que indiretamente, o compromisso com a alfabetização desde os primeiros anos da educação básica. Vale ressaltar que o processo de alfabetização faz parte da educação básica, visto que é uma etapa que ocorre dentro dos anos iniciais do ensino fundamental (Brasil, 1988).

Complementando esse compromisso, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, também enfatiza esse direito ao prever, no artigo 53, que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando a seu pleno desenvolvimento, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. O ECA destaca ainda a prioridade absoluta da criança em relação à proteção e garantia de seus direitos à educação, além de outros como saúde, alimentação, dignidade e cultura (Brasil, 1990).

---

<sup>6</sup> A expressão 'todas as crianças' segue a redação das normas legais citadas.

Nesse mesmo sentido de consolidação do direito à educação e da garantia de uma formação integral, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, avança ao definir, em seu artigo 2º, que a educação é dever da família e do Estado. Além disso, no artigo 32, a LDB determina que o ensino fundamental deve proporcionar aos estudantes a formação básica comum, incluindo, de forma explícita, a alfabetização (Brasil, 1996).

A LDB estabelece, ainda, que a alfabetização deve ser plena até o final do 3º ano do ensino fundamental, o que está em consonância com a BNCC, como será visto mais à frente. A LDB reforça, portanto, o caráter obrigatório da alfabetização na idade certa, sendo essa uma das primeiras etapas para a formação integral dos estudantes, com repercussões significativas no seu sucesso acadêmico e na sua cidadania.

Ainda no campo normativo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 7/2010, reiteram a alfabetização como objetivo central dos primeiros anos escolares. Esse documento orienta que o ensino fundamental, especialmente em seus anos iniciais, deve assegurar o domínio da leitura e da escrita como condição básica para a construção de novos conhecimentos, para a participação cidadã e para o desenvolvimento pleno dos sujeitos (Brasil, 2010).

Como é possível observar, as diretrizes curriculares e os programas de alfabetização têm um papel essencial na definição de orientações e estratégias para promover a efetivação do direito à alfabetização. No Brasil, as normas e as orientações educacionais que regem a alfabetização são baseadas em documentos fundamentais, como a BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Ensino Fundamental e os Programas e Projetos de Alfabetização que são implementados pelas redes de ensino em nível estadual e municipal.

Adicionalmente, outro importante marco é o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, com vigência entre 2014 a 2024<sup>7</sup>, que define, em sua Meta 5, o compromisso de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental. O PNE estabelece estratégias e metas com prazos definidos, evidenciando a alfabetização como uma prioridade política e

---

<sup>7</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, permanece em vigor até 31 de dezembro de 2025, conforme prorrogação estabelecida pela Lei nº 14.934/2024. Na ocasião de escrita deste texto, um novo plano se encontra em fase de elaboração.

educacional do país, ainda que os avanços em sua implementação tenham encontrado desafios significativos, especialmente no que diz respeito à superação das desigualdades educacionais entre regiões e redes de ensino (Brasil, 2014).

Essa diferença de referência temporal entre os documentos evidencia disputas e redefinições no campo das políticas públicas de alfabetização, revelando movimentos de antecipação das expectativas de aprendizagem e de reorganização das metas educacionais ao longo dos anos.

Aliada a esses fundamentos, a BNCC, homologada em 2017, surge como um documento normativo atual que especifica a obrigatoriedade de que toda criança seja alfabetizada até o final do 2º ano do ensino fundamental.

Ao estabelecer objetivos para o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e oralidade, a BNCC reforça o entendimento da alfabetização como um direito fundamental que impacta diretamente a trajetória escolar e social dos estudantes (Brasil, 2017).

A BNCC estabelece as competências e as habilidades essenciais para a alfabetização no ensino fundamental, detalhando as aprendizagens esperadas para cada etapa e área do conhecimento. No campo da Língua Portuguesa, a BNCC traz a clareza de que a alfabetização deve ocorrer no 2º ano do ensino fundamental, com foco em uma aprendizagem progressiva de leitura, escrita e análise linguística. As habilidades descritas na BNCC não se limitam apenas à capacidade técnica de decodificar palavras, mas também abrangem o desenvolvimento de competências de compreensão e produção textual, elementos fundamentais para a consolidação da alfabetização (Brasil, 2017).

Nesse sentido, a BNCC orienta ainda os currículos das redes de ensino de todo o país, fornecendo diretrizes sobre as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas a todos os alunos da educação básica. Vale ressaltar que, em relação à alfabetização, a BNCC enfatiza a importância do processo de letramento desde os primeiros anos da educação infantil, com destaque para a construção de habilidades de leitura e escrita de forma integrada e progressiva. O documento especifica ainda que a alfabetização deve ser compreendida não apenas como a decodificação de símbolos, mas também como a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em situações reais de comunicação, como parte do desenvolvimento integral do estudante (Brasil, 2017).

Além disso, a BNCC orienta que as práticas pedagógicas devem ser diversificadas, com estratégias que envolvam o uso de diferentes linguagens e abordagens metodológicas, para promover que os estudantes desenvolvam de maneira plena as competências de leitura, escrita e oralidade. A preocupação com a diversidade cultural e com as especificidades dos alunos também está presente nas diretrizes da BNCC, que reconhece a importância de atender às diferentes realidades contextuais de cada região e de cada grupo de estudantes, promovendo uma educação mais inclusiva e igualitária (Brasil, 2017).

Dessa forma, a BNCC entende a alfabetização como um processo contínuo e interligado, que deve se estender até os anos iniciais do ensino fundamental, sem deixar de lado as demandas da sociedade e as necessidades de adaptação ao mundo contemporâneo, marcado pela diversidade cultural. Ao enfatizar a alfabetização como um direito universal, a BNCC reforça a responsabilidade do Estado e das escolas em garantir<sup>8</sup> que todas as crianças, sem exceção, tenham acesso a esse direito desde as primeiras etapas da educação básica (Brasil, 2017).

Além da BNCC, merece destaque a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765/2019, que tem como objetivo elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro, reconhecendo a alfabetização como prioridade nacional. A PNA propôs uma abordagem fundamentada em evidências sobre a aprendizagem, com ênfase em aspectos como consciência fonêmica, fluência em leitura e métodos sistemáticos de ensino.

Em que pese o fato de essa política, a partir de 2023, ter perdido centralidade nas ações do Ministério da Educação, ela fez parte do conjunto de marcos normativos que colocaram a alfabetização no centro das políticas públicas educacionais, reforçando sua importância estratégica para a qualidade da educação básica (Brasil, 2019).

Com o intuito de sistematizar essas informações, organizamos um quadro-síntese com as principais políticas e documentos nacionais relacionados ao direito à alfabetização, ressaltando a abrangência e a relação de cada um com essa temática.

---

<sup>8</sup> Optou-se por manter a palavra 'garantir' para permanecer fiel à redação da BNCC (Brasil, 2017), considerando que o documento legal utiliza termos que reforçam a responsabilidade do Estado e das escolas na efetivação do direito à alfabetização.

Quadro 1 – Principais documentos e políticas nacionais relacionados à alfabetização

<b>Documento/Política</b>	<b>Ano</b>	<b>Abrangência</b>	<b>Relação com a alfabetização</b>
Constituição Federal	1988	Marco legal geral	Garante o direito à educação, mas não menciona especificamente a alfabetização.
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	1990	Direito da criança e do adolescente	Estabelece o direito à educação, sem referência explícita à alfabetização.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	1996	Normas gerais da educação nacional	Define a obrigatoriedade da educação básica, mas não detalha a alfabetização.
Plano Nacional de Educação (PNE)	2014–2024	Planejamento decenal	A Meta 5 estabelece a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental.
Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	2012	Política específica de alfabetização	Voltado para garantir a alfabetização até os 8 anos de idade, com formação de professores e materiais didáticos.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2017	Documento normativo	Define as habilidades de leitura e escrita a serem consolidadas até o 2º ano do ensino fundamental.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Dessa forma, ao reunir e articular os diversos marcos legais e normativos, como a Constituição Federal, o ECA, a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais, o PNE, a BNCC e a PNAIC, constatamos que a alfabetização é tratada como um direito prioritário na política educacional brasileira, ainda que alguns desses documentos não a mencionem de forma explícita, mas sim no contexto mais amplo do direito à educação. Esse conjunto normativo aponta não apenas para a obrigatoriedade da alfabetização, mas também para a necessidade de garanti-la com qualidade, intencionalidade pedagógica e em consonância com as diretrizes nacionais.

Esse conjunto normativo sustenta a análise desenvolvida nesta pesquisa, ao oferecer parâmetros legais e pedagógicos para a compreensão das práticas de alfabetização investigadas.

## 2.2 ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: DESAFIOS E POLÍTICAS PÚBLICAS

Mesmo sendo reconhecida como um direito fundamental, a alfabetização é um grande desafio, principalmente na idade certa. Nas últimas décadas, o país

avançou com políticas públicas específicas para estimular esse direito, como a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado em 2012, que teve como objetivo principal assegurar que as crianças estivessem alfabetizadas até o final do 3º ano do ensino fundamental.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído em 2012 como uma ação estratégica do governo federal, em colaboração com estados e municípios, para enfrentar os baixos índices de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Seu principal objetivo era contribuir para que as crianças estivessem alfabetizadas em Língua Portuguesa e Matemática até o final do 3º ano do ensino fundamental, respeitando, assim, o direito à alfabetização plena na idade adequada.

O PNAIC se estruturou em três grandes eixos: a formação continuada de professores alfabetizadores, o apoio pedagógico às escolas e a avaliação sistemática dos resultados, por meio de instrumentos como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). A formação docente, que era o núcleo da política, foi realizada de forma presencial, em serviço, articulada a partir das universidades públicas, e focada em práticas pedagógicas voltadas para a alfabetização e o letramento.

A implementação do PNAIC representou um avanço significativo nas políticas públicas de alfabetização, ao reconhecer o papel central do professor alfabetizador e investir em sua formação continuada. Segundo Silva e Souza (2017, p. 72), “a formação continuada de professores tem sido reconhecida, cada vez mais, como um direito e uma necessidade”, destacando-se a importância de programas como o PNAIC para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Outro desafio foi integrar as ações do PNAIC ao cotidiano das escolas. Em muitos contextos, a formação oferecida não se traduziu em mudanças significativas nas práticas pedagógicas, seja por resistências, seja pelas condições de trabalho, como turmas cheias, escassez de recursos e falta de tempo para planejamento. Machado e Spessatto (2016) observam que

[...] o processo constituiu-se como um suporte significativo para auxiliar o trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores, permitindo-lhes ampliar conceitos e qualificar a prática pedagógica, mesmo em um cenário de resistências e diante das dificuldades de infraestrutura apresentadas por escolas da rede pública participantes do programa (Machado; Spessatto, 2016, p. 2483).

Ainda assim, o PNAIC trouxe contribuições importantes para o debate nacional sobre a alfabetização. Reafirmou a alfabetização como prioridade da política educacional brasileira e lançou bases para o desenvolvimento de novas ações, como o Programa Criança Alfabetizada, que buscou dar continuidade aos avanços pretendidos. Sua implementação evidenciou a necessidade de políticas públicas articuladas, contínuas e contextualizadas para favorecer que a alfabetização na idade certa deixe de ser apenas um ideal normativo e se torne uma realidade para as crianças do país.

Posteriormente, iniciativas estaduais e municipais diversas também foram implementadas, como o Programa “Alfabetizar para Valer”, em Sergipe, visando assegurar a alfabetização até o final do 2º ano do ensino fundamental, oferecendo formação de professores e orientações pedagógicas às escolas. Também podemos destacar o “Programa Tempo de Aprender”, que é um programa do Ministério da Educação (MEC), representado pela Portaria nº 280 de 2020, que faz parte da Política Nacional de Alfabetização (PNA), tendo como intuito melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país, principalmente nos primeiros anos do ensino fundamental.

Recentemente, em 2023, foi lançado o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), uma iniciativa do Governo Federal por meio do Decreto nº 11.556/2023, à qual Minas Gerais e seus municípios aderiram. O programa instituído pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, constitui uma política pública essencial para garantir o direito à alfabetização as crianças brasileiras até o final do 2º ano do ensino fundamental, além de recuperar as aprendizagens das crianças matriculadas nos anos subsequentes, fortemente impactadas pela pandemia da covid-19 (Brasil, 2023).

Coordenado pelo MEC, o programa articula ações entre União, estados, Distrito Federal e municípios, fundamentando-se em princípios como a colaboração federativa, a equidade educacional, o respeito à autonomia pedagógica e a valorização da diversidade étnico-racial e regional (Brasil, 2023).

A adesão ao programa é voluntária e implica o compromisso de promover a melhoria da qualidade da alfabetização e a redução das desigualdades de aprendizagem. O apoio da União, de natureza técnica e financeira, observa critérios como a proporção de crianças não alfabetizadas, fatores socioeconômicos e a presença de estudantes da educação especial inclusiva (Brasil, 2023).

É importante destacar que o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada não é, por si, uma avaliação externa, mas uma política pública que utiliza avaliações externas como ferramentas para o monitoramento e o acompanhamento das aprendizagens. Entre elas estão as avaliações periódicas realizadas pelas redes de ensino, as avaliações estaduais e o próprio Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), aplicado nacionalmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Essas avaliações fornecem subsídios para o diagnóstico das desigualdades educacionais e para o aperfeiçoamento das políticas públicas voltadas à alfabetização (Brasil, 2023).

Além disso, o Decreto estabelece eixos estratégicos para sua implementação: governança e gestão da política de alfabetização, formação de professores, qualificação da infraestrutura, sistemas de avaliação e reconhecimento de boas práticas (Brasil, 2023). Tais diretrizes reafirmam o compromisso do Estado brasileiro com a superação do analfabetismo e com a construção de trajetórias escolares mais e bem-sucedidas

Apesar dos esforços empreendidos, a consolidação da alfabetização no tempo adequado ainda esbarra em diversos desafios. Entre eles, destacam-se a formação insuficiente dos professores, as limitações da infraestrutura escolar e a fragilidade na gestão educacional, fatores que comprometem diretamente a qualidade do ensino. Esses mesmos aspectos são apontados, em avaliações nacionais, como determinantes para os baixos índices de alfabetização. Ainda que tenha sido produzida em 2010, a análise de Gatti a seguir se mantém atual e pertinente, visto que os fatores por ela destacados continuam impactando o cenário educacional brasileiro em 2025. Segundo Gatti (2010, p. 1359), contribuem ainda para esse quadro:

[...] as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (Gatti, 2010, p. 1359).

Essa sinalização também está presente na pesquisa de Micotti e Capicotto (2020), a qual indica que a qualidade da formação docente tem forte correlação com o desempenho dos alunos no ciclo de alfabetização. Escolas com bons resultados na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) apresentavam professores com formação mais consistente, que articulavam teoria e prática de forma mais efetiva.

Entretanto, mesmo docentes bem formados encontram limitações quando a gestão escolar não atua de maneira articulada, participativa e não proporciona condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. A atuação da equipe gestora vai além das tarefas administrativas e financeiras: cabe a ela, juntamente com toda a comunidade escolar, promover as condições para que os professores possam desempenhar seu trabalho com qualidade.

Nesse sentido, quando a equipe gestora não promove as condições adequadas para o trabalho docente, como fornecimento de materiais adequados, apoio à formação continuada e ambiente colaborativo, o processo de alfabetização pode ser comprometido e fragilizado, ainda que os professores tenham boa formação. Cassole *et al.* (2023, p. 1) destacam que “os gestores são os líderes das instituições e suas ações impactam diretamente na qualidade do ensino e na maneira como é conduzido o processo de alfabetização”, reforçando, assim, a importância de uma gestão escolar engajada com o processo de ensino e aprendizagem.

Além da formação e da gestão, outro fator que compromete significativamente a alfabetização é a precariedade da infraestrutura escolar. Ambientes escolares degradados, sem acesso a bibliotecas, laboratórios, espaços adequados e serviços básicos, não favorecem o aprendizado, especialmente nos anos iniciais, por se tratar de crianças que precisam de estímulos variados, conforto e segurança para desenvolverem habilidades cognitivas, sociais e emocionais. A ausência de espaços adequados para leitura, brincadeiras dirigidas e atividades pedagógicas limita as possibilidades de práticas educativas mais eficazes, afetando diretamente a motivação e o interesse dos alunos. Estudantes submetidos a espaços escolares precários enfrentam maiores barreiras para se concentrar, para se interessar pelas aulas e desenvolver suas habilidades de leitura e escrita. Nesse contexto, Vasconcelos *et al.* (2021, p. 876) apontam que “infraestrutura escolar, investimentos e desempenho do aluno parecem indissociáveis”, evidenciando que a ausência de investimentos adequados compromete diretamente o rendimento educacional.

Diante disso, fica evidente que a não alfabetização dos alunos não pode ser atribuída a um único fator isolado, mas sim à união de aspectos estruturais, formativos e organizacionais que atravessam o cotidiano escolar. A formação precária ou desarticulada dos professores, a ausência de uma gestão escolar comprometida com os processos pedagógicos e as condições físicas inadequadas das escolas criam um cenário adverso à aprendizagem.

### 2.3 O CONTEXTO DA ALFABETIZAÇÃO EM MINAS GERAIS E NO MUNICÍPIO MINEIRO ONDE SE SITUA A ESCOLA PESQUISADA

A alfabetização é um dos pilares da educação básica cujo sucesso depende de diversos fatores que envolvem desde políticas públicas até as condições locais das escolas. Em Minas Gerais, um dos estados com maior número de alunos matriculados na rede pública de ensino, a alfabetização é um dos principais focos da gestão educacional. O estado tem investido em programas voltados para a melhoria dos índices de alfabetização, como o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que são alinhados com as diretrizes nacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Todavia, as especificidades locais de cada município influenciam diretamente na execução das políticas públicas e nos resultados educacionais.

Os desafios relacionados à alfabetização não são padronizados, variando de acordo com a região e as características socioeconômicas das comunidades atendidas. Em Minas Gerais, esse cenário se evidencia em um amplo conjunto de escolas públicas, marcadas por contextos diversos, que vão desde áreas rurais até centros urbanos mais desenvolvidos. Esse cenário exige um olhar atento e políticas adaptadas às diferentes realidades, para contribuir para a efetivação do direito à alfabetização das crianças, independentemente de onde estejam localizadas.

No caso específico do município mineiro onde se localiza a escola investigada, a rede pública de ensino, apesar de contar com uma infraestrutura considerável, também enfrenta desafios relacionados à alfabetização. A cidade possui um grande número de escolas estaduais e municipais que atendem a uma população escolar diversa, com alunos oriundos tanto de áreas de classe média quanto de comunidades mais periféricas e de maior vulnerabilidade social. O município tem buscado se adequar às diretrizes do estado e do país, implementando

políticas como o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e fortalecendo a formação continuada dos professores por meio de parcerias com universidades locais.

Contudo, a realidade do município mineiro onde se situa a escola foco da pesquisa apresenta também desafios específicos. A desigualdade educacional entre as diferentes regiões da cidade é um fator relevante, com algumas escolas enfrentando dificuldades em relação à infraestrutura, formação de professores e engajamento da comunidade escolar. A convivência com turmas numerosas, a carência de recursos pedagógicos adequados e o constante fluxo de alunos de diferentes realidades socioeconômicas dificultam a criação de um ambiente educacional coeso e favorável ao processo de alfabetização.

Além disso, a participação das famílias e a gestão pedagógica desempenham um papel fundamental na concretização das políticas de alfabetização. A implementação de práticas de intervenção pedagógica, como o reforço escolar e as atividades de recuperação, são algumas das estratégias adotadas nas escolas da cidade, mas sua efetividade depende de uma integração bem-sucedida entre os professores, a gestão escolar e as famílias. A formação continuada de docentes e o acompanhamento dos alunos por meio de avaliações diagnósticas também são pontos que exigem atenção constante.

Nesse contexto, o município onde se insere a escola estadual analisada, a despeito de contar com políticas públicas voltadas para a melhoria da alfabetização, enfrenta dificuldades relacionadas à desigualdade educacional interna, desafios no engajamento da comunidade escolar e na efetivação de uma formação docente que seja verdadeiramente capaz de transformar a realidade da alfabetização nas escolas.

### **2.3.1 Avaliação externa e diagnóstico de aprendizagem**

As avaliações externas são instrumentos cada vez mais utilizados pelos sistemas educacionais para mensurar a aprendizagem dos estudantes, monitorar o desempenho das escolas e orientar políticas públicas, além de direcionar a reformulação das estratégias pedagógicas. Nesse sentido,

as avaliações externas são instrumentos usados pelos governos, através dos seus órgãos educacionais, para aferir o desempenho das escolas e redes de ensino com a mensuração estatística da qualidade, condicionando segurança e assertividade às intervenções necessárias à melhoria da educação. A princípio, atende à necessidade de monitorar as redes de ensino e permitir aos gestores, professores e demais envolvidos no processo educativo repensarem a prática escolar diante da melhoria do ensino-aprendizagem dos alunos (Sahium; Magalhães; Araújo, 2020, p. 47).

Dessa forma, com as avaliações externas é possível analisar o desempenho do sistema educacional, buscando compreender seu grau de efetividade em relação às metas de aprendizagem estabelecidas por documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, esses resultados não devem se restringir a diagnósticos estatísticos. Preferencialmente, eles deveriam ser apropriados pelas escolas e pelos professores como instrumentos de reflexão, contribuindo, assim, para a identificação de dificuldades, a reformulação das estratégias pedagógicas e, conseqüentemente, a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Apesar de essa ser a finalidade esperada, sabemos que, na prática, essa apropriação ainda ocorre de forma intimista, limitada e pouco sistematizada em muitas realidades escolares.

Diferentemente das avaliações internas, elaboradas pelos professores com o objetivo de acompanhar a aprendizagem dos alunos em sala de aula, as avaliações externas possuem caráter diagnóstico e são utilizadas para produzir dados reflexivos e estatísticos sobre o desempenho educacional. Esses dados subsidiam decisões pedagógicas e políticas, além de possibilitar reflexões por parte dos professores sobre suas práticas e eventuais ajustes no planejamento. Segundo Freitas (2009), conquanto as avaliações externas não tenham a finalidade de aprovar ou reprovar ninguém, fornecem dados e informações para que os atores políticos do sistema educacional possam tomar decisões em prol da melhoria da educação.

No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>9</sup>, anteriormente conhecido como “Prova Brasil”, é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e se destaca como um importante instrumento avaliativo em nível nacional, sendo aplicado a cada dois anos a estudantes da educação básica, que é composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Especificamente, são avaliadas turmas da

---

<sup>9</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) passou a adotar essa nomenclatura em substituição à ‘Prova Brasil’, mantendo a mesma finalidade de avaliar a aprendizagem de estudantes da educação básica em âmbito nacional.

educação infantil, turmas dos 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, tanto de escolas públicas quanto privadas.

No entanto, nem todas as escolas participam, visto que algumas instituições ficam de fora da amostragem, como, por exemplo, as escolas com menos de dez alunos matriculados nos anos avaliados; aquelas que atendem exclusivamente a estudantes do público-alvo da educação especial; escolas indígenas em que o português não é a língua falada; além de turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), do curso de magistério e classes multisseriadas. Todos os anos, diante das informações declaradas pelas escolas por meio do Censo Escolar, o Inep define quais escolas e estudantes farão o Saeb. Vale ressaltar que os resultados do Saeb, aliados aos dados de fluxo escolar (aprovação, reprovação e abandono), compõem o Ideb. De acordo com o Inep, o Ideb deve funcionar como uma ferramenta para o estabelecimento de metas e para a orientação de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade educacional.

Semelhantemente, em Minas Gerais, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) incorpora avaliações como o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA), destinado ao diagnóstico da alfabetização no 2º ano do ensino fundamental, e o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), aplicado nos anos finais, ou seja, 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Essas avaliações são organizadas e coordenadas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), em parceria com a Fundação do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), que é a instituição responsável pela elaboração, aplicação e correção das provas.

As avaliações externas em larga escala realizadas pelo Simave adotam uma escala de proficiência para analisar o desempenho dos estudantes em relação às expectativas de aprendizagem previstas para cada etapa escolar. Essa escala, construída com base na Teoria da Resposta ao Item (TRI), classifica os alunos em quatro padrões de desempenho: Baixo, Intermediário, Recomendado e Avançado.

Cada nível representa a capacidade dos estudantes de realizar tarefas associadas às habilidades curriculares. O nível “Baixo” indica que o estudante ainda não domina as habilidades mínimas esperadas para a etapa de ensino avaliada. Já o nível “Intermediário” sinaliza um desempenho parcial, em que algumas habilidades foram alcançadas, mas ainda há lacunas significativas no aprendizado. O nível

“Recomendado” corresponde ao padrão adequado de aprendizagem, no qual o estudante é capaz de realizar, com segurança, as tarefas esperadas. Por fim, o nível “Avançado” representa o desempenho superior, indicando que o estudante ultrapassou as expectativas para o ano escolar.

De acordo com o portal do CAEd Digital, uma das informações mais importantes que a avaliação fornece consiste na indicação do desenvolvimento, pelos estudantes, das habilidades previstas para a conclusão do ano escolar. Para isso, é utilizada uma escala de proficiência baseada nas expectativas de aprendizagem e nas projeções educacionais estabelecidas para cada etapa. Ainda segundo o portal,

[...] é fundamental que se observe o percentual de estudantes com desempenho Recomendado e Avançado, pois ele indica se o objetivo de aprendizagem está sendo alcançado na escola ou na rede. Por outro lado, o percentual de estudantes com desempenho Baixo e Intermediário sinaliza defasagens que precisam ser enfrentadas (CAEd, 2025).

Compreendo que, quando os dados das avaliações externas são analisados de forma crítica e cuidadosa pelas escolas, eles podem orientar ações pedagógicas mais assertivas, contribuindo, assim, para a diminuição das desigualdades educacionais. Exemplificando, ao identificar um número expressivo de estudantes nos níveis de desempenho mais baixos, fica evidente a necessidade de ajustes no planejamento didático, da organização de grupos de reforço escolar e também da implementação de estratégias direcionadas às dificuldades apresentadas. Nesse sentido, a escala de proficiência adotada nessas avaliações se mostra uma importante aliada no diagnóstico da aprendizagem, oferecendo contribuições valiosas para que professores e gestores promovam o desenvolvimento dos estudantes.

Considero essencial que as escolas não apenas recebam os dados das avaliações, mas que, além disso, criem espaços coletivos de análise, reflexão, planejamento e reorganização das práticas docentes. Quando articuladas de maneira dialógica e contextualizada às realidades de cada escola, as avaliações externas podem contribuir com a construção de uma educação de qualidade voltada ao real aprendizado dos estudantes.

## 2.4 A REALIDADE DA ESCOLA ESTADUAL HORIZONTE NOVO

A Escola Estadual Horizonte Novo (EEHN) é uma instituição pública pertencente à rede estadual de ensino de Minas Gerais. Situada em uma área urbana, a escola atende predominantemente a uma comunidade com diferentes perfis socioeconômicos, composta por moradores do próprio bairro e de regiões adjacentes.

A instituição em questão oferece as modalidades de ensino fundamental completo, ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, a escola possui uma boa infraestrutura, contando com 18 salas de aula, uma secretaria, uma sala da direção, uma sala de supervisão pedagógica, uma sala de informática, uma cozinha, quadra coberta, seis banheiros (quatro de alunos, dois de funcionários distribuídos entre masculino e feminino, não sendo os banheiros, no entanto, adaptados). A escola conta também com um auditório onde a biblioteca está acoplada. Atualmente a escola funciona em três turnos, manhã, tarde e noite.

No Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, elaborado no ano de 2022<sup>10</sup>, consta que ela atende a 1.380 alunos, dos quais 416 são dos anos iniciais do ensino fundamental. Ainda de acordo com o PPP, conquanto a comunidade escolar seja envolvida com as questões da instituição, o índice de participação nas reuniões não é satisfatório (EEHN, 2022).

A Escola Estadual Horizonte Novo conta com um corpo docente de 83 professores, distribuídos entre o ensino fundamental (anos iniciais e finais) e o ensino médio. No que se refere especificamente aos anos iniciais do ensino fundamental, a escola dispõe atualmente de doze professoras regentes e uma professora eventual, que atuam diretamente no processo de ensino e aprendizagem, sendo, a maioria, docentes efetivos. Esse trabalho é complementado por duas professoras responsáveis pela biblioteca, dois professores de Educação Física e nove professoras de apoio que atendem a alunos com deficiência, compondo uma estrutura de suporte pedagógico voltada à inclusão e ao desenvolvimento dos estudantes.

---

<sup>10</sup> O Projeto Político-Pedagógico (PPP) analisado corresponde à versão vigente no período da pesquisa, não havendo registro de atualizações posteriores.

Por oito anos consecutivos, atuei nessa instituição como professora regente nos anos iniciais do ensino fundamental, exercendo a função de professora alfabetizadora. Foi nesse período que surgiu minha preocupação com os processos de alfabetização da escola. Entre as atribuições do cargo, estava lecionar para os anos iniciais, efetuar registros burocráticos e pedagógicos, tais como preenchimento de diário escolar e confecção de relatórios, planejar e implementar ações pedagógicas para o desenvolvimento das habilidades dos alunos de ler e escrever com compreensão, elaborar atividades avaliativas, acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, elaborar e promover intervenções pedagógicas. Atualmente, atuando como Professor de Ensino do Uso da Biblioteca (PEUB), tenho como atribuição do cargo agir como mediadora da leitura e escrita dos alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, promovendo a biblioteca escolar como um espaço de aprendizado e desenvolvimento dos estudantes, além de participar ativamente do processo pedagógico da escola, incentivando a leitura e a escrita através de projetos e atividades direcionadas.

Como fora mencionado, o problema investigado nesta pesquisa está relacionado a compreender como ocorre o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessa perspectiva, referimo-nos especificamente à observação de como as crianças desenvolvem as habilidades de leitura e escrita nesse período, em diálogo com o que estabelece a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que determina que a alfabetização das crianças deva ser concluída até o 2º ano do ensino fundamental.

Este tema surge a partir de uma situação identificada nos anos iniciais da Escola Estadual Horizonte Novo. A instituição em questão é bem estruturada, com a maioria dos professores efetivos nessa etapa de ensino, o que favorece a continuidade dos processos de aprendizagem e o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos ao longo dos anos.

Apesar desse aspecto positivo e dos diversos esforços pedagógicos empregados, como o oferecimento de reforço escolar, a realização de atividades diferenciadas para estudantes com baixo desempenho e a convocação dos responsáveis por alunos infrequentes ou com dificuldades de aprendizagem, observamos que, embora apenas um número reduzido de estudantes apresente resultados insatisfatórios, torna-se necessário investigar de que forma as práticas de alfabetização vêm sendo conduzidas no cotidiano escolar. Parte-se do entendimento

de que tais práticas e seus resultados estão relacionados à atuação de diferentes atores, gestão escolar, professores e famílias, todos implicados nesse processo. Nesse sentido, percebemos a necessidade de analisar, de forma mais aprofundada, como se dá o processo de alfabetização na escola em questão.

O intuito, portanto, não se restringe a evidenciar lacunas de aprendizagem, mas a compreender como os professores planejam, organizam e aplicam estratégias de alfabetização e como os alunos respondem a essas práticas.

Os indícios dessa situação são evidenciados não somente por observações do cotidiano escolar, mas também por dados concretos. Além disso, há relatos e percepções no contexto escolar de que alguns estudantes avançam para os anos finais ainda em processo de consolidação das habilidades de leitura e escrita esperadas, o que reforça a importância de analisar como os processos de alfabetização se desenvolvem ao longo dos anos iniciais.

Nessa perspectiva, as avaliações externas como as que englobam o Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE) reforçam a importância de analisar a proficiência em Língua Portuguesa do 5º ano, visto que é a etapa que encerra os anos iniciais do ensino fundamental.

Vale ressaltar que, de acordo com a Nota Técnica SAE/DAAP nº 05/2023, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, os resultados das avaliações somativas do SIMAVE, especificamente os programas Proalfa e Proeb, são apresentados com base em dois indicadores fundamentais: os padrões de desempenho e a proficiência média. A definição desses indicadores permite compreender o nível de aprendizagem dos estudantes em Língua Portuguesa nos anos avaliados, com foco no 2º ano do ensino fundamental (PROALFA) e no 5º ano do ensino fundamental (PROEB).

Como fora mencionado, a escala de desempenho utilizada pelo SIMAVE é dividida em quatro categorias, cujos padrões, definidos por faixas de pontuação, refletem o nível de apropriação das habilidades e competências exigidas para cada etapa de escolaridade.

No 5º ano do ensino fundamental, ano em que ocorrem as avaliações do PROEB, os cortes da escala de proficiência se ajustam ao grau de complexidade esperado para essa etapa. Os estudantes com desempenho até 150 pontos encontram-se no padrão Baixo, revelando defasagens importantes de aprendizagem. Entre 150 e 200 pontos, os estudantes situam-se no padrão

Intermediário, ainda em fase de consolidação das habilidades. Já o intervalo entre 200 e 250 pontos corresponde ao padrão Recomendado, indicando desenvolvimento satisfatório das competências em leitura e interpretação textual. Os estudantes com pontuação acima de 250 pontos são enquadrados no padrão Avançado, sinalizando desempenho superior à média esperada.

A distribuição dos estudantes em cada padrão é apresentada em valores absolutos e percentuais, permitindo verificar o número exato e a proporção de alunos que se encontram em cada nível de proficiência. Assim, a proficiência média é calculada por meio da média aritmética simples das proficiências individuais dos estudantes participantes da avaliação. Esse indicador expressa o desempenho geral de um grupo, seja ele uma turma, uma escola, um município ou uma rede de ensino. É importante destacar que, embora a média ofereça uma visão panorâmica do resultado, sua interpretação isolada pode ser limitada, pois não revela a dispersão dos dados. Uma proficiência média intermediária pode esconder extremos, como uma parte da turma no padrão Baixo e outra no Avançado. Por esse motivo, a análise da média deve ser realizada em conjunto com os percentuais de alunos por padrão de desempenho.

Com os dados do Proeb organizados segundo esses parâmetros, conseguimos identificar aspectos relevantes do processo de alfabetização. Além disso, a interpretação desses indicadores contribui para o planejamento de ações pedagógicas que atendam às reais necessidades das turmas e dos estudantes, bem como para a promoção de uma gestão educacional mais orientada por evidências.

Nesse sentido, ao analisarmos os resultados da Escola Estadual Horizonte Novo nas quatro últimas edições do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), realizado com turmas de 5º ano do ensino fundamental, período que finaliza a primeira etapa dos anos iniciais, observamos a evolução da proficiência dos estudantes ao longo do tempo, o que nos permite compreender melhor os processos de alfabetização na escola. Identificamos os dados detalhados na tabela 1, abaixo:

Tabela 1 - Evolução da proficiência média em Língua Portuguesa do 5º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Horizonte Novo no PROEB (2021-2024)

<b>PROEB</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>	<b>2024</b>
Previstos	83	79	75	53
Avaliados	36	70	70	37
Participação	43%	89%	93%	70%
Proficiência média	215	210	249	234
Baixo	14%	9%	1%	5%
Intermediário	28%	37%	14%	10%
Recomendado	39%	36%	33%	35%
Avançado	19%	19%	51%	41%

Fonte: Elaborada pela autora com base no site SIMAVE (2025).

Ao analisar a evolução da proficiência média em Língua Portuguesa no PROEB entre 2021 e 2024, compreendemos que a Escola Estadual Horizonte Novo avançou de forma significativa no processo de alfabetização dos estudantes, especialmente pelo crescimento do percentual de alunos nos níveis “recomendado” e “avançado”. Esse resultado nos leva a considerar que as práticas pedagógicas e a organização do trabalho escolar, acompanhadas pela gestão pedagógica, têm favorecido a consolidação das competências de leitura e escrita nos anos iniciais.

Por outro lado, ao observar os dados de 2024, percebemos que 15% dos estudantes permaneceram nos níveis “baixo” ou “intermediário”. Embora esse grupo não represente a maioria, ele revela uma fragilidade que não pode ser desconsiderada, já que significa que parte dos alunos não atingiu a proficiência mínima esperada ao final da etapa. A partir dessa constatação, defendemos que a gestão pedagógica precisa atuar de forma mais incisiva no acompanhamento da aprendizagem desde os primeiros anos, evitando que as dificuldades se acumulem até o 5º ano.

Entendemos que o papel da gestão, diante desse cenário, não se restringe a acompanhar os resultados, mas exige ações direcionadas. É necessário monitorar de forma sistemática os indicadores de aprendizagem, utilizar tanto avaliações internas quanto externas como instrumentos de diagnóstico e identificar precocemente os estudantes que apresentam dificuldades. Defendemos também a importância de investir em formações continuadas que permitam aos professores refletir sobre suas práticas de alfabetização e aprimorar estratégias a partir das necessidades reais dos alunos. Além disso, consideramos fundamental organizar

intervenções pedagógicas que ofereçam apoio individualizado e atividades diferenciadas, de modo a contribuir para que todos avancem de forma equitativa.

Assim, ao interpretar os dados, compreendemos que, a despeito de os avanços alcançados serem expressivos, reforçamos que o desafio central é assegurar que nenhum estudante conclua os anos iniciais sem consolidar as habilidades de leitura e escrita. Essa responsabilidade recai diretamente sobre a gestão pedagógica que deve articular recursos, apoiar os docentes e promover estratégias que garantam a aprendizagem de todos, sem deixar estudantes à margem do processo.

Essa situação também é evidenciada pelos resultados recentes do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), que visa assegurar que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas até o 2º ano do ensino fundamental.

Os dados apresentados neste trabalho são do programa CNCA de 2024, ano em que o programa foi inaugurado, com foco nas avaliações Língua Portuguesa (Leitura) dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental. A escolha desse ano é justificada pelo papel crucial que desempenha no processo de alfabetização, já que o 5º ano corresponde ao término dos anos iniciais do ensino fundamental, etapa fundamental para a consolidação das competências básicas de leitura e escrita. Assim, analisar o desempenho em Língua Portuguesa (Leitura) desse grupo possibilita uma reflexão sobre a extensão das lacunas no processo de alfabetização ao longo da trajetória escolar.

Assim, o Ministério da Educação (2024), nos materiais do CNCA referentes a análises de itens em Língua Portuguesa (Leitura), explica que a classificação dos estudantes nesse programa é em níveis de aprendizagem, quais sejam: defasagem, aprendizado intermediário e aprendizado adequado. É importante destacar que, ainda de acordo com esses materiais de análise, essa organização, fundamentada na Teoria de Resposta ao Item (TRI), permite identificar lacunas, consolidar habilidades e planejar intervenções pedagógicas direcionadas.

Vale ressaltar que, neste texto, apresentamos uma análise dos níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (Leitura) no 5º ano do ensino fundamental, discutindo habilidades específicas de cada nível e a importância da TRI para orientar práticas pedagógicas.

Os estudantes do 5º ano classificados no nível de defasagem apresentam dificuldades em localizar informações explícitas em textos curtos e inferir o assunto

de narrativas cotidianas (MEC/CNCA, 2024). Os alunos classificados no nível de aprendizado intermediário dominam habilidades do ano em curso, mas ainda necessitam reforço em pré-requisitos para aprendizagens mais complexas. No 5º ano, eles conseguem interpretar metáforas simples ou inferir informações em textos que utilizam recursos moderados de linguagem figurada. Uma habilidade típica desse nível seria analisar um poema visual, como “Pipa, Menino e Vento”, identificando o efeito produzido pela diagramação do texto e como ele contribui para sua interpretação global. Esses exemplos ilustram a progressão gradual das habilidades e a necessidade de intervenções focadas em fortalecer as aprendizagens ainda em desenvolvimento (MEC/CNCA, 2024).

Por outro lado, estudantes classificados no nível de aprendizado adequado demonstram domínio nas habilidades esperadas para o ano letivo e conseguem avançar em competências mais complexas. No 5º ano, habilidades como a interpretação de críticas em textos multimodais, como charges ou textos argumentativos, evidenciam a proficiência atingida. Por exemplo, ao analisar uma charge que critica a poluição dos rios, o estudante precisa não apenas compreender o texto literal, mas também captar o sentido crítico expresso pela combinação de elementos verbais e visuais. Essas habilidades refletem um alto nível de competência e são indicativas de que o aluno está preparado para continuar avançando em seu percurso escolar (MEC/CNCA, 2024).

É importante destacar que, ao longo do ano de 2024, as avaliações do CNCA foram aplicadas na Escola Estadual Horizonte Novo em três ciclos: Ciclo 1 (março a abril), Ciclo 2 (junho) e Ciclo 3 (outubro). A seguir, são apresentados os desempenhos dos estudantes do 5º ano, acompanhados de uma análise dos respectivos indicadores.

Tabela 2 – Desempenho em Leitura (5º ano) – E. E. Horizonte Novo. Avaliação do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) 2024

	<b>Ciclo 1</b>	<b>Ciclo 2</b>	<b>Ciclo 3</b>
Estudantes Avaliados	41	47	45
Aprendizado Adequado	17 (41%)	28 (60%)	33 (73%)
Intermediário	8 (20%)	10 (21%)	8 (18%)
Defasagem	16 (39%)	9 (19%)	4 (9%)

Fonte: Elaborada pela autora com base no site do CNCA (2025).

Ao analisar os resultados de leitura do 5º ano no CNCA, percebemos avanços importantes no processo de alfabetização dos estudantes da Escola Estadual Horizonte Novo. O crescimento do percentual de alunos em aprendizado adequado, que passou de 41% no Ciclo 1 para 73% no Ciclo 3, demonstra que as práticas pedagógicas, articuladas à gestão escolar, tiveram impacto positivo na consolidação das competências leitoras. A queda expressiva da defasagem, que reduziu de 39% para 9% no mesmo período, também evidencia que houve acompanhamento e intervenções eficazes ao longo do ano letivo.

Apesar dos avanços, consideramos preocupante o fato de que, ao final do Ciclo, 3,27% dos estudantes ainda não tenham atingido o nível adequado de leitura, permanecendo nos níveis intermediário ou de defasagem. Esse dado mostra que uma parcela significativa dos alunos conclui os anos iniciais sem consolidar plenamente as competências previstas, o que pode gerar consequências nas etapas seguintes da escolarização.

Nesse sentido, entendemos que a gestão pedagógica precisa intensificar o acompanhamento da aprendizagem, utilizando as avaliações do CNCA não apenas como um retrato dos resultados, mas como instrumento de planejamento pedagógico. A partir da análise desses dados, a gestão pode organizar ações mais direcionadas, como a implementação de projetos de reforço, intervenções individualizadas e atividades diferenciadas para os alunos que apresentam maiores dificuldades. Além disso, consideramos fundamental que a gestão promova momentos de formação continuada, estimulando os professores a refletirem coletivamente sobre as práticas de alfabetização e a compartilhem estratégias de ensino que têm se mostrado mais eficazes.

Portanto, ainda que os resultados gerais apontem para uma evolução significativa, defendemos que o desafio da escola está em assegurar que os estudantes que apresentam maiores dificuldades não concluam os anos iniciais em situação de insuficiência. Para isso, a gestão pedagógica precisa se manter atenta aos grupos que avançam em ritmo mais lento, articulando recursos, práticas e intervenções capazes de ampliar as oportunidades de aprendizagem e de favorecer o desenvolvimento das competências essenciais, condição importante para o sucesso escolar e para a continuidade com qualidade nas etapas posteriores.

A análise conjunta dos resultados do PROEB e do CNCA evidencia avanços consistentes, mas também confirma a permanência de desafios que exigem atenção

da gestão pedagógica. No PROEB, a maioria dos estudantes avaliados alcançou níveis considerados adequados, demonstrando que, em termos gerais, a escola tem obtido êxito em viabilizar aprendizagens importantes no ciclo de alfabetização. Já no CNCA, os dados revelam uma trajetória de crescimento ao longo dos três ciclos avaliativos de 2024, com redução expressiva do percentual de estudantes em defasagem e aumento daqueles classificados em nível adequado. Essa convergência entre as avaliações sugere que as práticas desenvolvidas nos anos iniciais vêm produzindo resultados positivos, especialmente quando observamos a evolução ao longo do ano letivo.

No entanto, os dois instrumentos também apontam para a persistência de um grupo de estudantes que não atinge as expectativas de desempenho. No PROEB, esse contingente aparece como um percentual minoritário, mas ainda relevante, enquanto no CNCA ele se distribui entre os níveis intermediário e de defasagem, reforçando que a consolidação da leitura e da escrita ainda não ocorre de forma homogênea entre os alunos. Essa constatação reforça que a gestão pedagógica precisa ir além da valorização dos avanços globais, direcionando sua atuação para identificar e acompanhar de perto os estudantes em maior vulnerabilidade de aprendizagem.

Dessa forma, ao integrar os resultados das duas avaliações, compreendemos que a gestão pedagógica da Escola Estadual Horizonte Novo deve manter o foco em potencializar os aspectos já fortalecidos do processo de alfabetização, mas também assumir o compromisso de desenvolver ações intencionais para apoiar aqueles que apresentam avanços mais lentos. Isso significa promover formações contínuas com os docentes, assegurar condições para o uso efetivo dos instrumentos avaliativos e fomentar práticas de acompanhamento sistemático que possibilitem ajustes ao longo do percurso escolar. Assim, a gestão pedagógica se consolida como eixo estruturante para promover não apenas o alcance dos índices globais, mas também a efetivação de aprendizagens significativas para cada estudante.

Os dados sobre a Escola Estadual Horizonte Novo, junto aos resultados das avaliações externas, apontam avanços significativos na alfabetização, mas também mostram que persistem desafios para garantir que os estudantes alcancem a proficiência esperada. Essa realidade destaca a importância de compreender os processos de alfabetização com base nos referenciais teóricos e metodológicos, capazes de orientar a análise das práticas pedagógicas, da atuação da gestão

escolar e dos fatores que influenciam o aprendizado. A partir dessa perspectiva, o próximo capítulo apresenta os conceitos fundamentais sobre alfabetização, dificuldades de aprendizagem, intervenção pedagógica e gestão pedagógica, além da metodologia adotada para investigar o caso da escola.

### **3 BASES TEÓRICAS DA ALFABETIZAÇÃO E DELINEAMENTO DA PESQUISA**

Este capítulo, de caráter analítico, tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam esta pesquisa. Nele, são discutidos os conceitos que orientam a análise do problema de pesquisa, bem como o percurso metodológico adotado para a compreensão e a interpretação do caso estudado.

A estrutura deste terceiro capítulo está organizada em quatro seções principais e quatro subseções. A primeira seção (3.1) discute as concepções de alfabetização, as dificuldades de aprendizagem no processo de aquisição da leitura e da escrita, bem como a importância das intervenções pedagógicas nesse contexto. Essa discussão tem como objetivo evidenciar os desafios enfrentados por estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental e os fatores que impactam o desenvolvimento dos processos de alfabetização.

A segunda seção (3.2) trata da gestão pedagógica e de seu papel estratégico na promoção da leitura e da escrita, destacando a importância de uma liderança escolar democrática, colaborativa e sensível às necessidades da comunidade escolar, capaz de articular ações pedagógicas, promover o trabalho coletivo e envolver os diferentes sujeitos na construção de uma cultura de valorização da alfabetização.

A terceira seção (3.3) apresenta o percurso metodológico da pesquisa, fundamentada na abordagem qualitativa e orientada pelo estudo de caso. São descritas as etapas de coleta e análise de dados, bem como os instrumentos utilizados, com destaque para a análise documental e as entrevistas semiestruturadas. Inclui-se ainda o item 3.3.1, que descreve o perfil das turmas de 5º ano de 2025 da escola pesquisada, contextualizando o público participante da investigação.

A quarta seção (3.4), que aborda a análise dos dados e as perspectivas da pesquisa, encontra-se organizada em três subseções que aprofundam os resultados obtidos. A subseção 3.4.1 discute as percepções e os desafios sobre o processo de alfabetização, com base nas vozes docentes e gestoras; a subseção 3.4.2 analisa as práticas pedagógicas e as ações da gestão, evidenciando articulações e desafios; e a subseção 3.4.3 apresenta os instrumentos avaliativos e o monitoramento do

processo de alfabetização, destacando suas contribuições para o acompanhamento da aprendizagem.

Dessa forma, este capítulo contribui para o aprofundamento teórico e metodológico da pesquisa, oferecendo elementos que sustentam a análise do caso de gestão pedagógica na Escola Estadual Horizonte Novo e subsídios para a proposição de estratégias de fortalecimento dos processos de alfabetização.

### 3.1 CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO

Os conceitos centrais que norteiam esta pesquisa são: alfabetização, dificuldade de aprendizagem e intervenção pedagógica. Essas temáticas são fundamentais para o entendimento e o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental.

Durante muito tempo, a alfabetização foi vista apenas como o aprendizado do sistema de escrita alfabético. Em um contexto social marcado por altos índices de analfabetismo e práticas limitadas de leitura e escrita, saber codificar e decodificar letras já era o bastante para distinguir alguém alfabetizado de quem não era. Com o avanço da sociedade, entretanto, essa visão foi se transformando, passando o conceito a ser compreendido de forma mais ampla e recebendo diferentes abordagens por parte dos estudiosos da área. A ampliação do entendimento sobre o que é ser alfabetizado influenciou até mesmo os critérios adotados pelos censos populacionais.

Em 1958, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) definia como alfabetizada a pessoa que conseguisse ler ou escrever um enunciado simples ligado ao seu cotidiano. Já 20 anos depois, a organização passou a recomendar o uso do conceito de alfabetismo funcional, segundo o qual se considera alfabetizada funcionalmente a pessoa que é capaz de aplicar a leitura e a escrita para lidar com as exigências de seu meio social e utilizar essas habilidades como instrumento contínuo de aprendizagem e desenvolvimento pessoal (Soares, 1995).

De acordo com Costa (2017), a alfabetização é um processo complexo, que vai além da simples aquisição de habilidades técnicas de leitura e escrita, sendo uma construção contínua, mediada pela linguagem e pelas interações sociais. Essa concepção é compartilhada por Soares (2024a, p. 16) que define a alfabetização,

em seu sentido próprio, como o “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. A autora ainda diferencia dois sentidos atribuídos aos verbos “ler” e “escrever”: um técnico, voltado à codificação e decodificação, e outro voltado à compreensão e produção de sentidos. Para ela, o que se prolonga ao longo da vida não é a alfabetização em si, mas o constante aperfeiçoamento da habilidade de ler e escrever.

Tfouni (2002) também reconhece essa dualidade. Em sua análise, a alfabetização pode ser compreendida como um processo individual de aquisição das habilidades necessárias para ler e escrever ou como um processo mais amplo que envolve diversos objetos e contextos sociais. Embora reconheça o aspecto técnico da alfabetização, a autora enfatiza sua natureza contínua e inacabada, defendendo que a finalidade da escrita vai além da codificação de símbolos e deve contemplar a capacidade de empregar a língua escrita de forma significativa em contextos sociais. Kramer (1986, p. 17), por exemplo, define alfabetização como “um processo de compreensão e expressão de significados”.

Essa ampliação conceitual da alfabetização e a preocupação com o analfabetismo funcional contribuíram para o surgimento do conceito de letramento. Segundo Soares (2001, p. 1), “se uma criança sabe ler, mas não é capaz de ler um livro, uma revista, um jornal, se sabe escrever palavras e frases, mas não é capaz de escrever uma carta, é alfabetizada, mas não é letrada [...]”.

O reconhecimento do letramento como conceito autônomo possibilitou novas perspectivas sobre a alfabetização. Kleiman (1995) define letramento como um conjunto de práticas sociais que envolvem o uso da escrita em contextos e com propósitos específicos. Para a autora, o letramento ultrapassa os limites da concepção escolar tradicional da escrita, centrada na alfabetização como mera decodificação, desconsiderando sua dimensão social. Nesse mesmo viés, Soares (2003) destaca que, na sociedade atual, não basta apenas o domínio da leitura e da escrita: é essencial saber utilizar essas habilidades de forma funcional e socialmente contextualizada.

Compreender a alfabetização sob essa perspectiva mais ampla permite perceber que as dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização não se restringem ao aspecto pedagógico. Elas também estão relacionadas ao contexto emocional, social e cultural em que o estudante está inserido, incluindo aspectos do ambiente familiar e escolar. As dificuldades de aprendizagem na aquisição da leitura

e da escrita são um reflexo desse cenário. Frade (2019) ressalta que muitos estudantes chegam ao final dos anos iniciais do ensino fundamental sem terem consolidado essas habilidades, o que representa um desafio significativo para os gestores escolares. Entre os fatores que contribuem para esse quadro, percebemos a ausência de políticas públicas eficazes, a falta de diagnósticos precoces e a carência de estratégias de intervenção consistentes e contínuas.

Nesse contexto, a intervenção pedagógica surge como uma estratégia essencial para a reversão da defasagem na alfabetização. Teixeira (2013), em estudo realizado com escolas do mesmo município onde se situa a escola investigada, aponta que, apesar dos avanços proporcionados por programas de intervenção, persistem obstáculos, como a descontinuidade das ações e o envolvimento insuficiente dos diferentes agentes escolares. A partir dessa análise, fica evidente que soluções pontuais não são suficientes. É necessário desenvolver um modelo sistemático de intervenção que considere tanto as particularidades de cada instituição quanto as especificidades dos alunos, respeitando seus contextos e realidades.

### 3.2 A GESTÃO PEDAGÓGICA NA PROMOÇÃO DA ESCRITA E LEITURA

A gestão pedagógica possui um papel essencial na qualidade da aprendizagem, inclusive no que diz respeito à garantia do direito à alfabetização plena e no tempo adequado. Como confirma Lück (2009, p. 95), “a gestão pedagógica é de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos”. Nesse sentido, a persistência de alunos que não consolidam a leitura e a escrita ao longo do ensino fundamental pode estar relacionada, dentre outros fatores, à maneira como a gestão escolar compreende e enfrenta essa problemática.

A alfabetização exige uma articulação constante e coordenada entre todos os profissionais da escola. Nesse cenário, destaco o papel do Especialista em Educação Básica (EEB), responsável pela coordenação pedagógica e pelo acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, bem como o da equipe gestora, diretor e vice-diretor, quando esses se envolvem ativamente na promoção da aprendizagem e não se limitam a tarefas administrativas. O fortalecimento da

liderança pedagógica ocorre justamente quando esses profissionais acompanham os resultados de aprendizagem e incentivam a formação continuada dos docentes.

Mais do que cumprir tarefas operacionais, a gestão precisa ser capaz de diagnosticar os desafios da comunidade escolar e conduzir processos que impactem positivamente os resultados educacionais. De acordo com Lück (2009, p. 24),

gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações).

Com isso, fica evidente que a equipe gestora desempenha papel fundamental ao assegurar que o Projeto Político Pedagógico (PPP) reflita o compromisso coletivo com a alfabetização nos anos iniciais. Esse compromisso se expressa, por exemplo, na organização da rotina escolar, no apoio às práticas de alfabetização e no uso de dados para tomar decisões pedagógicas mais assertivas. Assim, a gestão se torna elo entre políticas educacionais, práticas pedagógicas e resultados de aprendizagem, garantindo o direito de todos os alunos de aprender a ler e escrever no tempo adequado.

Nesse mesmo contexto, é fundamental destacar que uma gestão pedagógica eficaz precisa ser, acima de tudo, democrática. Isso implica envolver todos os sujeitos da comunidade escolar nos processos decisórios, promovendo o diálogo, a escuta ativa e a corresponsabilidade na construção dos caminhos pedagógicos. Como afirma Militão (2019, p. 3),

a concepção democrático-participativa parte do pressuposto de que a escola não é uma estrutura totalmente objetiva, neutra e independente das pessoas. Ao contrário, ela depende muito das experiências subjetivas dos envolvidos e de suas interações sociais.

Ao reconhecer que a escola é permeada por subjetividades, a gestão assume também o papel de mediadora. Cabe a ela articular um PPP que responda

efetivamente às necessidades dos alunos, promovendo práticas mais contextualizadas, humanas e eficazes.

A promoção da leitura e da escrita não se restringe ao uso de métodos em sala de aula, mas está intimamente ligada à criação de uma cultura institucional que valorize o letramento, a literatura, o pensamento crítico e a produção textual. Essa cultura deve ser sustentada por uma liderança pedagógica comprometida com a formação integral dos estudantes.

Como destaca Lück (2009, p. 121), “O grande desafio do diretor escolar constitui-se, portanto, em atuar de modo a conhecer os valores, mitos e crenças que orientam as ações das pessoas que atuam na escola...”.

Esse entendimento ajuda a perceber que muitas das dificuldades de aprendizagem não residem apenas nos estudantes, mas também nas práticas e crenças enraizadas no cotidiano escolar. A crença de que nem todos os alunos são capazes de aprender ou de que a alfabetização é responsabilidade exclusiva dos professores ainda persiste em muitas escolas. Portanto, cabe à gestão pedagógica identificar esses entraves e promover formações que incentivem a reflexão, a autocrítica e a transformação das práticas.

Uma escola verdadeiramente comprometida com a alfabetização precisa atuar de forma integrada, promovendo o trabalho coletivo e colaborativo. Lück (2009, p. 22) reforça essa ideia ao asseverar que

escolas eficazes são aquelas que envolvem os funcionários na equipe geral da escola, desde o delineamento do seu projeto político-pedagógico até a discussão de projetos especiais, utilizando suas leituras e ideias como fonte de referência.

Essa afirmação evidencia a importância de um ambiente participativo onde todos os profissionais - gestores, professores, auxiliares e demais colaboradores - compartilham responsabilidades e constroem, juntos, os caminhos da aprendizagem. Isso fortalece a cultura de colaboração e inovação necessária para enfrentar os desafios do processo de alfabetização.

Outro aspecto importante é o fortalecimento do vínculo entre escola e família. A gestão pedagógica tem papel essencial na promoção do diálogo e da participação dos responsáveis no processo educativo, especialmente na etapa da alfabetização.

A leitura e a escrita também se desenvolvem nas interações familiares e no estímulo cotidiano em casa. Canedo (2018, p. 104) reforça esse ponto ao argumentar que

a escola é, sem dúvida, um espaço onde se tecem relações entre gestores, professores, funcionários, famílias, vizinhança e alunos que desempenham papéis e partilham saberes que podem ser articulados em direção a um objetivo comum. Pesquisas vêm mostrando que colégios e escolas onde alunos alcançam bom desempenho acadêmico apresentam, em geral, indicações de relações variadas e bem-sucedidas com as famílias.

Dessa forma, observa-se que a gestão pedagógica exerce influência direta na consolidação dos processos de alfabetização, visto ser responsável por articular o trabalho coletivo, promover o diálogo entre todos os segmentos da escola e fortalecer o vínculo com as famílias. A fala de Canedo (2018) reforça que a qualidade das relações institucionais e comunitárias impacta significativamente os resultados de aprendizagem, especialmente no que se refere à leitura e à escrita. Assim, uma gestão que se pauta em princípios democráticos e participativos, conforme defendem Lück (2009) e Militão (2019), é capaz de mobilizar ações integradas que favoreçam o desenvolvimento pleno dos estudantes. Em síntese, a efetivação do direito à alfabetização no tempo certo depende, em grande medida, de uma gestão pedagógica comprometida, reflexiva e sensível às demandas reais da escola e de seus sujeitos.

### 3.3 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta seção apresenta a metodologia adotada na presente pesquisa, fundamentada na abordagem qualitativa. O objetivo é compreender como a gestão pedagógica contribui para o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Estadual Horizonte Novo e propor caminhos de intervenção a partir dessa análise contextualizada.

Este trabalho está fundamentado na abordagem qualitativa, com ênfase na análise interpretativa dos dados produzidos a partir da realidade vivida na Escola Estadual Horizonte Novo. A escolha por essa abordagem decorre da necessidade de entender os sentidos atribuídos pelos sujeitos da escola aos processos de alfabetização e também às dificuldades enfrentadas nesse percurso.

De acordo com Lüdke e André, ao citarem Bodgan e Biklen (1982, *apud* Lüdke; André, 2014), a verificação das informações na pesquisa qualitativa exige atenção ao comportamento e à participação dos sujeitos no contexto investigado, indo para além da simples coleta de dados racionais ou declarativos por meio de entrevistas ou gravações.

A pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bodgan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (Lüdke; André, 2014, p. 14).

Essa nuance reforça o compromisso deste estudo em dialogar diretamente com os sujeitos do âmbito escolar, escutando atentamente suas percepções, experiências e angústias.

A investigação se caracteriza como um estudo de caso, por se concentrar em uma unidade específica, no caso, a Escola Estadual Horizonte Novo, com o objetivo de compreender profundamente os aspectos envolvidos nos processos de alfabetização. De acordo com Godoy (1995, p. 62), "um fenômeno pode ser mais bem observado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte".

A metodologia está organizada em duas etapas. A primeira envolve a análise de documentos institucionais e pedagógicos, como Projeto Político Pedagógico (PPP), atas de reuniões pedagógicas, relatórios de conselhos de classe, diários escolares e dados do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE). Também são considerados os resultados disponibilizados pela plataforma "Criança Alfabetizada", com foco nos níveis de proficiência em Língua Portuguesa do 5º ano do ensino fundamental. Essa análise documental permitiu compreender como a escola vem se organizando para lidar com os desafios da alfabetização e quais os resultados obtidos ao longo do tempo.

A segunda etapa previa a realização de oito entrevistas semiestruturadas com profissionais que, no ano de 2025, exerciam funções diretamente relacionadas às turmas de 5º ano. Foram selecionados para essa fase três professoras regentes efetivas responsáveis pelas referidas turmas (Apêndice A), uma professora eventual efetiva (Apêndice B) que atua com todas as turmas dos anos iniciais, um professor de Educação Física efetivo (Apêndice C), com ampla experiência nesse segmento de ensino, e três gestores (Apêndice D) que compõem a equipe diretiva dos anos

iniciais: diretor, vice-diretor e Especialista em Educação Básica (supervisor pedagógico). Entretanto, não foi possível realizar a entrevista com o diretor, uma vez que ele se encontrava em período de férias e, posteriormente, afastado por motivo de saúde durante o período destinado à coleta das entrevistas. Dessa forma, participaram efetivamente dessa etapa sete profissionais.

É importante destacar que a escolha desses sujeitos se deu a partir do entendimento de que todos eles têm papel ativo nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente na condução das ações pedagógicas e na definição de estratégias que favoreçam o avanço dos processos de alfabetização. As entrevistas permitiram acessar as percepções desses profissionais sobre os processos de alfabetização, as práticas adotadas em sala de aula e os desafios e potencialidades observados.

Vale ressaltar que optamos pela entrevista semiestruturada porque ela possibilita uma flexibilidade e profundidade nas respostas, ao mesmo tempo em que mantém o foco nos objetivos da pesquisa. Essa escolha está alinhada com a perspectiva de Bardin (2016, p. 15) para quem a investigação qualitativa envolve “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Assim, a entrevista semiestruturada se mostra adequada tanto para a coleta quanto para a análise dos discursos produzidos no campo. A partir dessa perspectiva, os dados das entrevistas foram transcritos e organizados em categorias de análise definidas com base nos objetivos da pesquisa e na fundamentação teórica.

É importante destacar ainda que todos os procedimentos desta pesquisa foram conduzidos com rigor ético<sup>11</sup> mediante a utilização de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por todos os participantes, assegurando o anonimato e o uso exclusivo das informações para fins acadêmicos e educacionais.

Vale ressaltar ainda que procuramos construir uma base teórica e de dados capaz de compreender os processos de alfabetização no 5º ano do Ensino fundamental, identificando suas potencialidades e desafios no contexto da Escola Estadual Horizonte Novo. A análise do contexto educacional, baseada em

---

<sup>11</sup> Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob o CAAE nº 86985325.2.0000.5147.

referenciais teóricos, evidenciou que a alfabetização ultrapassa a mera decodificação de palavras, demandando uma abordagem integrada que considere aspectos pedagógicos, sociais, emocionais e institucionais.

Nesse sentido, o aperfeiçoamento dos processos de alfabetização requer, sobretudo, o fortalecimento da gestão pedagógica, o comprometimento coletivo com o direito à alfabetização e a adoção de práticas interventivas coerentes com as necessidades reais dos estudantes. A articulação entre teoria e prática, que sustenta esta investigação, reafirma a importância de uma gestão democrática e participativa, capaz de mobilizar a escola em torno de uma cultura alfabetizadora.

Ao delimitar a metodologia da pesquisa e detalhar os caminhos investigativos percorridos, reiterei meu compromisso com uma escuta atenta e com uma análise situada da realidade escolar. Já havia informado pessoalmente aos entrevistados, na própria escola, que seriam convidados para uma entrevista, de modo que eles já estavam cientes do processo. Assim, dez dias antes do período planejado para as entrevistas, enviei mensagens pelo WhatsApp para reforçar as datas e a logística do encontro. Com o diretor, no entanto, não foi necessário esse procedimento, pois ele já estava afastado de suas funções devido a férias e, posteriormente, por licença médica, o que inviabilizou sua participação.

As entrevistas foram realizadas na escola, entre os dias 22/09/2025 e 24/09/2025, no período da tarde, aproveitando os horários de “janelas” dos professores e a disponibilidade dos gestores. Para garantir a participação, organizei-me para conduzir as entrevistas nos momentos em que os profissionais tinham tempo livre durante o turno. As entrevistas ocorreram em uma área silenciosa e acolhedora da biblioteca da escola, sem movimentação, garantindo um ambiente propício à concentração. Antes de cada entrevista, expliquei o objetivo da pesquisa e apresentei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para leitura e esclarecimentos. Diante da autorização expressa dos participantes, todas as entrevistas foram gravadas por aplicativo de celular, permitindo que eles expressassem seus pensamentos de forma completa e confortável acerca das questões abordadas. Cada entrevista durou, em média, 50 minutos, proporcionando tempo suficiente para aprofundar os relatos e explorar aspectos relevantes à investigação. Posteriormente, as gravações foram transcritas integralmente, garantindo a fidelidade das falas e possibilitando uma análise mais detalhada dos conteúdos compartilhados pelos entrevistados.

Na sequência, organizei, analisei e problematizei as vozes dos sujeitos da pesquisa, além de construir uma proposta de intervenção que dialoga com os achados desta etapa, fortalecendo o compromisso com a alfabetização no período correto de cada estudante.

Com a metodologia definida e a coleta de dados concluída, apresentamos inicialmente o perfil das turmas de 5º ano, situando o contexto em que a pesquisa foi realizada. A análise dos dados, por sua vez, foi organizada em três eixos principais: (I) Percepções e desafios sobre o processo de alfabetização: uma análise das vozes docentes e gestoras; (II) Práticas pedagógicas e ações da gestão: articulações e desafios no processo de alfabetização; e, por fim, (III) Instrumentos avaliativos e monitoramento do processo de alfabetização.

Dessa forma, buscamos compreender de maneira integrada o cotidiano escolar, as concepções dos profissionais e os fatores que influenciam o processo de alfabetização, destacando tanto os desafios enfrentados quanto as potencialidades que podem ser exploradas para favorecer o aprendizado dos estudantes.

### **3.3.1 Perfil das turmas de 5º ano de 2025**

Compreender o contexto em que se desenvolve o processo de alfabetização requer conhecer as turmas, seus estudantes e os profissionais que nelas atuam. Esta seção, portanto, descreve o perfil das turmas de 5º ano de 2025 e dos profissionais responsáveis por esse trabalho, com base em informações obtidas junto aos docentes e gestores da escola que atuam diretamente nas turmas de 5º ano entrevistados para esta pesquisa. Essa caracterização permite visualizar a composição das turmas, suas singularidades e os desafios pedagógicos que marcam o cotidiano da escola.

Em 2025, a escola conta com três turmas de 5º ano, que, para fins deste trabalho, serão denominadas A, B e C. A turma da Professora A é composta por 26 alunos, críticos e participativos, sem casos de distorção idade/série. Ao longo do ano, recebeu três transferências. Três estudantes apresentam necessidades educacionais especiais e são acompanhados por uma professora de apoio.

A turma da Professora B reúne 27 alunos, participativos, porém falantes, com alguns problemas disciplinares que são trabalhados em parceria com as famílias e a gestão da escola. Recebeu uma nova aluna por transferência. Três estudantes

recebem acompanhamento especializado e um está em processo de investigação diagnóstica.

Por fim, a turma da Professora C é formada por 23 alunos, dois deles em distorção idade/série em função do período da pandemia. Trata-se de uma turma coesa, com presença efetiva das famílias, sendo três estudantes atendidos por acompanhamento especializado.

As Professoras Regentes A, B e C, possuem trajetórias profissionais consolidadas e perfis distintos, o que ajuda a compreender as práticas observadas e as percepções expressas nas entrevistas. A Professora A é especialista em Ciências e Matemática, com 26 anos de formação, 13 anos de experiência nos anos iniciais e 12 anos de vínculo com a escola, tendo atuado nos 4º e 5º anos nos últimos quatro anos. A Professora B é mestre em Educação e atua nos anos iniciais desde 2014, estando vinculada à escola desde então e com experiência intermitente no 5º ano desde 2016. A Professora C é graduada em Pedagogia e pós-graduada em Educação Especial com ênfase em Transtorno do Espectro Autista (TEA), com 18 anos de atuação nos anos iniciais, nove anos de vínculo com a escola e 13 anos de experiência no 5º ano.

Além das regentes, integram o grupo de docentes que atuam com as turmas de 5º ano outros dois profissionais cujas contribuições também foram relevantes para a compreensão do contexto pedagógico: a Professora Eventual e o Professor de Educação Física. A professora eventual é mestranda em educação, com experiência nos anos iniciais desde 2006 e atuação no 5º ano há dois anos, estando vinculada à escola desde 2017. Já o professor de Educação Física possui licenciatura plena e pós-graduação na área, atuando na escola desde 2007 e acompanhando o 5º ano há cerca de 10 anos. A presença desses profissionais enriquece a análise, pois ambos fazem parte da equipe docente que atua diretamente com os estudantes, vivenciando as rotinas pedagógicas, as interações e os desafios do processo de alfabetização.

Os gestores entrevistados que atuam nos anos iniciais também contribuem para a compreensão do contexto escolar. O vice-diretor possui graduação em Letras e Filosofia, especialização em Filosofia, mestrado em Letras, sendo, à época da entrevista, doutorando em Linguística; atua como gestor dos anos iniciais desde 2022 e está na escola há 10 anos. A Especialista em Educação Básica (EEB) dos anos iniciais possui ensino superior completo em Pedagogia, está na função desde

2021, tem dois anos de experiência na área da educação, não atuou anteriormente como professora dos anos iniciais e está vinculada à escola desde junho de 2021.

A inclusão desta seção é importante para situar o leitor quanto aos sujeitos e contextos que compõem o contexto investigado da pesquisa. Ao caracterizar tanto as turmas quanto os professores que as conduzem, é possível compreender de forma mais ampla as condições concretas em que se desenvolve o processo de alfabetização nas turmas de 5º ano.

Descrever o perfil das turmas, número de estudantes, heterogeneidade das aprendizagens, casos de distorção idade/série e presença de alunos com necessidades educacionais especiais permite compreender as demandas pedagógicas e organizacionais enfrentadas pela escola. Esses elementos ajudam a contextualizar as práticas observadas e as decisões didáticas das docentes, evidenciando o cenário real de ensino e aprendizagem em que se inserem.

Da mesma forma, identificar o perfil profissional das professoras regentes e dos demais docentes que atuam com as turmas, suas formações, tempos de experiência e vínculos institucionais, oferece subsídios para entender as concepções pedagógicas expressas nas entrevistas e as estratégias de intervenção utilizadas no cotidiano. Essa caracterização reforça a coerência metodológica da pesquisa, pois explicita a origem das falas analisadas e dá transparência à constituição do material analisado.

Assim, ao tornar visíveis as especificidades das turmas e as trajetórias dos profissionais que nelas atuam, esta seção amplia a compreensão do contexto estudado, fortalecendo a análise dos dados e sustentando a construção de propostas de intervenção mais realistas e adequadas às necessidades da comunidade escolar.

Em síntese, os dados apresentados confirmam a diversidade das turmas, tanto em relação ao perfil dos estudantes quanto às necessidades pedagógicas, evidenciando que a heterogeneidade constitui um elemento estruturante do trabalho docente. Esse cenário exige dos docentes a elaboração de estratégias diferenciadas e contínuas para assegurar a consolidação das aprendizagens previstas.

### 3.4 ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS: PERCEPÇÕES DOCENTES, PRÁTICAS DE GESTÃO E AVALIAÇÃO EM UMA ESCOLA ESTADUAL

A análise dos dados tem como objetivo interpretar as informações coletadas considerando os objetivos da pesquisa e o referencial teórico que a fundamenta. Após caracterizar o contexto escolar, as turmas e os sujeitos participantes, é necessário examinar como as práticas pedagógicas, os instrumentos avaliativos e as ações de gestão revelam os processos de alfabetização em curso na Escola Estadual Horizonte Novo.

Os dados foram obtidos por meio da análise de documentos, entrevistas semiestruturadas com docentes e gestores, além de observação das práticas pedagógicas. A interpretação dessas informações seguiu uma abordagem qualitativa, buscando compreender o sentido das ações e discursos no contexto em que ocorrem. A análise foi conduzida de forma contínua e articulada, relacionando os dados coletados com os conceitos e os pressupostos teóricos discutidos nos capítulos anteriores.

Esta etapa da pesquisa busca identificar tanto os avanços quanto os desafios presentes nas práticas de ensino e nas estratégias institucionais de acompanhamento da aprendizagem. Ao analisar os dados, percebo que alguns desafios apontados pelos docentes refletem não apenas questões estruturais, mas também lacunas nas estratégias de acompanhamento pedagógico, o que reforça a necessidade de compreender o contexto da escola de forma integrada.

Assim, a análise não se limita à descrição dos fatos observados, mas procura compreender como eles expressam concepções de alfabetização, formas de organização do trabalho pedagógico, instrumentos de avaliação e modos de gestão que influenciam diretamente o percurso dos estudantes.

A seguir, a análise se organiza em três categorias principais: Alfabetização na leitura e escrita; Práticas pedagógicas e ações da gestão: articulações e desafios no processo de alfabetização e Instrumentos avaliativos. Cada categoria será explorada em uma seção específica, permitindo compreender de maneira integrada como essas dimensões interagem no cotidiano escolar e impactam o processo de alfabetização.

### **3.4.1 Percepções sobre o processo de alfabetização: uma análise das vozes docentes e gestoras**

A análise das entrevistas realizadas com as professoras das turmas de 5º ano, a professora eventual, o professor de Educação Física, a Especialista em Educação Básica e o vice-diretor da escola foco da pesquisa permite compreender, de forma mais ampla, as percepções e as práticas envolvidas no processo de alfabetização, revelando tanto avanços quanto desafios ainda persistentes.

As falas evidenciam que a alfabetização é entendida como um processo contínuo, que se estende por todos os anos iniciais do ensino fundamental e requer acompanhamento sistemático, intervenções pedagógicas planejadas e articulação entre família, professores e equipe gestora.

As Professoras A, B e C concordam em suas percepções quanto à complexidade do processo de alfabetização, destacando a heterogeneidade das turmas e os desafios em garantir a consolidação das habilidades leitoras e escritoras até o final do 5º ano do ensino fundamental. Para elas, a ampliação do currículo, a ausência de tempo pedagógico para intervenções individualizadas e a falta de suporte especializado são fatores que impactam diretamente o trabalho docente.

As docentes ressaltam ainda que a alfabetização não se limita à decodificação, mas envolve o desenvolvimento da compreensão leitora, da fluência e da produção textual coerente. Assim, essa perspectiva reforça que aprender a ler e escrever vai além de reconhecer letras e identificar sons.

Vale ressaltar que, nesse sentido, Soares (2024b, p. 47) esclarece que a alfabetização corresponde à “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”, enfatizando que essa etapa envolve especificamente a apropriação do sistema de escrita alfabética e o domínio das convenções que organizam o funcionamento da língua escrita. A autora distingue tal processo daquele denominado letramento, definido como o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (Soares, 2024b, p. 47). Assim, enquanto a alfabetização diz respeito ao aprendizado do sistema alfabético e das habilidades elementares de leitura e escrita, o letramento refere-se ao uso social desse conhecimento, à participação em práticas culturais, comunicativas e funcionais mediadas pela escrita.

De acordo com essa concepção, compreender as falas das professoras se torna ainda mais significativo, pois seus relatos apontam para a necessidade de garantir que os estudantes avancem simultaneamente nessas duas dimensões. Para além de aprender a decodificar e registrar graficamente palavras, é fundamental que os alunos sejam inseridos em situações reais de leitura e escrita, desenvolvendo sentidos, funções e propósitos sociais para o uso da língua.

O desafio destacado pelas profissionais de acompanhar de perto o processo, intervir pedagogicamente e envolver a família revela justamente o esforço de promover um percurso em que alfabetização e letramento não ocorram de maneira dissociada, mas como processos complementares e interdependentes. Inclusive, quando as professoras entrevistadas relatam que muitos estudantes chegam ao 5º ano sabendo decodificar, mas sem compreender textos, sem fluência ou sem conseguir produzir escritos coerentes, reforçam exatamente o ponto destacado por Soares (2024b): a aprendizagem do sistema alfabético precisa ocorrer junto ao desenvolvimento das habilidades de uso social da escrita. Assim, tanto a teoria quanto as experiências docentes apontam que alfabetização e letramento são processos interdependentes e que a ausência dessa integração explica parte das dificuldades observadas no cotidiano escolar.

Nessa mesma direção, Kleiman (2005, p. 57) destaca que formar leitores competentes exige ir além da decodificação, uma vez que é necessário “ensinar o processo sócio-cognitivo que está por trás da compreensão da palavra escrita”. Ao enfatizar a importância da compreensão, do funcionamento dos textos e das estratégias de leitura, a autora sustenta que o domínio do código só se torna significativo quando articulado às práticas reais de uso da escrita.

Desse modo, compreendemos que as percepções das professoras e dos demais profissionais entrevistados vão ao encontro do que Kleiman (2005) aponta: aprender a ler e escrever ultrapassa significativamente o reconhecimento gráfico de palavras. As experiências relatadas por eles evidenciam que a alfabetização exige compreensão, interpretação, produção de textos e inserção dos alunos nas práticas letradas que circulam no contexto escolar e social. A partir dessas falas, reforçamos a necessidade de que as propostas pedagógicas integrem alfabetização e letramento de forma indissociável, considerando a complexidade do processo e as demandas concretas apresentadas pelos estudantes.

Nesse sentido, ao refletir sobre as falas das entrevistas, percebemos que a complexidade mencionada pelas professoras evidencia como as políticas educacionais e a organização escolar podem não acompanhar as necessidades concretas das turmas, exigindo intervenção direcionada, contínua, bem como articulada com todos os atores do âmbito educacional.

Além disso, a visão apresentada pelas professoras dialoga com Soares (2004, p. 7), quando afirma que “no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”, reiterando que a aprendizagem do sistema de escrita alfabética deve ocorrer articulada às práticas sociais de leitura e escrita.

A EEB reforça essas percepções ao reconhecer avanços na escola, como o uso de avaliações diagnósticas e o acompanhamento pedagógico mais rigoroso, mas também destaca a persistência de dificuldades, sobretudo no que se refere à heterogeneidade dos níveis de aprendizagem. Para ela, o desenvolvimento de projetos diferenciados, como as atividades lúdicas no recreio e o reforço escolar com agrupamentos menores, tem contribuído para amenizar essas lacunas. Essa análise nos permite compreender que, mesmo diante de práticas positivas, a escola ainda enfrenta desafios estruturais e de continuidade pedagógica que impactam diretamente o processo de alfabetização.

A profissional enfatiza, ainda, a importância de práticas pedagógicas consistentes e intencionais, a continuidade do acompanhamento da aprendizagem desde os primeiros anos e o engajamento familiar e docente como elementos essenciais para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Também reconhece a relevância da formação continuada e do planejamento pedagógico coletivo como instrumentos para a consolidação das práticas alfabetizadoras.

O vice-diretor acrescenta uma visão ampliada e sistêmica do processo. Ele entende a alfabetização como um processo longitudinal, que se inicia no 1º ano e se estende até o 5º, exigindo continuidade e corresponsabilidade entre todos os envolvidos. Em sua análise, o maior desafio está na desigualdade de contextos familiares, já que o tempo em que o aluno permanece na escola é proporcionalmente pequeno diante das influências externas.

O profissional reforça ainda que a presença e o acompanhamento da família, mesmo em aspectos simples, como a organização do material escolar, exercem forte impacto no desenvolvimento da leitura e da escrita. Essa ideia é corroborada por

Polonia e Dessen (2005, p. 304) para quem, “quando a família e a escola mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas”.

Ainda no que diz respeito à participação da família, o vice-diretor destaca:

*...se a gente tem famílias, de novo, sobre qualquer estrutura que acompanhem esses alunos, a gente percebe que o aluno constrói uma relação com a leitura e com a escrita diferente daqueles alunos que só têm um contato com a escrita e com a leitura nesse ambiente formal e institucionalizado da escola. Então, assim, a leitura passa a ter uma outra camada de sentido na vida, a escrita passa a ter uma outra camada de sentido, mas quando comparado com esses alunos que somente são estimulados na leitura e na escrita no ambiente de sala de aula, aí existe uma diferença muito grande. Então, eu estou tendo a pensar que essa rede de apoio que o aluno tem para além da escola faz muita diferença<sup>12</sup> (Vice-diretor, entrevista, 2025).*

Ao analisar essa perspectiva, observamos que a gestão reconhece o papel limitado da escola frente a fatores externos, reforçando a necessidade de articulação entre ações pedagógicas e políticas de apoio à família. Além disso, a EEB ressaltou que a participação da família é essencial no incentivo à leitura, contribuindo diretamente para o avanço das competências de alfabetização dos alunos.

Dessa forma, entendemos que a colaboração entre escola e família se configura como elemento estratégico para potencializar os processos de ensino e aprendizagem, garantindo que a criança experimente a leitura e a escrita em múltiplos contextos e receba suporte consistente para a consolidação das aprendizagens.

Quando questionadas sobre como a participação da família influencia no processo de alfabetização, as professoras regentes destacaram unanimemente a importância desse envolvimento. A Professora A ressaltou: “É fundamental, né? ... É gritante como que a família faz essa diferença, inclusive na leitura, né? Porque a família estimula a criança a ler” (Professora A, entrevista, 2025).

A Professora B complementou, reforçando que o acompanhamento familiar não apenas estimula hábitos de estudo, mas também permite que os pais percebam dificuldades e colaborem com a escola:

---

<sup>12</sup> Por opção metodológica, a apresentação das falas das entrevistas encontra-se em itálico.

*Eu acho que os pais são fundamentais no processo de alfabetização, pra criar um hábito de estudo. Eu acho que, quando os pais criam esse hábito de estudo, eles também conseguem acompanhar e entender o processo de desenvolvimento dos filhos, e ver que às vezes não está legal, e me procurar, já aconteceu de pai me procurar, de dizer que viu que ele estava com dificuldade, o que ele pode fazer, o que nós, eu e, no caso, a professora e os pais podem fazer em conjunto, pra ajudar, se precisa de buscar alguma ajuda externa. Então, assim, eu acho que o acompanhamento dos pais faz toda a diferença (Professora B, entrevista, 2025).*

Por fim, a Professora C destacou a parceria entre escola e família como essencial para o sucesso das intervenções pedagógicas:

*Acho que sem a família dificulta muito o nosso trabalho. O apoio deles, aquele ditado, nós sozinhos a gente consegue ir até certo ponto, mas com a família a gente consegue ir muito além. Então, a gente precisa deles porque é um suporte, é parceria mesmo. Eu preciso deles, eles precisam de mim, então essa troca vai favorecer para a criança. Porque aí a gente consegue uma família que está dando apoio na hora de fazer uma tarefa de casa, que está ali ajudando o estudante quando precisa, levando, se preciso, nas terapias, nos lugares especializados, quando necessário (Professora C, entrevista, 2025).*

Essas falas evidenciam que a presença familiar é percebida pelos profissionais da escola como um fator determinante na consolidação da alfabetização, não apenas nas tarefas, mas na formação de hábitos, no apoio emocional e na construção de sentido para o aprendizado. Como reforçam Polonia e Dessen (2005, p. 304),

a escola deve reconhecer a importância da colaboração dos pais na história e no projeto escolar dos alunos e auxiliar as famílias a exercerem o seu papel na educação, na evolução e no sucesso profissional dos filhos e, concomitantemente, na transformação da sociedade (Polonia; Dessen, 2005, p. 304).

No conjunto da gestão, ambos os gestores evidenciam de maneira consistente a importância da participação familiar e do acompanhamento sistemático do desempenho dos alunos. O vice-diretor salienta que “a escola ocupa uma parte proporcionalmente pequena na vida dos alunos” (Vice-diretor, entrevista, 2025), atribuindo à ausência de envolvimento familiar uma das maiores barreiras à aprendizagem. Essa percepção converge com os estudos de Paro (2010) para quem a qualidade da alfabetização está associada à interação entre escola e comunidade

e que o compromisso compartilhado amplia as possibilidades de sucesso no processo formativo dos estudantes.

Dessa forma, de acordo com o que observamos nas entrevistas, fica evidente que a participação da família exerce influência significativa no processo de alfabetização, contribuindo para a consolidação das aprendizagens, o desenvolvimento de hábitos de estudo, o incentivo à leitura e o suporte emocional aos alunos.

Após destacar a importância da participação da família no processo de alfabetização, a atenção se volta para o acompanhamento do desempenho dos alunos, que representa outro aspecto central para a consolidação da aprendizagem.

Nesse sentido, os gestores da escola descrevem procedimentos estruturados de monitoramento e análise dos resultados dos estudantes. Inclusive, o vice-diretor explica que a gestão utiliza, desde que assumiu suas funções, a construção de planilhas alimentadas por dados obtidos em conselhos de classe e reuniões com a especialista, permitindo identificar necessidades específicas e planejar intervenções direcionadas. Segundo ele,

*[...] uma coisa que a gente tem feito muito é a construção das planilhas. Então, existem conselhos de classe que, num primeiro momento, são realizados diretamente com a especialista, quando eu consigo participar, eu participo, quando eu não consigo, aí eu tenho uma reunião com a especialista que vai me passar esses dados que vão alimentar essas planilhas. Essas planilhas, depois, são fruto de conversas nossas entre gestão, a especialista, e aí, quando são questões mais pontuais, que a gente observa, e aí volta para a história das reuniões. Aí, a gente começa a fazer essas reuniões para entender se vai ser um debate que vai ser necessário somente com a professora regente, se vai ser necessário a professora regente e a família, se vai ser necessário somente a família no primeiro momento para entender o que está acontecendo, ou, como a gente conversou até com os outros atores, eventualmente o conselho tutelar. Acho que esse é o processo (Vice-diretor, entrevista, 2025).*

A EEB complementa, ressaltando que, embora ainda exista uma ênfase na avaliação com notas, o acompanhamento também se dá por meio do desempenho em avaliações externas, evidenciando a necessidade de sistematizar informações para orientar estratégias pedagógicas (EEB, entrevista, 2025).

Nesse ponto, é importante destacar que a fala da gestão reflete o papel articulador e mediador da equipe diretiva no processo educativo. Conforme Lück (2009, p. 24),

a gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento.

Assim, a postura do gestor como articulador das práticas pedagógicas e promotor do trabalho coletivo se mostra essencial para a consolidação das aprendizagens e para o fortalecimento das ações voltadas à alfabetização.

De forma complementar, Libâneo (2004, p. 99) enfatiza que “a escola é vista como uma organização na medida em que ela se constitui como unidade social”, destacando que a gestão escolar não se limita à administração burocrática, mas implica organizar e coordenar as ações pedagógicas de modo que docentes, alunos, famílias e demais atores atuem de forma integrada.

Com base nessa análise, compreendemos que o papel do gestor escolar vai além das dimensões burocráticas, sendo essencial para a efetividade das práticas de alfabetização no contexto escolar. Essa reflexão permite afirmar que a função gestora não se limita ao controle administrativo, mas envolve uma atuação estratégica na promoção da aprendizagem e na consolidação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, o gestor exerce papel fundamental ao articular recursos, pessoas e práticas em torno dos objetivos educacionais, contribuindo diretamente para o fortalecimento dos processos de alfabetização.

Tanto a EEB quanto o vice-diretor sinalizam a importância dos dados do SIMAVE e do Programa Criança Alfabetizada como instrumentos de diagnóstico e planejamento, uma vez que subsidiam as reuniões pedagógicas e a elaboração de estratégias de intervenção. Ambos reforçam ainda que os resultados dessas avaliações devem ser interpretados criticamente e utilizados para orientar ações voltadas ao desenvolvimento das competências leitoras e escritoras.

Nesse contexto, após destacarmos a importância do uso de dados diagnósticos como instrumentos estratégicos para orientar ações pedagógicas, é fundamental compreender também como essa articulação se reflete no acompanhamento direto dos alunos no processo de alfabetização. Para tanto, as falas da professora eventual e do professor de Educação Física evidenciam

diferentes perspectivas sobre as estratégias de apoio às crianças e a interação entre disciplinas e alfabetização. A professora eventual relatou:

*Das três turmas de 5º ano que nós temos atualmente, eu atendo uma média de 10 alunos que ainda não foram totalmente alfabetizados. A maior parte desses alunos se encontra em nível alfabético, em relação ao desenvolvimento da escrita e apresenta aquelas dificuldades inerentes ao processo de alfabetização, como a leitura e a escrita de palavras com sílabas complexas, escrita de frases pequenas, textos, por exemplo (Professora eventual, entrevista, 2025).*

Ela também explicou como identifica as necessidades específicas dos alunos e organiza as intervenções:

*Como professora eventual das turmas de 1º ao 5º ano, realizei com aqueles alunos que as professoras apontaram como alunos com dificuldades de aprendizagem uma avaliação diagnóstica. Após essa sondagem, montei grupos de acordo com os níveis de desenvolvimento e busquei atividades específicas que contemplassem cada nível. No atendimento da intervenção pedagógica, realizo atividades que visam transpor os níveis, do silábico-alfabético para o alfabético, e do alfabético para o ortográfico. Apresento às professoras a avaliação diagnóstica e, sempre que possível, repasso a evolução dos alunos (Professora eventual, entrevista, 2025).*

Em paralelo, o professor de Educação Física trouxe sua percepção sobre a relação entre suas aulas e o processo de alfabetização:

*Eu percebo de forma muito distinta as questões da alfabetização com as atividades direcionadas da Educação Física. A alfabetização eu vejo como uma necessidade para dentro da sala de aula e para o professor regente. O professor de Educação Física trabalha as questões motoras, a questão de respeito, a questão de disciplina, que podem ajudar dentro da sala de aula, mas direcionar a atividade de Educação Física para a alfabetização é algo mínimo e o foco deve ser o movimento (Professor de Educação Física, entrevista, 2025).*

No entanto, ele reconhece que algumas estratégias orais e interpretativas podem contribuir indiretamente:

*Estabelecimento de regras, explicação das atividades e interpretação de instruções auxiliam na compreensão dos alunos e podem se relacionar com a alfabetização, embora as atividades de leitura e*

*escrita devam ser conduzidas prioritariamente pelo professor regente. Uma articulação entre a Educação Física e as disciplinas da sala, utilizando temas motivadores, pode favorecer o engajamento e o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura e escrita. (Professor de Educação Física, entrevista, 2025).*

Esses depoimentos evidenciam que o acompanhamento do desempenho dos alunos no processo de alfabetização envolve múltiplos atores e estratégias diferenciadas, em que a professora eventual atua diretamente na superação das dificuldades específicas, enquanto o professor de Educação Física contribui de forma indireta, reforçando habilidades cognitivas e sociais que apoiam o aprendizado, sobretudo quando há integração com as ações da regente.

De modo geral, as diferentes vozes convergem em alguns pontos centrais: a alfabetização é um processo contínuo, que deve ser acompanhado desde o início da escolarização; a heterogeneidade das turmas constitui um desafio recorrente; o acompanhamento familiar é decisivo para o avanço da aprendizagem; a carência de suporte institucional e pedagógico especializado é uma realidade; a formação continuada e a valorização docente são fundamentais para o fortalecimento das práticas alfabetizadoras; e o uso de dados diagnósticos pode contribuir significativamente para a construção de intervenções mais eficazes. Assim, os depoimentos revelam que o enfrentamento das dificuldades de alfabetização requer não apenas ações pedagógicas pontuais, mas uma reorganização estrutural e cultural da escola, pautada na corresponsabilidade, na escuta e na continuidade dos processos educativos.

### **3.4.2 Práticas pedagógicas e ações da gestão: articulações e desafios no processo de alfabetização**

A análise das práticas pedagógicas e das ações da gestão apresentadas a seguir foi construída a partir das observações de campo e das entrevistas com professores e gestores da escola investigada. Esse movimento possibilitou compreender como o trabalho docente e o acompanhamento da equipe gestora se articulam no cotidiano escolar, revelando tanto avanços quanto desafios para a consolidação da alfabetização no 5º ano do ensino fundamental.

De modo geral, as entrevistas com as professoras indicam que, embora a maioria dos alunos já esteja alfabetizada, ainda há estudantes em fase inicial de aquisição da leitura e da escrita. Nesse sentido, a Professora A observa:

*No 5º ano, era já esperado que já estivessem alfabetizados, até porque a BNCC fala que no 2º ano esse processo já tem que estar consolidado, mas a gente sabe que na prática isso não acontece. Quando chega no 5º ano, esse abismo é muito maior, fica muito mais difícil para um professor voltar para sanar essas dificuldades (Professora A, entrevista, 2025).*

A fala da docente encontra respaldo nas reflexões de Soares (2004), ao afirmar que,

*hoje, o fracasso revela-se em avaliações externas à escola [...] espraia-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização (Soares, 2004, p. 9).*

A permanência dessa defasagem reforça a importância de práticas pedagógicas intencionais e do apoio da gestão para garantir condições que favoreçam o avanço dos estudantes.

A Professora B também identifica diferentes níveis de aprendizagem na turma, destacando a heterogeneidade existente:

*De uma maneira geral, todos conseguem ler, entender o que leu e escrever. Então, assim, eu avalio de uma maneira positiva. Agora, eu tenho na sala duas crianças que ainda não estão alfabetizadas, e aí, em relação a essas duas crianças que estão no processo inicial de alfabetização, eu já vejo uma dificuldade em relação a isso, porque o 5º ano ele tem uma demanda muito grande (Professora B, entrevista, 2025).*

Já a Professora C destaca a transição do trabalho no 5º ano, que se desloca do foco exclusivo na decodificação para a consolidação da ortografia e da produção textual:

*A questão do 5º ano é que a alfabetização é em outra perspectiva, diferente do 1º ou 3º, que tem a perspectiva de trabalhar mais a decodificação, também a compreensão, mas no 5º ano o nosso*

*enfoque, além da compreensão, é na aquisição da escrita ortográfica, então é um enfoque diferente (Professora C, entrevista, 2025).*

Esses relatos mostram que a alfabetização não se encerra para todos nos anos iniciais e permanece uma preocupação até o final do 5º ano, confirmando a concepção de Ferreiro (2001, 2011) que entende a alfabetização como uma construção contínua e não linear, exigindo estratégias pedagógicas diferenciadas e planejadas para esse universo tão heterogêneo das turmas.

Os resultados da presente pesquisa dialogam com a perspectiva de Ferreiro (2011, p. 21-22) que argumenta que

o modo tradicional de se considerar a escrita infantil consiste em se prestar atenção apenas nos aspectos gráficos dessas produções, ignorando os aspectos construtivos. Os aspectos gráficos têm a ver com a qualidade do traço, a distribuição espacial das formas, a orientação predominante (da esquerda para a direita, de cima para baixo), a orientação dos caracteres individuais (inversões, rotações etc.). Os aspectos construtivos têm a ver com o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações.

Nesse contexto, Ferreiro (2011) também destaca que o desenvolvimento da escrita ocorre em três grandes períodos: a distinção entre representações icônicas e não icônicas; a construção de formas de diferenciação; e a fonetização da escrita, que se inicia com o período silábico e culmina no período alfabético.

Esses diferentes períodos evidenciam que a alfabetização não é um processo uniforme ou sequencial, mas sim um processo ativo de construção do conhecimento, em que cada criança avança de acordo com suas hipóteses e experiências. Nesse sentido, a partir da análise das entrevistas, percebemos que é fundamental que o professor planeje intervenções diversificadas, acompanhando o percurso individual de cada aluno e oferecendo-lhe oportunidades para que reconstrua continuamente suas ideias sobre a escrita, de modo a consolidar um aprendizado progressivo e significativo.

As professoras também relataram diversas práticas pedagógicas, como rodas de leitura coletivas e silenciosas, diversificação de gêneros textuais, uso da biblioteca escolar em parceria com a professora de leitura, projetos institucionais

como o Território da Leitura<sup>13</sup>, e retomada de aspectos fonológicos para estudantes em fase inicial. A Professora B exemplifica:

*Eu pratico a leitura silenciosa com eles, e aí eu pergunto o que eles entenderam para saber como é que está esse nível dessa leitura silenciosa, se estão realmente entendendo, e aí depois a gente abre a leitura coletiva, e todos gostam de participar. Eles, assim, graças a Deus, eles não têm medo de ler para o outro escutar eles lendo, e eles percebem que eles estão melhorando, isso é legal, então a gente tem a leitura silenciosa, a leitura coletiva, a gente abre uma roda de conversa sobre a leitura, onde eles vão me contar o que eles gostaram, o que eles entenderam, eles dão opinião sobre o texto, e eu gosto de diversificar esse texto, então eu trabalho diversos gêneros (Professora B, entrevista, 2025).*

Além das atividades em sala de aula, a Professora B ressalta a importância de espaços que promovam a leitura de forma mais autônoma e prazerosa, como a biblioteca escolar. Segundo a docente, essas experiências contribuem para que os alunos se familiarizem com os livros, aprendam a valorizar o silêncio necessário à compreensão textual e desenvolvam o gosto pela leitura:

*A gente tem realizado também, aqui na biblioteca [...] aula de leitura, o que tem sido bem proveitoso, porque eles estão aprendendo a usar a biblioteca. Então eles vêm, escolhem o livro por interesse deles, e isso é bacana, e eles ficam aqui, eles falam comigo que aprenderam a entender que o silêncio faz parte daquela leitura, da compreensão, eles gostam de vir até a biblioteca [...] (Professora B, entrevista, 2025).*

Nessa mesma perspectiva, a Professora C destaca a relevância do Projeto Território da Leitura para o desenvolvimento da fluência e da compreensão leitora. Segundo ela, o projeto permite trabalhar os livros de forma detalhada, promovendo leituras silenciosas e coletivas, discutindo vocabulário e contextualizando o conteúdo, o que contribui significativamente para a construção do sentido da leitura:

*E o território da leitura tem nos ajudado muito também nessa questão da fluência, da compreensão da leitura, porque nós trabalhamos o livro todo, e aí nós vamos destrinchando o livro. Então, às vezes, eu paro com ele, às vezes a gente faz a leitura ou silenciosa, às vezes coletiva. Então nós vamos lendo trecho por trecho, e as dúvidas, às*

---

<sup>13</sup> Território da Leitura é um programa da Secretaria de Educação de Minas Gerais que incentiva a leitura e escrita nas escolas públicas, oferecendo obras, materiais didáticos e ações de envolvimento familiar.

*vezes, de vocabulário, de compreensão do contexto, a gente vai conseguindo trabalhar juntos, entendeu? Então esse projeto é um projeto muito bacana (Professora C, entrevista, 2025).*

Complementando as estratégias de incentivo à leitura, a Professora A ressalta a importância de expor os alunos a diferentes tipos de textos presentes na sociedade, e não apenas aos previstos no livro didático, ampliando, assim, suas experiências de leitura e promovendo um contato mais significativo com a língua escrita: *“É todos os tipos de textos existentes na sociedade. Não é só o que tem no livro didático”* (Professora A, entrevista, 2025).

Consideramos que essas ações demonstram que o engajamento dos alunos e a diversidade de estratégias pedagógicas, como o uso da biblioteca, projetos de leitura detalhada e a exploração de diferentes tipos de textos, favorecem significativamente a consolidação da leitura e da escrita. Tais práticas permitem que os estudantes desenvolvam fluência, compreensão e autonomia leitora, ao mesmo tempo em que se aproximam de usos sociais e culturais da escrita, evidenciando a importância de propostas pedagógicas diversificadas e contextualizadas para o processo de alfabetização e letramento.

Além das ações já implementadas, as entrevistas revelam diversas possibilidades para ampliar as estratégias de potencialização da alfabetização. As docentes destacam a importância de uma metodologia clara e articulada entre os anos, com planejamento sequencial conforme a BNCC e evitando ações fragmentadas. Ressaltam também a necessidade de diagnóstico precoce das dificuldades, reforço escolar individualizado e apoio especializado para alunos com maior defasagem.

Para organizar e visualizar de forma mais clara essas contribuições dos diferentes profissionais envolvidos, a apresentação das sugestões para potencializar a alfabetização no 5º ano foi feita em formato de quadro. Essa disposição facilita a análise comparativa das ideias, evidenciando pontos de convergência e singularidades nas percepções das professoras regentes, da professora eventual, do professor de Educação Física, do vice-diretor e da Especialista em Educação Básica.

Além disso, permite identificar com maior precisão os aspectos prioritários apontados por cada profissional, destacando tanto demandas pedagógicas quanto estratégias de gestão e apoio interdisciplinar. A organização em formato de quadro

favorece a leitura crítica dos dados e possibilita uma síntese objetiva das práticas e sugestões apresentadas, contribuindo para o delineamento de ações futuras voltadas ao fortalecimento do processo de alfabetização na escola.

Quadro 2 – Sugestões para potencializar a alfabetização no 5º ano

<b>Professora</b>	<b>O que pode ser feito para potencializar a alfabetização</b>
<b>Professora A</b>	Metodologia clara e articulada entre os anos; planejamento fechado e sequencial conforme a BNCC; ações fragmentadas.
<b>Professora B</b>	Diagnóstico precoce das dificuldades; reforço escolar individualizado; apoio de especialistas para alunos com maior defasagem.
<b>Professora C</b>	Formação continuada voltada à prática; troca de experiências entre docentes; reflexão coletiva sobre intervenções pedagógicas.
<b>Professora Eventual</b>	Presença de professor fixo para aulas de reforço; constância nas intervenções; atenção à frequência dos alunos
<b>Professor de Educação Física</b>	Integração da alfabetização com atividades físicas; apoio ao professor regente em atividades motivadoras que reforcem leitura e escrita.
<b>Vice-diretor</b>	Valorização do professor: condições de trabalho, apoio pedagógico, turmas menores e progressão de carreira; fortalecimento da identidade profissional
<b>Especialista em Educação Básica</b>	Uso frequente da biblioteca; empréstimos e leituras recorrentes; atividades estruturadas que fomentem autonomia leitora.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Essas percepções aparecem claramente nas falas dos entrevistados, quando questionados sobre estratégias que poderiam ser adotadas para fortalecer o processo de alfabetização na escola. Por exemplo, a Professora A ressalta a necessidade de uma metodologia clara e organizada, que articule os conteúdos ao longo dos anos, evitando que as ações pedagógicas fiquem fragmentadas:

*É amarrar. Eu acho que a gente necessita de ter, assim, uma metodologia clara, porque fica, assim, pipocando metodologia, né? Faço isso e aquilo. E um planejamento fechado. Eu tenho que sair, eu tenho que dar isso aqui no 1º ano, eu amarrar. Porque a BNCC, ela é repetitiva. Sim. E eu acho, assim, no 1º ano ela não tem que sair sabendo isso. O 2º é continuidade, o 3º, o 4º, o 5º. Essa amarração, que aqui eu vejo que é muito solta, isso faz falta (Professora A, entrevista, 2025).*

A Professora B complementa, enfatizando a importância de diagnósticos precoces e de ações de reforço individualizado para atender às diferentes necessidades dos alunos:

*Eu acho que a gente podia tentar diagnosticar o mais cedo possível essas dificuldades de aprendizagem, pra tentar sanar o quanto antes, pra não acontecer de chegar um menino no 5º ano com uma diferença tão grande dos pais, né? Então, eu acho que a primeira coisa é, quanto mais cedo a gente identifica isso, e a gente tenta resolver, eu acho que facilita no processo de alfabetização deles. E aí um reforço escolar mais efetivo. Tirar o menino também um pouco da sala de aula, pra trazer uma atividade que vai contemplar melhor o nível que ele tá. Então, assim, um reforço mais efetivo. Outra coisa que eu acho, um apoio especializado, que às vezes não depende só do professor, ele ultrapassa um pouco do pedagógico, né? Precisa de outros profissionais. Então, assim, eu acho que é interessante que ocorra dessa maneira (Professora B, entrevista, 2025).*

Por fim, a Professora C evidencia a relevância da formação contínua e da troca de experiências entre docentes como formas de fortalecer a prática pedagógica e responder às demandas da sala de aula. Essa compreensão dialoga com Imbernón (2010) que destaca a necessidade de entendermos a formação continuada como um processo dinâmico, sustentado pela construção conjunta de saberes e pela capacidade de os professores analisarem criticamente sua própria prática. Para o autor, a formação não se limita à participação em cursos, mas envolve um movimento permanente de reflexão, interação e reconstrução profissional, essencial para enfrentar os desafios que emergem no cotidiano escolar.

*Para fortalecer? Olha, eu acho que formações mais práticas, que veem mais a nossa prática, as nossas dificuldades, a nossa realidade, pensar a nossa realidade, como que a gente pode intervir, às vezes isso no coletivo pode aparecer de uma forma mais clara, porque, quando a gente está no processo, às vezes a gente não consegue enxergar certas coisas, e a troca com os colegas é sempre bom. Então eu acho que essa troca é fundamental, de sentar, de poder dialogar com as meninas que estão lá desde o primeiro, segundo e terceiro, com nós que estamos no processo final, essa troca eu acho que é importante acontecer (Professora C, entrevista, 2025)*

Diante desse conjunto de percepções e experiências, entendemos que a formação continuada ocupa um lugar importante na reflexão docente. Essa compreensão abre caminho para a discussão sobre como as professoras vivenciam, avaliam e aplicam os espaços formativos oferecidos pela rede, o que nos leva ao próximo ponto da análise: suas experiências diretas com a formação continuada voltada à alfabetização.

Nesse sentido, direcionamos às professoras regentes a questão: “Você já participou de formações continuadas sobre alfabetização? Elas foram úteis para sua prática docente?”, buscando compreender suas experiências e percepções sobre a aplicabilidade da formação no cotidiano escolar. A Professora A (entrevista, 2025) mencionou: *“Sim, sempre são, né? Eu fiz uma pós, sim, de alfabetização, há muito tempo atrás. Então, ela me ajudou muito. Apesar de que a prática com a teoria é muito difícil de conciliar. Porque tudo na teoria é muito fácil, né? É lindo, maravilhoso”*. Já a professora B afirmou:

*Sim, foram úteis, eu acho legal a formação, já participei inclusive de formações para alfabetização, eu achei muito interessante porque a gente troca muita experiência. Eu acho que, quando a gente faz esse tipo de formação, a gente escuta práticas que deram certo, quem sabe a gente consegue também fazer que dê certo na sala... agora, nem sempre também a gente consegue as respostas ali, né? (Professora B, entrevista, 2025).*

Por fim, a professora C destacou:

*No início da faculdade, depois também quando eu formei. Atualmente, eu estou matriculada em dois cursos. Um sobre fluência e leitura e o outro sobre o processo de alfabetização mesmo, pelo método fônico [...] então, eu acabo vendo os dois processos acontecerem, tanto da decodificação barra compreensão, quanto essa parte da aquisição da escrita ortográfica e das outras habilidades que vão sendo desenvolvidas (Professora C, entrevista, 2025).*

As falas das professoras evidenciam o valor das formações continuadas para o aprimoramento do conhecimento pedagógico e para a troca de experiências profissionais, essenciais para a inovação e adaptação das práticas de alfabetização. Nesse mesmo sentido, Imbernón (2010) reforça que a formação continuada depende diretamente de um contexto colaborativo entre os professores, fundamentado na participação democrática, na abertura ao diálogo e na aceitação da diversidade de pensamentos e práticas. Como afirma o autor,

a formação continuada requer um clima de colaboração entre os professores, sem grandes reticências ou resistências (não muda quem não quer mudar ou não se questiona aquilo que se pensa que já vai bem), uma organização minimamente estável nos cursos de formação de professores (respeito, liderança democrática, participação de todos os membros, entre outros), que dê apoio à

formação, e a aceitação de uma contextualização e de uma diversidade entre os professores que implicam maneiras de pensar e agir diferentes. Tais exigências contribuem para que se consiga uma melhor aceitação das mudanças e uma maior inovação nas práticas. Também é certo que tudo isso não é suficiente, é necessário apoio externo. A maior parte das inovações, os programas para a melhoria da qualidade do ensino e as propostas de formação continuada estão sendo promovidos pelas administrações estatais, autônomas e locais, e a conclusão apontada pelas pesquisas, que por ser óbvia não resulta menos relevante, é a de que o apoio real e efetivo dado aos cursos de formação de professores é mais importante que as boas intenções ou palavras em documentos, sobretudo quando assumem riscos vinculados à experimentação. Em outras palavras, é mais importante o ganho real de recursos (Imbernón, 2010, p. 31-32).

Diante da perspectiva apresentada pelas professoras e respaldada pela literatura de Imbernón (2010), constatamos que a formação continuada constitui um elemento estruturante para promover práticas pedagógicas mais consistentes, colaborativas e inovadoras. A valorização do diálogo, do apoio institucional e da construção coletiva do conhecimento reforça a ideia de que o fortalecimento do processo de alfabetização depende tanto do investimento em políticas de formação quanto do engajamento dos docentes em espaços de troca e reflexão.

Nesse contexto, a reflexão sobre a gestão escolar naturalmente também conduz à questão da formação continuada dos professores, elemento essencial para fortalecer as práticas pedagógicas e aprimorar a alfabetização. Ao serem questionados sobre as ações de formação oferecidas aos docentes e o acompanhamento de sua eficácia, o vice-diretor e a EEB destacaram os limites e as possibilidades existentes. O vice-diretor explicou que a escola possui pouca autonomia para organizar formações internas, sendo dependente das orientações da Secretaria de Estado e da Superintendência Regional:

*Quando a gente tem uma orientação da Superintendência, uma orientação da Secretaria de Estado de Educação voltada para a formação, a gente acolhe e vê o que a gente consegue fazer. Mas a gente tem pouca autonomia do ponto de vista da escola, tipo como apartara da rede, não tem como (Vice-diretor, entrevista, 2025).*

Ele ainda ressaltou as dificuldades administrativas e financeiras envolvidas na contratação de profissionais externos, o que exige rigor e justificativas formais:

*A gente, como escola, a gente tem pouca autonomia para pensar em ações de formação continuada. Elas participam dos espaços de*

*módulo 2, quando a gente consegue ter contato com outros profissionais que venham, eventualmente, à escola. Só que isso não é algo simples de fazer por um conjunto de razões, porque, se eu contrato um profissional, eu tenho que prestar conta daquele serviço. Para poder prestar conta do serviço, o próprio profissional, por sua vez, tem que emitir nota fiscal. Não é algo simples de você trabalhar do ponto de vista administrativo e financeiro da escola. Se é uma visita gratuita, se é uma visita voluntária, também precisa estar justificado quem é esse profissional, por que razão ele está na escola, por que ele e não o outro. Então, tem um conjunto de coisas que a gente precisa observar. Então, nesse sentido, me parece ser bastante prudente da nossa parte pensar nas ações de formação a partir das orientações legais (Vice-diretor, entrevista, 2025).*

Complementando, a EEB destacou que os professores participam, principalmente, das formações oferecidas pela rede, como aquelas promovidas pela Escola de Formação. Essas respostas indicam que, apesar das limitações institucionais, a escola busca viabilizar oportunidades de desenvolvimento profissional, evidenciando a importância de políticas públicas e orientações externas para subsidiar a qualificação docente.

Assim, a formação docente, articulada às estratégias da gestão escolar e às ações da rede de ensino, configura-se como um instrumento estratégico para consolidar práticas pedagógicas eficazes e promover avanços significativos no processo de alfabetização dos estudantes.

A partir dessas considerações, as entrevistas com os diferentes profissionais da escola (professoras regentes, professora eventual, professor de Educação Física, vice-diretor e Especialista em Educação Básica) possibilitam identificar sugestões concretas para fortalecer e ampliar o processo de alfabetização no 5º ano.

Essas contribuições vão além das práticas já existentes, trazendo perspectivas sobre organização do ensino, acompanhamento individualizado, estratégias interdisciplinares, incentivo à leitura, produção textual, gestão, formação continuada de professores e apoio especializado. A análise dessas recomendações permite compreender como diferentes atores podem atuar de forma articulada e complementar, contribuindo para a consolidação de uma alfabetização efetiva e contextualizada, alinhada às necessidades dos estudantes e às demandas do cotidiano escolar.

Vale ressaltar que as falas do vice-diretor, da professora eventual, do professor de Educação Física e da EEB trazem contribuições complementares às estratégias pedagógicas para a alfabetização. O vice-diretor ressalta a importância

da valorização do professor, incluindo condições de trabalho adequadas, turmas menores, apoio pedagógico e reconhecimento profissional, elementos fundamentais para a efetividade das práticas em sala.

Já a professora eventual enfatiza a necessidade de constância nas intervenções, sugerindo a presença de professores fixos para aulas de reforço e atenção à frequência dos alunos. O professor de Educação Física, por sua vez, indica a possibilidade de articular atividades corporais com o processo de alfabetização, tornando as práticas mais motivadoras e integradas. Já a EEB destaca o uso frequente da biblioteca, com empréstimos e aulas recorrentes, como estratégia para promover autonomia leitora e estimular o hábito de leitura. Esses aportes demonstram, portanto, que o fortalecimento da alfabetização depende de uma atuação articulada e interdisciplinar, envolvendo diferentes profissionais da escola.

As colocações da professora eventual evidenciam que o fortalecimento do processo de alfabetização depende da constância das intervenções pedagógicas. Ela ressalta que a atuação esporádica do professor eventual, voltada principalmente à substituição, limita o acompanhamento sistemático dos alunos e sugere a presença de profissionais dedicados às aulas de reforço, garantindo regularidade e continuidade na aprendizagem.

*Então, o trabalho do professor eventual é, prioritariamente, substituir os professores quando eles faltam. Então, muitas vezes, a intervenção pedagógica, ela só é realizada quando nenhum professor da escola, né, faltou aí e isso implica numa falta de constância na intervenção, que dificulta o processo de alfabetização desses meninos. O ideal, né, para mim, é que a escola tivesse um professor próprio para as aulas de reforço e um professor só para essa atuação na substituição dos professores. Uma outra questão também é a infrequência dos alunos. Então, como são apenas duas aulas por semana, quando a criança falta nesse dia, ela perde aquele momento, né, e também implica na falta de constância do processo. (Professora Eventual, entrevista, 2025).*

Enquanto a professora eventual enfatiza a necessidade de constância e acompanhamento individual, o professor de Educação Física traz uma perspectiva complementar sobre estratégias que podem fortalecer a alfabetização. Ele propõe integrar atividades físicas com práticas de leitura e escrita, tornando o aprendizado mais motivador e contextualizado, demonstrando que o fortalecimento do processo também pode ser alcançado por meio de abordagens interdisciplinares.

*Trabalhar situações ligadas ao esporte no processo de alfabetização. E até seria mais fácil a professora regente sair com os alunos de sala e ligar alguma coisa de alfabetização com a parte do desenvolvimento corporal que é parte da Educação Física, do que o professor de Educação Física parar a aula dele e direcionar para o processo de alfabetização. Então o professor de Educação Física pode ajudar a professora em alguma atividade que vai ser motivante para os meninos e vai trazer uma alfabetização (Professor de Educação Física, entrevista, 2025).*

A integração de diferentes áreas do conhecimento evidencia que o fortalecimento da alfabetização não depende apenas de estratégias em sala de aula, mas também de condições estruturais e organizacionais adequadas. O vice-diretor reforça que a valorização do professor, com condições de trabalho adequadas, apoio pedagógico, turmas menores e progressão de carreira, é fundamental para que essas estratégias sejam efetivas e sustentáveis.

*Eu penso que não há possibilidade de a gente ter nenhum avanço que não leve em consideração o processo de valorização constante da figura do professor. Então, assim, o professor precisa ser valorizado, precisa ser valorizado em todas as suas perspectivas, não só do ponto de vista da representação social da profissão, mas precisa ser valorizado no seu salário, precisa ser valorizado nas políticas que dão conta da sua progressão de carreira, precisa ser valorizado nas suas condições de trabalho. Então, precisa de ter espaços para trabalhar com qualidade, turmas menores, apoio e suporte pedagógico, menor carga horária. Então, tudo isso contribui para a valorização de uma construção de identidade profissional que, hoje, justamente por ausência de muitos desses fatores que eu comentei, acabam complicando o processo na prática. (Vice-diretor, entrevista, 2025).*

Complementando essas perspectivas, a EEB destaca ações concretas já implementadas na escola, como o uso frequente da biblioteca, empréstimos recorrentes e aulas estruturadas de leitura. Tais práticas contribuem diretamente para o fortalecimento da alfabetização, promovendo a autonomia leitora e inserindo os alunos em experiências significativas de leitura e escrita.

*Tudo que eu acredito a gente já está implementando. Desenvolvendo. Agora a gente já tem aulas aqui na biblioteca. Os alunos já estão levando livros. Já tem empréstimos. E agora com frequência. São recorrentes. São aulas recorrentes. São empréstimos recorrentes. (EEB, entrevista, 2025).*

A análise das contribuições dos profissionais envolvidos na pesquisa evidencia a riqueza e a diversidade de estratégias propostas para potencializar a alfabetização no 5º ano. Observamos que, embora cada participante destaque aspectos específicos, como atenção individualizada, incentivo à leitura, produção textual, desenvolvimento da consciência fonológica, articulação com atividades interdisciplinares ou apoio da gestão escolar, há uma convergência clara para a necessidade de ações planejadas, contínuas e integradas, capazes de atender às diferentes necessidades dos alunos.

O quadro reforça a importância de articular recursos pedagógicos, acompanhamento próximo, valorização docente e coordenação entre diferentes áreas e funções na escola, demonstrando que a consolidação da alfabetização depende tanto do trabalho docente quanto de esforços coletivos e de práticas significativas inseridas no cotidiano escolar da escola investigada.

Ao refletir sobre essas sugestões, percebemos que a multiplicidade de perspectivas, de professores, gestores e especialistas, revela que o fortalecimento da alfabetização exige uma intervenção conjunta, contínua e articulada. Esse tipo de trabalho dialoga diretamente com teorias de colaboração docente, segundo as quais a colaboração não é apenas a reunião de pessoas, mas a construção coletiva de objetivos comuns. Damiani (2008) argumenta que o trabalho colaborativo deve estar fundamentado em princípios de cooperação e corresponsabilidade, resultando em benefícios tanto para a aprendizagem dos estudantes quanto para o desenvolvimento profissional dos professores.

Nessa perspectiva, ao integrar essas compreensões à análise, entendemos ser evidente que o fortalecimento da alfabetização depende de uma cultura escolar que favoreça o trabalho colaborativo, bem como a ação coletiva. A construção de práticas realmente consistentes exige que os profissionais das escolas compartilhem significados, tomem decisões coletivas e atuem como parte de uma comunidade que aprende e se desenvolve conjuntamente. Libâneo (2015, p.6) reforça essa concepção ao afirmar que

a escola é vista como um ambiente educativo, como espaço de formação e aprendizagem, construído pelos seus componentes, um lugar em que os profissionais podem tomar decisões sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão...

Com isso, o autor defende que a organização escolar deve promover interações sociais baseadas em objetivos comuns e projetos coletivos, pois é nesse encontro entre sujeitos, práticas e reflexões que se consolidam aprendizagens profissionais que impactam diretamente a aprendizagem dos estudantes.

Além disso, Libâneo (2015) enfatiza que a atividade conjunta dos professores, planejando, discutindo práticas e avaliando resultados, constitui a modalidade mais potente de formação continuada, uma vez que é no próprio desenvolvimento da ação pedagógica compartilhada que a coletividade formativa se constitui.

Assim, o trabalho colaborativo ultrapassa a dimensão organizacional e se inscreve como condição para que a escola funcione como comunidade de aprendizagem, capaz de sustentar intervenções pedagógicas mais eficazes e alinhadas ao desenvolvimento dos alunos.

Nesse cenário, as entrevistas analisadas evidenciam que essa articulação teórica sustenta a necessidade de que a escola investigada implemente práticas colaborativas estruturadas, não apenas reuniões pontuais, mas uma cultura de cooperação permanente, capaz de responder à complexidade e à diversidade das demandas apresentadas pelos alunos.

Enquanto pesquisadoras, observamos que a gestão escolar tem desempenhado um papel relevante tanto no apoio às demandas administrativas quanto no diálogo constante com as famílias, favorecendo maior aproximação entre escola e comunidade. Essa percepção encontra respaldo na literatura, uma vez que Nascimento e Marques (2012, p. 73) evidenciam que, historicamente, a participação familiar passou por um processo de ressignificação:

Pouco antes da década de 1980, a participação da família na escola restringia-se às festas comemorativas, o que configurava certa passividade nessa relação. A partir da década de 1990, ela passa a ser vista como um dos atores da comunidade escolar, passando a ter postura mais ativa e interferindo nas questões pedagógicas e político-administrativas.

Nesse sentido, entendemos que essa mudança reforça a importância do trabalho de gestão em mediar as relações e incentivar práticas que ampliem a participação da família no cotidiano escolar, contribuindo para a construção de uma cultura escolar democrática. No entanto, vale ressaltar que as professoras relataram que, embora a equipe gestora seja presente no acolhimento de famílias e na

mediação de questões que envolvem aspectos comportamentais ou emocionais, o suporte pedagógico é pouco efetivo, recaindo majoritariamente sobre o professor. Uma docente sinalizou que “*na parte pedagógica é mais o professor mesmo*” (Professora C, entrevista, 2025), enquanto outra ressaltou que a gestão está frequentemente envolvida na administração de conflitos e questões emocionais, o que limita o acompanhamento das práticas de sala de aula, tornando o professor “*muito solitário*” (Professora A, entrevista, 2025).

Essa percepção encontra ressonância na literatura da área que enfatiza o caráter central da gestão pedagógica no funcionamento da escola. Lück (2009, p. 95) argumenta que

a gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida.

As falas das professoras evidenciam justamente a ausência dessa centralidade defendida por Lück (2009). Em que pese a gestão estar atenta às demandas administrativas e relacionais, o suporte pedagógico, que deveria orientar, acompanhar e fortalecer o trabalho docente, torna-se insuficiente, deixando as professoras sobrecarregadas e atuando de forma isolada. Assim, o distanciamento entre a gestão e o acompanhamento sistemático das práticas de ensino contraria o que a literatura aponta como essencial para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Além disso, o professor de Educação Física comentou que ainda não recebe orientações específicas para integrar suas atividades às demandas da alfabetização, o que evidencia espaço para fortalecer a articulação entre a gestão e os docentes.

Segundo a própria gestão escolar, o acompanhamento do processo de alfabetização é concebido como uma ação estratégica, articulando ensino, avaliação e intervenções pedagógicas. O reconhecimento dos avanços obtidos, mesmo diante de defasagens persistentes, evidencia uma compreensão de que a alfabetização é

um processo contínuo e multifatorial, que exige planejamento, monitoramento sistemático e ajustes constantes. Essa visão sugere que a gestão atua não apenas como registradora de resultados, mas como mediadora do processo educativo, orientando práticas docentes e fortalecendo a integração entre os diferentes instrumentos avaliativos e as ações pedagógicas implementadas na escola.

Nesse contexto, ao mesmo tempo em que a gestão reconhece a importância de articular avaliação, planejamento e intervenção de forma sistemática, as vozes docentes aprofundam esse debate ao evidenciarem, a partir de suas vivências cotidianas, os desafios e as necessidades que permeiam o processo de alfabetização. As percepções das professoras revelam dimensões que ultrapassam o olhar macro da gestão, trazendo para o centro da discussão as condições concretas do trabalho pedagógico, os obstáculos enfrentados em sala de aula e as demandas emergentes dos estudantes.

É nesse diálogo entre gestão e docentes que se delineiam os elementos essenciais para a construção de um plano de intervenção mais robusto, sensível às realidades escolares e capaz de responder às necessidades efetivas dos alunos.

Diante disso, buscamos compreender quais ações as docentes considerariam prioritárias, caso fosse possível implementar um plano de intervenção voltado ao fortalecimento da alfabetização. Para isso, perguntamos: “Se fosse possível criar um plano de intervenção para aprimorar o processo de alfabetização na escola, quais ações você consideraria mais importantes?”. As respostas evidenciam o olhar atento das professoras às necessidades concretas dos estudantes e aos limites estruturais da prática docente.

A Professora A ressaltou a necessidade de ações mais personalizadas e de maior apoio institucional: “*Intervenção de fato, não só dentro, mas fora de sala. Porque tem meninos que é necessário individual e a gente não consegue. Essa questão do planejamento fechado e o maior suporte da gestão*” (Professora A, entrevista, 2025). Complementando, a Professora B destacou o reforço individualizado e a importância do apoio multiprofissional, ao ilustrar com um exemplo vivido em sua turma:

*Então, eu acho que, de novo, tinha que ter um reforço individualizado, um reforço que retirasse esse aluno personalizado, voltado mesmo pro nível que ele tá de aprendizagem. Um apoio especializado, que eu acho que tem muitas crianças aqui que*

*dependem de outros profissionais, por isso que gera, talvez, essa grande dificuldade na aprendizagem, que precisa... Vou dar um exemplo prático. Eu tenho uma aluna que ela tem um problema na fala, e eu percebo que isso atrapalha muito ela no processo de alfabetização. Ela precisa de uma fono, isso já foi avisado, isso os pais já estão sabendo, mas eles não conseguem solucionar. Então, aquilo lá vai... Eu também não sou profissional nessa área, eu não tenho condições de ajudar ela nesse sentido. Então, assim, o reforço individualizado, a família também, uma participação maior da família no processo, e um apoio especializado (Professora B, entrevista, 2025).*

A Professora C reforçou a urgência de um atendimento individualizado fora do horário regular de aula, voltado às habilidades não consolidadas:

*Essencial para mim é o reforço escolar. É o reforço, porque essas crianças precisam de uma atenção diferenciada. Elas precisam de um processo individualizado que nós, na sala de aula, não conseguimos. Então, eu acho que para mim o reforço, o atendimento fora ali do... Não, eu estou dizendo reforço, mas eu acho que deu para entender, que é um atendimento fora daquele momento ali da sala de aula. Porque para trabalhar realmente o que o aluno precisa, as habilidades que não foram consolidadas. Então, para mim isso é essencial (Professora C, entrevista, 2025)*

A partir das falas das professoras, percebemos a necessidade de intervenções mais personalizadas e de acompanhamento contínuo do aluno aparece como um eixo central para a superação das dificuldades de aprendizagem. Essa compreensão dialoga diretamente com a concepção apresentada por Hoffmann (1994, p. 57). Em suas palavras:

Acompanhar pode ser definido por favorecer, e não simplesmente por estar junto a. Ou seja, o acompanhamento do processo de construção de conhecimento implica favorecer o desenvolvimento do aluno, orientá-lo nas tarefas, oferecer-lhe novas leituras ou explicações, sugerir-lhe investigações, proporcionar-lhe vivências enriquecedoras e favorecedoras à sua ampliação do saber. Não significa acompanhar todas as suas ações e tarefas para dizer que está ou não apto em determinada matéria. Significa, sim, responsabilizar-se pelo seu aprimoramento, pelo seu "ir além". De forma alguma é uma relação puramente afetiva ou emotiva; significa uma reflexão teórica sobre as possibilidades de abertura do aluno a novas condutas, de elaboração de esquemas de argumentação, contra-argumentação, para o enfrentamento de novas tarefas.

Nesse sentido, entendemos que o acompanhamento pedagógico desejado pelas professoras vai muito além de ações pontuais. Trata-se, sobretudo, de um

processo intencional de orientação, mediação e ampliação das experiências de aprendizagem. As falas revelam que, quando esse acompanhamento não é assegurado institucionalmente, o professor se vê sozinho diante de demandas complexas, o que distancia a prática cotidiana da concepção de acompanhamento formativo defendida por Hoffmann (1994). Assim, os relatos reforçam a urgência de políticas e práticas escolares que sustentem intervenções continuadas, individualizadas e alinhadas às necessidades reais dos alunos.

A professora eventual, por sua vez, apresentou uma perspectiva ampliada do processo de intervenção, enfatizando o potencial dos projetos coletivos de leitura e escrita:

*Ai, eu apostaria em projetos, né, de elaboração coletiva, pelo corpo docente e com temas relacionados à leitura e à escrita. Então, nessa perspectiva aí, todos os professores trabalhariam em prol de um objetivo, né, todo mundo falando a mesma língua, o que ia proporcionar às crianças a oportunidade de conviver com o mundo letrado. E aí, isso demanda a construção, para mim, né, na minha opinião, de tempos e espaços escolares dedicados a essa função, como salas de leitura equipada, com bons materiais didáticos, horários semanais de biblioteca, aqueles projetos, né, como mala viajante, paradas literárias, hora da leitura (Professora Eventual, entrevista, 2025).*

Nesse sentido, as contribuições das docentes acerca das ações essenciais para um plano de intervenção pedagógica revelam uma compreensão profunda das demandas concretas do processo de alfabetização e evidenciam consensos importantes sobre as fragilidades estruturais que impactam o avanço dos estudantes.

As três professoras regentes convergem na defesa de intervenções individualizadas, destacando que muitos alunos necessitam de um acompanhamento fora do tempo regular de aula, com foco nas habilidades não consolidadas, algo inviável no contexto da sala de aula, diante do número de estudantes e das exigências do planejamento fechado. Tais posicionamentos reforçam a urgência de políticas escolares que instituem espaços, tempos e profissionais destinados ao reforço personalizado, especialmente para alunos em defasagem, em consonância com princípios de uma educação mais justa.

Além disso, as docentes ressaltam a necessidade de apoio de especialistas, como fonoaudiólogos, psicopedagogos e outros profissionais da saúde e da educação, reconhecendo que dificuldades específicas, quando não acompanhadas adequadamente, repercutem diretamente no processo de alfabetização e extrapolam a atuação exclusiva do professor regente, o que evidencia a importância de uma rede de suporte que ultrapasse os limites da sala de aula e da atuação individual do docente.

Nesse contexto, a mediação da criança por adultos qualificados se mostra fundamental, pois, segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento cognitivo não ocorre de forma isolada. A teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) evidencia que a aprendizagem é potencializada quando o aprendiz recebe orientação ou colaboração de alguém mais experiente, seja um professor, especialista ou mesmo colegas mais avançados. Dessa forma, o nível de desenvolvimento da criança pode superar o que seria possível de maneira independente, revelando o caráter social do desenvolvimento humano. Em outras palavras, a ZDP representa a distância entre o que a criança consegue realizar sozinha e o que ela é capaz de alcançar com ajuda, reforçando a importância de intervenções mediadas por profissionais diversos, que ampliam as possibilidades de aprendizagem e consolidam competências essenciais para a alfabetização (Vygotsky, 1991).

À luz dessas considerações, a Professora B, por exemplo, evidencia como questões não solucionadas pela família podem perpetuar dificuldades escolares, apontando para a importância de maior articulação entre escola, serviços especializados e responsáveis, para que as intervenções sejam mais eficazes e coerentes com as demandas das crianças em processo de alfabetização.

Já a professora eventual amplia essa visão ao destacar o potencial dos projetos coletivos de letramento, defendendo que a construção colaborativa de práticas de leitura e escrita, integrada por todo o corpo docente, cria uma ambiência pedagógica mais potente, favorecendo a circulação social da escrita e a constituição de uma cultura escolar leitora. Nesse sentido, autores que discutem o trabalho docente colaborativo, como Damiani (2008) e Libâneo (2015), ressaltam que a construção conjunta de projetos e a corresponsabilização entre os professores fortalecem o caráter coletivo da escola e qualificam as práticas de alfabetização. A proposta de destinar tempos e espaços específicos, como sala de leitura equipada,

biblioteca ativa, projetos como mala viajante, hora da leitura e paradas literárias, evidencia a compreensão de que o fortalecimento da alfabetização depende não apenas de intervenções remediativas, mas também da criação de oportunidades sistemáticas e cotidianas de imersão no mundo letrado.

Assim, as falas indicam que um plano de intervenção efetivo deve articular reforço individualizado, apoio multiprofissional, participação familiar e projetos institucionais de letramento, compondo um conjunto integrado de ações capazes de responder tanto às necessidades imediatas dos estudantes quanto ao desenvolvimento de práticas pedagógicas sustentáveis e coletivamente assumidas pela escola.

Considerando a riqueza e a diversidade das contribuições apresentadas pelas docentes, elaboramos, a seguir, um quadro-síntese que organiza de forma sistematizada os principais elementos mencionados como essenciais para a construção de um plano de intervenção voltado ao fortalecimento da alfabetização. A sistematização dessas falas permite compreender não apenas as estratégias sugeridas pelas participantes, mas também os desafios cotidianos enfrentados no contexto escolar para garantir a consolidação das aprendizagens iniciais de leitura e escrita.

O objetivo é evidenciar, de maneira clara, os pontos de convergência e as especificidades destacadas pelas participantes, facilitando a visualização das demandas apresentadas. Além disso, busca-se tornar mais explícitas as diferentes perspectivas docentes acerca das ações necessárias para enfrentar as dificuldades de alfabetização observadas no cotidiano da escola. A organização dessas informações em formato de quadro contribui, ainda, para orientar futuras proposições de ação pedagógica, subsidiando a elaboração de estratégias institucionais mais articuladas e coerentes com as necessidades identificadas no campo empírico.

Quadro 3 – Síntese das ações consideradas essenciais para um plano de intervenção pedagógica na alfabetização

<b>Entrevistada</b>	<b>Ações essenciais apontadas</b>	<b>Ênfases</b>
Professora A	Intervenção individualizada dentro e fora da sala; Maior suporte da gestão; Flexibilização do planejamento.	Destaca que alguns alunos necessitam de atendimento individual, o que não é possível no modelo atual; demanda reorganização institucional.

Professora B	Reforço individualizado; Apoio multiprofissional (fonoaudiólogo, psicopedagogo etc.); Maior participação da família.	Relata caso concreto de aluna com dificuldade de fala; ressalta que questões externas à escola impactam a aprendizagem e exigem articulação com serviços especializados.
Professora C	Atendimento individualizado fora do horário regular; Foco nas habilidades não consolidadas.	Enfatiza que o reforço é essencial porque a sala de aula não comporta o nível de atenção diferenciada que alguns alunos necessitam.
Professora Eventual	Projetos coletivos de letramento; Trabalho colaborativo entre docentes; Organização de tempos e espaços de leitura (sala de leitura, biblioteca, projetos como mala viajante e paradas literárias).	Defende práticas articuladas e institucionais que fortaleçam a cultura escolar leitora e ampliem o contato cotidiano com a leitura e a escrita.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A sistematização apresentada no quadro permite visualizar, de forma integrada, as demandas e as proposições das docentes para o fortalecimento do processo de alfabetização, evidenciando tanto a necessidade de intervenções individualizadas quanto a importância de ações institucionais mais amplas, baseadas no trabalho coletivo e no apoio multiprofissional.

Ao reunir essas percepções, entendemos ser possível compreender de maneira mais ampla os elementos que compõem um plano de intervenção consistente e alinhado às necessidades reais dos estudantes. Contudo, para que tais ações alcancem resultados mais efetivos, outros fatores igualmente estruturantes precisam ser considerados, entre eles, a participação da família no processo educativo.

Nesse sentido, a gestão escolar destaca que, embora a presença das famílias em reuniões coletivas seja limitada, quando convocadas individualmente, elas se mostram participativas e engajadas, o que abre caminhos para pensar estratégias de aproximação mais direta com as ações voltadas à alfabetização. Como destacam Polonia e Dessen (2005, p. 309),

não há dúvidas de que psicólogos, educadores e demais profissionais que atuam na escola reconhecem a importância das relações que se estabelecem entre a família e a escola e os benefícios potenciais de uma boa integração entre os dois contextos para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo do aluno.

Essa valorização do envolvimento familiar na escola evidencia como a parceria entre família e instituição é estratégica para potencializar a aprendizagem. No entanto, mesmo com esse engajamento, o acompanhamento individualizado ainda é necessário, especialmente para alunos que apresentam dificuldades de alfabetização. Nesse sentido, a percepção da professora eventual ressalta que alguns estudantes do 5º ano ainda não alcançaram a alfabetização plena, mostrando que fatores internos e externos à escola interagem para influenciar o progresso das aprendizagens.

A docente complementa, apontando os impactos das defasagens acumuladas: ainda existem alunos do 5º ano que “*não foram totalmente alfabetizados*”, muitos com leitura silabada e pouca compreensão global do texto (Professora Eventual, entrevista, 2025). Essa percepção reforça a análise de Mortatti (2013), que aponta a alfabetização tardia como um problema multifatorial, envolvendo gestão, condições de trabalho, continuidade pedagógica e fatores socioeconômicos.

Em suas práticas, a professora eventual realiza sondagens diagnósticas e agrupamentos por nível de escrita, além de atividades personalizadas para promover a progressão entre os níveis silábico, alfabético e ortográfico, em consonância com o Programa Criança Alfabetizada (Brasil, 2024). Ela também destaca que a frequência escolar influencia diretamente o aprendizado:

*Os alunos que apresentam falta, eles perdem muito do conteúdo, né? Perdem a explicação da professora, a interação com os pares ali, né, no momento da descoberta do conhecimento e, se forem alunos que ainda, por cima, não têm uma boa base familiar com responsáveis, né, que é auxiliem na elaboração de trabalhos, na realização de tarefas. Então, o aluno perde muito mais em relação ao conteúdo quando ele é infrequente (Professora Eventual, entrevista, 2025).*

A docente sugere ainda a constância de reforço escolar, preferencialmente com profissional exclusivo, evitando interrupções decorrentes de substituições, refletindo uma visão sistêmica do processo de alfabetização, que demanda tempo, planejamento e estabilidade pedagógica, conforme Saviani (2008).

O professor de Educação Física, por sua vez, apresenta uma visão mais específica sobre sua disciplina, reconhecendo seu potencial para favorecer o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, ainda que de forma indireta à

alfabetização formal. Segundo ele, a Educação Física concentra-se “*no movimento, na disciplina e no respeito*” (Professor de Educação Física, entrevista, 2025), promovendo atenção, concentração e socialização, competências que influenciam o aprendizado da leitura e da escrita, aproximando-se das concepções de Vygotsky (1989) que ressaltam o caráter social da aprendizagem. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação com adultos ou colegas mais experientes e da mediação de instrumentos culturais, como a linguagem, permitindo que a criança avance além do que conseguiria de forma independente.

O docente também observa que atividades envolvendo rimas, músicas ou jogos educativos podem contribuir para a alfabetização, desde que adequadas à dinâmica da Educação Física, evidenciando a relevância da articulação interdisciplinar destacada por Fazenda (2011) e Moran (2018): “*Se a atividade física está envolvendo rima, música e jogos educativos, vai auxiliar diretamente na parte do aprendizado da leitura da alfabetização*” (Professor de Educação Física, entrevista, 2025).

Dessa forma, ao reconhecer tanto o impacto do acompanhamento familiar quanto a relevância das competências socioemocionais e cognitivas desenvolvidas em diferentes disciplinas, mostra que a efetividade do processo de alfabetização depende de uma atuação integrada. A gestão escolar, ao organizar recursos, orientar práticas pedagógicas e promover articulação entre docentes, famílias e especialistas, assume um papel estratégico na construção de condições favoráveis à aprendizagem. Esse panorama prepara a escola para analisar de que maneira o acompanhamento do desempenho dos alunos é realizado na prática, revelando como dados, avaliações e intervenções pedagógicas são sistematizados para apoiar a consolidação da alfabetização.

Nesse sentido, buscamos analisar como os gestores percebem, organizam e operacionalizam ações voltadas à alfabetização, considerando tanto os instrumentos formais de avaliação quanto o apoio cotidiano aos professores e alunos. A análise parte das entrevistas realizadas com o vice-diretor e a EEB da escola, permitindo compreender como a gestão articula políticas, recursos e estratégias pedagógicas para atender às demandas da aprendizagem e favorecer a consolidação das competências de leitura e escrita.

O vice-diretor enfatiza que a gestão tem buscado ações coletivas e integradas, envolvendo diferentes atores da escola e da Secretaria de Educação:

*A gente tem apostado muito nas reuniões, sejam elas reuniões individuais, sejam elas reuniões coletivas, sejam elas reuniões com grupo de professores, sejam elas reuniões envolvendo professores e outros atores da Secretaria de Educação, como pessoal da Educação Especial, como pessoal do Serviço de Inspeção Escolar, enfim, outros atores, entendendo que, embora nós tenhamos responsabilidades nossas específicas, as nossas responsabilidades também têm limites e elas precisam ser compartilhadas com outros atores que fazem parte de todo o processo. Então, esse tem sido o foco geral das nossas ações (Vice-diretor, entrevista, 2025).*

A EEB complementa, destacando a importância do acompanhamento próximo das turmas e da implementação de projetos pedagógicos específicos: “Os acompanhamentos mais rígidos, mais intensos, mais perto, né? Acompanhamento de perto das turmas. E a adoção de alguns projetos que a gente está fazendo agora no recreio” (EEB, entrevista, 2025).

Segundo a EEB, um dos projetos realizados durante o recreio consiste na utilização dos brinquedos pedagógicos disponíveis, aliado à promoção de atividades que estimulam a interação e o aprendizado das crianças. A entrevistada ressalta que, antes da implementação desse projeto, o recreio era marcado por muita correria; atualmente, é possível observar a evolução das crianças, tornando esse momento mais estruturado e educativo.

Nesse sentido, enquanto a EEB destaca a implementação de projetos, o vice-diretor enfatiza o uso de planilhas, as reuniões pedagógicas e a análise de dados provenientes de avaliações externas, como o SIMAVE e o Programa Criança Alfabetizada. Essa sistematização de informações pedagógicas confirma a concepção de Lück (2017), para quem o gestor atua como mediador do conhecimento, utilizando dados concretos para orientar decisões estratégicas e intervenções educativas, alinhando planejamento, execução e avaliação de maneira coerente.

Esses relatos evidenciam que a gestão escolar prioriza tanto o monitoramento contínuo do desempenho dos alunos quanto a integração de diferentes atores e projetos pedagógicos, reforçando a corresponsabilidade e o caráter coletivo das ações voltadas à alfabetização.

Na escola investigada, tanto o vice-diretor quanto a EEB reconhecem avanços significativos no processo de alfabetização, embora apontem desafios ainda persistentes. A EEB observa que “houve avanços com a implementação de

*avaliações diagnósticas e o uso de materiais de apoio, mas ainda existem defasagens internas”* (EEB, entrevista, 2025), revelando a preocupação com a homogeneização dos níveis de aprendizagem. O vice-diretor, ao ser questionado sobre como avalia o processo de alfabetização na escola atualmente, destacou a natureza processual da aprendizagem, enfatizando:

*Eu acho que o mais importante é focar na palavra que está na própria pergunta, processo. Então, eu acho que ele começa desde o 1º aninho, passa pelo 2º, 3º, 4º. Então, no 5º ano, o que a gente espera é, a partir dos próprios documentos norteadores, um certo resultado que vai ser acompanhado cotidianamente, mas que não pode estar restrito somente ao resultado do 5º ano. Então, é um processo que eu entendo que, em alguns momentos, se aproxima do que a gente deseja, em outros momentos se distancia, mas que é um processo. (Vice-diretor, entrevista, 2025).*

Essa concepção dialoga com Soares (2004) que compreende a alfabetização como um percurso contínuo de construção de saberes, atravessado por múltiplos fatores escolares e socioculturais. Com isso, enquanto pesquisadoras, percebemos que o vice-diretor demonstra uma visão estratégica, ampla e consistente sobre o processo de alfabetização, reconhecendo a importância de acompanhá-lo de forma contínua, sistemática e integrada ao longo de todos os anos iniciais. Sua abordagem evidencia sensibilidade às especificidades de cada etapa da aprendizagem, valorizando não apenas os resultados finais, mas, sobretudo, o percurso de cada estudante, considerando avanços graduais, dificuldades individuais e progressões diferenciadas. Tal perspectiva evidencia uma compreensão aprofundada de que a alfabetização não é um evento isolado, mas um processo contínuo, multifatorial e dinâmico, que exige articulação entre práticas pedagógicas, acompanhamento docente e recursos de gestão.

Dessa forma, o vice-diretor assume papel central na mediação entre políticas educacionais, práticas escolares e necessidades concretas dos alunos, fortalecendo a integração entre a gestão escolar e as ações pedagógicas, contribuindo decisivamente para a construção de condições favoráveis ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

Diante do exposto, observamos que a consolidação da alfabetização no 5º ano resulta de uma complexa articulação entre práticas pedagógicas intencionais, estratégias de gestão e formação continuada docente. A integração desses

elementos evidencia que a aprendizagem não é fruto apenas da atuação isolada do professor, mas de um conjunto de ações planejadas, monitoradas e ajustadas de forma contínua. Nesse sentido, entendemos ser fundamental compreender também como o desempenho dos alunos é acompanhado e avaliado, identificando os instrumentos e os procedimentos utilizados para monitorar o progresso individual e coletivo. Essa análise direciona naturalmente para o exame dos instrumentos avaliativos e do monitoramento do processo de alfabetização, tema que será abordado a seguir.

### **3.4.3 Instrumentos avaliativos e monitoramento do processo de alfabetização**

A avaliação da aprendizagem constitui um componente central no acompanhamento do processo de alfabetização, permitindo identificar progressos, dificuldades e orientar intervenções pedagógicas. Na escola investigada, o uso de instrumentos formais e informais se combina com a observação contínua do desenvolvimento dos estudantes, revelando a forma como professores e gestão escolar monitoram o desempenho dos alunos. Esta seção apresenta a análise dos instrumentos avaliativos utilizados, articulando as práticas docentes, a percepção da gestão e a utilização de dados externos, como o SIMAVE e o Programa Criança Alfabetizada, para compreender como a avaliação orienta o aprimoramento da alfabetização no contexto escolar.

Nesse sentido, identificamos que a escola em questão utiliza como instrumentos formais de registro do desempenho discente duas a três avaliações bimestrais, lançadas no Diário Escolar Digital (DED). No entanto, as entrevistas com as professoras evidenciam que a avaliação do processo de alfabetização vai além dos instrumentos formais, assumindo caráter contínuo e formativo. As docentes ressaltam que o acompanhamento cotidiano, por meio da observação das atividades, dos registros individuais e das produções dos alunos, constitui a principal forma de avaliar o avanço na leitura e na escrita.

A Professora A destaca que realiza uma avaliação contínua, baseada em registros individuais e observação direta do progresso dos estudantes. A Professora B acrescenta que o processo avaliativo se apoia principalmente nas leituras e nas produções escritas, buscando compreender como cada aluno constrói sentido e aprimora sua autonomia leitora. Já a Professora C enfatiza que, no 5º ano, a

avaliação concentra-se no aperfeiçoamento da escrita ortográfica e na consolidação da compreensão textual, embora ainda envolva acompanhamento personalizado para alunos em estágios iniciais de alfabetização.

Essa visão das docentes é aprofundada quando analisamos suas falas sobre o acompanhamento do progresso dos alunos:

*Faço os ditados, a leitura. Inclusive, eu acompanho muitas avaliações externas do CNCA, que, por mais críticas que algumas pessoas tenham, a gente consegue ver a evolução do menino. Eu entrei agora, eu só fiz duas, eu não fiz a terceira ainda. Mas eu vejo direitinho a evolução. O número de meninos com defasagem diminuiu e aumentou o número de alunos no intermediário e no adequado (Professora A, entrevista, 2025).*

*Esse acompanhamento é feito diariamente, então a prova para mim é uma culminância, que eu consigo conhecer mais o aluno. Às vezes, eu sei que ele poderia ter ido melhor numa prova, por quê? Porque a minha avaliação é diária, ela é sistemática, sistematizada. Eu tenho listas, sei em que nível o aluno está, consigo ver o avanço dele. Por exemplo, percebo se os textos não estavam coesos ou com coerência. Eu tenho listas diárias sobre o desenvolvimento deles, registros, consigo acompanhar oralmente, observar atividades, cadernos, para entender erros e dificuldades e intervir. Quando percebo que a maioria dos alunos não entende determinado conteúdo, volto nele, mas isso só é possível com as observações diárias. (Professora B, entrevista, 2025).*

*O progresso é uma coisa processual, né? Porque vemos no dia a dia como o aluno está se desenvolvendo. A observação diária permite replanejar, identificar conteúdos que não foram bem consolidados e retomar quando necessário. Para os alunos em fase inicial da alfabetização, esse acompanhamento processual envolve, às vezes, acionar apoio da gestão, equipe pedagógica ou profissionais especializados, como fonoaudiólogos, psicopedagogos ou neurologistas, quando percebemos que as intervenções realizadas não são suficientes (Professora C, entrevista, 2025).*

*Eu apresentei às professoras a avaliação diagnóstica que fiz com os alunos e, sempre que possível, repasso para elas a evolução, o progresso dos estudantes. Ressalto que, em 2025, a intervenção pedagógica começou apenas em agosto, pois no primeiro semestre eu estava dedicada ao programa Miguilim de Equidade Visual, não conseguindo desenvolver outras intervenções antes disso. Professora Eventual, entrevista, 2025)*

De modo geral, as falas das docentes e da professora eventual evidenciam que o acompanhamento da alfabetização na escola transcende os limites dos instrumentos avaliativos formais, constituindo um processo complexo, intencional e contínuo de monitoramento pedagógico. A combinação das práticas destacadas

revela uma cultura avaliativa que valoriza a compreensão aprofundada do percurso de aprendizagem dos estudantes. O detalhamento dessas práticas demonstra que a avaliação funciona não apenas como medida de desempenho, mas como mecanismo estruturante da ação pedagógica. Essa postura reforça uma concepção de avaliação alinhada à perspectiva formativa defendida por Luckesi (2011), para quem avaliar é um ato contínuo, integrado ao ensino e orientado à promoção efetiva da aprendizagem.

Assim, observamos que o conjunto das práticas avaliativas nos revela um entendimento maduro e articulado de que o monitoramento da alfabetização deve ser processual, intencional e responsivo, constituindo-se como eixo estruturante para a identificação de necessidades, tomada de decisões pedagógicas e promoção de avanços significativos na leitura e na escrita.

Diante dessa análise, compreendemos ainda que a avaliação formativa, quando articulada de maneira consistente entre docentes e gestão, constitui um eixo estruturante do trabalho pedagógico. Mais do que orientar intervenções pontuais, ela sustenta uma prática educativa capaz de identificar necessidades, ajustar estratégias e promover avanços contínuos no processo de alfabetização.

Assim, a avaliação deixa de ser apenas um instrumento de verificação para se tornar um recurso essencial na construção de percursos de aprendizagem significativos, garantindo que cada estudante avance de forma contextualizada e em consonância com suas possibilidades e necessidades reais. Hoffmann (1991), definindo essa avaliação como “mediadora”, ressalta ainda

a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as (Hoffmann, 1991, p. 67).

Dessa forma, percebemos que a avaliação formativa, ao atuar como mediadora do processo de ensino e aprendizagem, não se limita à dimensão individual do aluno, mas também exige um acompanhamento estruturado e coletivo, no qual professores e gestores dialogam e compartilham informações. Esse caráter articulador da avaliação permite que a prática educativa seja continuamente ajustada, garantindo que decisões pedagógicas sejam fundamentadas em dados

concretos e no conhecimento das necessidades de cada estudante, estabelecendo um elo direto com os instrumentos e as práticas de monitoramento utilizados pela gestão escolar.

No que se refere à visão da gestão escolar, o acompanhamento do desempenho dos alunos é realizado por meio de planilhas e dos conselhos de classe, instrumentos que permitem monitorar o progresso individual e coletivo. O vice-diretor (entrevista, 2025) explica que *“os dados são analisados pela gestão e discutidos em reuniões com professores e famílias”*, reforçando a importância de um olhar articulado entre os diferentes atores da comunidade escolar.

Nesse sentido, destacamos que a articulação entre instrumentos formais e informais de avaliação, aliada à reflexão contínua sobre os dados coletados, evidencia o compromisso da escola em consolidar uma cultura avaliativa abrangente, centrada no aprendizado e no acompanhamento efetivo dos processos de alfabetização. Além disso, essa prática permite aos professores identificar progressos e dificuldades individuais, planejar intervenções pedagógicas mais precisas e acompanhar de forma contínua o desenvolvimento de cada estudante, fortalecendo a autonomia leitora e escritora e promovendo uma aprendizagem significativa. A EEB, por sua vez, reconhece avanços nesse acompanhamento, mas aponta que ele ainda se baseia fortemente em avaliações com notas e nos resultados das avaliações externas, o que evidencia a coexistência de práticas formativas e somativas no cotidiano da escola.

Os resultados do SIMAVE e do Programa Criança Alfabetizada também são incorporados às ações da gestão. Segundo o vice-diretor (entrevista, 2025), *“os dados alimentam planilhas e pautam as reuniões pedagógicas, sendo apresentados e analisados nos dias escolares para planejar intervenções”*. A EEB (entrevista, 2025) complementa que *“os resultados são apresentados coletivamente aos professores e, a partir deles, são definidas as habilidades que precisam ser reforçadas”*. Essa análise nos leva a considerar que o uso estratégico de dados externos constitui uma oportunidade valiosa para embasar decisões pedagógicas, sendo eficaz apenas quando acompanhado da interpretação crítica e reflexiva por parte de docentes e gestores.

Essas práticas revelam um esforço da equipe gestora e das docentes em utilizar as avaliações externas não apenas como instrumentos de mensuração, mas como base para reflexão pedagógica e tomada de decisão.

Desse modo, a análise dos dados evidencia uma cultura avaliativa em processo de fortalecimento, na qual coexistem práticas tradicionais de registro formal e estratégias formativas voltadas ao acompanhamento contínuo da aprendizagem. A escola demonstra avanços na direção de uma avaliação mais diagnóstica e participativa, articulando os diferentes instrumentos, internos e externos, para construir um olhar mais completo sobre o processo de alfabetização e orientar intervenções pedagógicas mais eficazes.

Consideramos, portanto, que o conjunto das práticas avaliativas observadas demonstra o esforço da escola em equilibrar registro formal, acompanhamento contínuo e intervenção pedagógica, reforçando a complexidade do trabalho docente e da gestão na consolidação da alfabetização.

Assim, ao reunir evidências provenientes das falas docentes, das práticas observadas e das estratégias adotadas pela gestão escolar, constatamos que o processo avaliativo na instituição investigada se configura como um campo em constante construção e aprimoramento. A coexistência entre instrumentos formais, como provas bimestrais, registros no DED e resultados de avaliações externas, e práticas formativas baseadas na observação cotidiana, nas intervenções personalizadas e na análise criteriosa de dados, revela uma cultura avaliativa em transição que busca conciliar diferentes concepções de avaliação para atender às demandas reais da alfabetização.

Embora ainda haja desafios, especialmente no equilíbrio entre a lógica classificatória das avaliações somativas e a intencionalidade pedagógica da avaliação formativa, os esforços da equipe escolar demonstram um movimento consistente em direção a uma prática avaliativa mais reflexiva, dialógica e orientada para a aprendizagem. Nesse sentido, o conjunto das ações analisadas evidencia que a escola avança na construção de um modelo de monitoramento que reconhece a complexidade do processo de alfabetização e se compromete com a promoção do desenvolvimento dos estudantes, fortalecendo seu percurso leitor e escritor de maneira contínua e contextualizada.

Dessa forma, no próximo capítulo apresentamos o Plano de Ação Educacional (PAE), estruturado com base em um quadro elaborado a partir das lacunas identificadas no campo durante a pesquisa. Essa abordagem permite relacionar as necessidades diagnosticadas à proposição de ações pedagógicas

específicas, oferecendo uma visão clara e organizada das estratégias propostas para fortalecer o processo de alfabetização.

#### 4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: ESTRATÉGIAS PARA O FORTALECIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo, propomos o Plano de Ação Educacional (PAE), que será composto por estratégias e intervenções pedagógicas voltadas ao fortalecimento do processo de alfabetização, estruturadas a partir das lacunas identificadas na pesquisa de campo.

Para a construção do PAE, utilizaremos a ferramenta 5W2H, considerada bastante útil para planejar e organizar ações de forma sistemática. Como afirma Moura (2024, p. 22), “a ferramenta de planejamento estratégico 5W2H é uma maneira muito prática tendo como principal objetivo auxiliar na tomada de decisão e o planejamento dessas ações”.

O nome dessa ferramenta deriva das primeiras letras, em inglês, das diretrizes que orientam o planejamento: *What*: o que será feito (etapas); *Why*: por que será feito (justificativa); *Where*: onde será feito (local); *When*: quando será feito (tempo); *Who*: por quem será feito (responsabilidade); *How*: como será feito (método); e *How Much*: quanto custará fazer (custo).

Em seguida, inicia-se a seção dedicada à implementação do PAE, detalhando como as ações planejadas poderão ser operacionalizadas na escola foco da pesquisa, considerando o contexto, os alunos e as lacunas identificadas junto aos profissionais. Essa abordagem permite visualizar etapas práticas, responsáveis e recursos necessários, garantindo que o PAE se transforme em ações concretas e eficazes.

A implementação do Plano de Ação Educacional (PAE) considera o contexto específico da escola foco da pesquisa, levando em conta a infraestrutura disponível, os horários das turmas, a diversidade de níveis de aprendizagem e as necessidades particulares dos alunos. As ações foram planejadas a partir das lacunas identificadas junto aos profissionais, como a necessidade de reforço individualizado, apoio especializado, projetos coletivos de leitura e escrita, integração entre disciplinas e adequação de espaços e recursos pedagógicos, visando ao fortalecimento do processo de alfabetização de forma consistente e efetiva.

Vale reforçar que cada ação proposta foi detalhada segundo os critérios da ferramenta 5W2H, definindo de forma clara o que será feito (etapas), por que será feito (justificativa), onde será realizado (local), quando ocorrerá (tempo), por quem

será executado (responsabilidade), como será implementado (método) e quanto custará (recursos necessários). Essa organização permite que as estratégias estejam alinhadas às lacunas diagnosticadas, facilitando o acompanhamento, a avaliação e a adaptação contínua das ações.

Para garantir a operacionalização do PAE, as lacunas identificadas foram transformadas em ações concretas, associadas a responsáveis, cronogramas, métodos de execução, recursos materiais e financeiros e locais de realização. Dessa forma, o plano deixa de ser apenas um documento teórico e se torna uma ferramenta prática e aplicável, possibilitando intervenções pedagógicas planejadas e sistemáticas que visam ao fortalecimento da alfabetização da escola.

O Plano de Ação Educacional será disponibilizado aos gestores e professores da escola em formato impresso e digital, garantindo fácil acesso e consulta às estratégias planejadas. As pesquisadoras sugerem que a gestão apresente o PAE em uma reunião de Módulo 2, permitindo que todos os profissionais compreendam as ações, assumam responsabilidades e utilizem o plano como referência para a implementação das intervenções propostas, assegurando a efetividade das práticas pedagógicas voltadas ao fortalecimento da alfabetização. Vale ressaltar que, conforme a Resolução SEE nº 4.968/2024, o Módulo II corresponde à carga horária destinada às atividades extraclasse do professor de educação básica, equivalente a um terço da jornada semanal, sendo voltado ao planejamento, formação e demais atividades pedagógicas que não envolvem a regência de turma, com o objetivo de qualificar o processo de ensino e aprendizagem.

Para que o PAE seja efetivo, é necessário compreender previamente os desafios enfrentados no processo de alfabetização na escola foco da pesquisa. Com isso, a análise das lacunas identificadas junto aos profissionais permite não apenas diagnosticar as dificuldades existentes, mas também orientar a elaboração de estratégias pedagógicas mais direcionadas e coerentes com a realidade da instituição.

Com a implementação detalhada do PAE em mente, é necessário compreender as lacunas que motivaram sua elaboração. Na próxima seção, serão apresentadas, de forma organizada, as principais lacunas identificadas pelos profissionais que servirão de base para as estratégias do plano.

Para que o PAE alcance seus objetivos, é fundamental mapear previamente as lacunas presentes no contexto escolar, identificadas junto aos profissionais que

atuam diretamente no processo de alfabetização. Compreender essas lacunas possibilita não apenas reconhecer os obstáculos enfrentados, mas também orientar a elaboração de estratégias pedagógicas mais precisas e adequadas às necessidades dos alunos e às particularidades da escola.

A pesquisa de campo revelou que os professores identificam uma série de dificuldades que impactam diretamente o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos. Entre elas, destacam-se a necessidade de intervenção individualizada e reforço escolar sistemático, especialmente para atender aos alunos que apresentam dificuldades específicas de aprendizagem. Observou-se que muitos docentes enfrentam limitações no atendimento individualizado devido ao planejamento rígido e à falta de tempo, o que impossibilita ações diferenciadas para alunos que necessitam de atenção especial.

Além disso, os professores apontaram a necessidade de apoio especializado, incluindo profissionais como fonoaudiólogos e psicólogos, para lidar com demandas que ultrapassam a formação pedagógica do docente regente. A ausência de projetos coletivos de leitura e escrita, envolvendo todo o corpo docente, também foi destacada como um fator que dificulta a criação de experiências significativas de aprendizagem e de um ambiente escolar verdadeiramente letrado.

Outro ponto relevante diz respeito à infraestrutura e aos recursos pedagógicos disponíveis na escola. Foi identificado que a instituição carece de tempos e espaços adequados para a realização de práticas sistemáticas de leitura, como salas de leitura equipadas e uma biblioteca ativa que funcione como ambiente de circulação cotidiana dos alunos. Essa limitação compromete a diversidade de estratégias pedagógicas que podem ser aplicadas em sala de aula, dificultando o acompanhamento das habilidades ainda não consolidadas pelos alunos e restringindo oportunidades de contato mais frequente com diferentes gêneros textuais. Além disso, a ausência de espaços estruturados para práticas leitoras pode reduzir as possibilidades de construção de uma cultura de leitura no ambiente escolar, aspecto reconhecido na literatura educacional como fundamental para o fortalecimento do processo de alfabetização.

O vice-diretor também aponta lacunas importantes, como o pouco envolvimento da família no processo escolar e a necessidade de uma maior valorização do professor dentro da instituição. Esses aspectos foram mencionados como fatores que influenciam diretamente a motivação docente e o engajamento dos

alunos no processo de aprendizagem, evidenciando que os desafios da alfabetização não se restringem apenas às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, mas envolvem também dimensões institucionais e relacionais presentes no cotidiano escolar.

Já a Especialista em Educação Básica destaca que o fortalecimento da alfabetização depende da continuidade de práticas pedagógicas intencionais, com acompanhamento próximo da aprendizagem e intervenções sistemáticas. Destaca também a importância do engajamento das famílias, da formação docente e do incentivo ao gosto pela leitura desde os anos iniciais.

Por fim, o professor de Educação Física ressalta a falta de integração entre a Educação Física e o processo de alfabetização, o que limita a utilização de atividades corporais como estratégias de fortalecimento da leitura e da escrita. Além disso, foi mencionada a dificuldade das professoras regentes em sair da sala de aula para desenvolver ações integradas com essa disciplina, o que acaba restringindo possibilidades pedagógicas que poderiam favorecer abordagens interdisciplinares no processo de alfabetização. Tais apontamentos evidenciam a necessidade de maior articulação entre os diferentes componentes curriculares, de modo a potencializar práticas pedagógicas mais integradas no contexto escolar.

Quadro 4 – Lacunas identificadas pelos profissionais para o fortalecimento da alfabetização

<b>Profissional</b>	<b>Principais lacunas identificadas</b>
Professores (A, B, C, Eventual)	Necessidade de intervenção individualizada e reforço escolar sistemático para atender aos alunos com dificuldades de aprendizagem.
	Impossibilidade de realizar atendimentos fora da sala devido ao conteúdo extenso/rígido ou falta de tempo.
	Limitações do professor regente em atender demandas que exigem conhecimentos especializados (ex.: fonoaudiologia, psicologia).
	Ausência de projetos coletivos de leitura e escrita envolvendo todo o corpo docente.
	Falta de tempos e espaços escolares adequados para leitura (salas de leitura equipadas, biblioteca ativa, projetos literários).
	Insuficiência de materiais didáticos adequados para práticas de leitura e escrita.
	Dificuldade em trabalhar habilidades não consolidadas no tempo regular de aula.

	Necessidade de maior suporte da gestão, na parte pedagógica.
Vice-diretor	Pouco envolvimento da família no processo escolar.
	Necessidade de maior valorização do professor dentro da instituição.
Especialista em Educação Básica	Lacuna no acompanhamento sistemático com intervenções pedagógicas mais frequentes. Baixa participação da família no incentivo à leitura. Fragilidade no incentivo ao hábito de leitura desde os anos iniciais.
Professor de Educação Física	Falta de integração entre Educação Física e alfabetização, limitando atividades corporais que potencializem o aprendizado da leitura e escrita.
	Dificuldade das professoras regentes de sair da sala para realizar atividades integradas com Educação Física.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A linha referente aos professores no quadro 4 consolida as percepções das professoras regentes das turmas de 5º ano, bem como da professora eventual, permitindo visualizar de forma organizada os principais desafios pedagógicos desse grupo. As demais linhas do quadro contemplam as contribuições do vice-diretor e do professor de Educação Física, garantindo uma visão ampla das lacunas identificadas no contexto escolar.

A identificação detalhada dessas lacunas permite compreender os principais obstáculos ao desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes, evidenciando as áreas prioritárias para intervenção. Ao considerar essas necessidades, o PAE encontra-se estruturado para oferecer soluções direcionadas, garantindo que cada ação proposta esteja fundamentada em evidências reais do contexto escolar.

Dessa forma, as próximas seções serão dedicadas à apresentação do Plano de Ação Educacional (PAE), elaborado para enfrentar essas lacunas e propor estratégias concretas para fortalecer a alfabetização. O plano detalhará etapas, responsáveis, recursos e métodos, permitindo que as estratégias sejam implementadas de forma sistemática e eficaz, transformando o diagnóstico das lacunas em intervenções pedagógicas concretas.

#### 4.1 ESTRUTURAÇÃO DO PAE COM A FERRAMENTA 5W2H

A implementação de ações pedagógicas eficazes demanda planejamento detalhado e organizado, capaz de contemplar tanto as necessidades dos alunos quanto as condições institucionais da escola. Nesse sentido, a ferramenta 5W2H oferece uma estrutura clara para sistematizar cada intervenção do Plano de Ação Educacional (PAE), permitindo a identificação precisa de etapas, responsáveis, recursos, locais e cronogramas. O quadro a seguir sintetiza as principais ações planejadas, organizadas a partir das lacunas identificadas junto aos profissionais da escola foco da pesquisa.

A utilização do 5W2H assegura que cada ação seja fundamentada em objetivos concretos, refletindo as demandas diagnosticadas e promovendo a implementação de estratégias pedagógicas eficazes. Cada coluna do quadro corresponde a uma dimensão essencial do planejamento: O quê?, que descreve a ação a ser realizada; Por quê?, que fundamenta a justificativa da intervenção; Onde?, indicando os espaços físicos disponíveis para a execução; Quando?, que define a temporalidade da atividade; Quem?, apontando os responsáveis pela execução; Como?, detalhando os métodos, as estratégias e os procedimentos utilizados; e Quanto?, apresentando os recursos financeiros ou materiais necessários para a realização da ação.

As ações serão realizadas com os alunos do 5º ano do ensino fundamental. Nesse sentido, a seguir, apresenta-se o quadro com as ações estruturadas segundo a ferramenta 5W2H.

Quadro 5 – Estruturação do PAE com a ferramenta 5W2H

<b>Dimensão (5W2H)</b>	<b>Ação 1: Intervenção individualizada</b>	<b>Ação 2: Projetos coletivos de leitura e escrita</b>	<b>Ação 3: Integração Educação Física e alfabetização</b>	<b>Ação 4: Valorização e envolvimento docente</b>	<b>Ação 5: Envolvimento da família</b>
O quê?	Intervenção individualizada para alunos com dificuldades de aprendizagem	Projetos coletivos de leitura e escrita	Integração Educação Física e alfabetização	Valorização e envolvimento docente	Envolvimento da família
Por quê?	Atender a necessidades específicas e promover consolidação das habilidades de leitura e escrita	Estimular prática colaborativa e criar ambiente letrado	Potencializar aprendizado com atividades corporais	Aumentar motivação, engajamento e corresponsabilização dos docentes	Fortalecer corresponsabilização no processo de aprendizagem e fortalecer a parceria escola-família
Onde?	Sala de reforço/apoio	Biblioteca	Quadra / Sala de aula	Escola	Escola / Módulo de reuniões
Quando?	Duas vezes por semana (terças e quintas-feiras), no primeiro horário, a partir de março de 2027, ao longo do ano letivo, conforme organização do calendário escolar.	Quinzenalmente, às sextas-feiras, com início em junho de 2027 e continuidade ao longo do segundo semestre letivo, conforme planejamento pedagógico da escola.	Quinzenalmente, a partir de março de 2027, durante o horário regular das aulas de Educação Física, ao longo do ano letivo.	Mensalmente, a partir de abril de 2027, na primeira quarta-feira de cada mês, no horário destinado ao Módulo II, ao longo do ano letivo.	Trimestralmente, nos meses de março, junho, setembro e dezembro de 2027, conforme calendário escolar, preferencialmente aos sábados ou em horários alternativos, previamente definidos em consulta às famílias.
Quem?	Professora eventual	PEUB	Professor de Educação Física e professores regentes	Gestão escolar	Gestão escolar, professores e psicóloga convidada
Como?	Atendimentos em pequenos grupos (4 a 6 alunos), com atividades focadas em consciência	Leitura mediada de diferentes gêneros textuais, produção escrita orientada, rodas	Jogos e circuitos motores articulados à leitura de comandos, formação de palavras,	Reconhecimento institucional, troca de boas práticas, encontros mensais de	Oficinas, reuniões, envio de materiais informativos e comunicação direta

	fonológica, leitura mediada, produção escrita, jogos pedagógicos e acompanhamento sistemático por meio de fichas individuais.	de leitura, registros formativos sistemáticos e culminância em mostra literária.	exploração de sílabas e linguagem oral, com sistematização final e registro reflexivo.	planejamento colaborativo, registros pedagógicos e comunicação formativa contínua.	
Quanto?	Sem custos adicionais, pois serão utilizados materiais de apoio didático já disponíveis na escola, bem como recursos impressos existentes.	Sem custos, considerando que serão empregados recursos literários e materiais de oficina já existentes na escola.	Sem custos adicionais, visto que serão utilizados materiais esportivos e didáticos já disponíveis na unidade escolar.	Sem custos, por se tratar de ações que envolvem recursos humanos e apoio institucional já integrantes da rotina escolar.	Sem custos, pois serão utilizados materiais de comunicação impressos com a cota de reprografia disponível, além dos meios digitais da escola.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

A sistematização das ações por meio do 5W2H permite que o PAE se transforme em um instrumento operacional, que transcende o planejamento teórico e oferece um roteiro concreto de intervenção pedagógica. Cada ação foi vinculada diretamente às lacunas diagnosticadas, assegurando que os recursos sejam utilizados de maneira eficiente e que os responsáveis compreendam claramente suas atribuições.

Além disso, a ferramenta favorece o acompanhamento contínuo do desenvolvimento das intervenções, possibilitando ajustes — sempre que necessário — e garantindo que o processo de alfabetização avance de forma consistente. O detalhamento das responsabilidades, locais, métodos e custos promove transparência e fortalece a articulação entre professores, gestores e demais profissionais, consolidando o compromisso coletivo com os objetivos do PAE.

Dessa forma, a aplicação do 5W2H estabelece um caminho estruturado para transformar o diagnóstico das lacunas em estratégias pedagógicas concretas, promovendo melhorias significativas no processo de alfabetização e contribuindo para a construção de práticas educacionais mais eficientes e alinhadas às necessidades reais dos alunos.

Para dar continuidade à proposta apresentada, entendemos ser necessário avançar do nível de sistematização para o aprofundamento analítico das ações previstas no Plano de Ação Educacional. Assim, a próxima seção se dedica ao detalhamento de cada uma das intervenções delineadas no quadro 5W2H, explicitando seus objetivos específicos, formas de implementação, sujeitos envolvidos e contribuições esperadas para o fortalecimento do processo de alfabetização.

Portanto, são apresentadas e analisadas, de forma sequencial, a Ação 1: Intervenção individualizada; a Ação 2: Projetos coletivos de leitura e escrita; a Ação 3: Integração entre Educação Física e alfabetização; a Ação 4: Valorização e envolvimento docente; e a Ação 5: Envolvimento da família, configurando a passagem desta seção de planejamento estruturado para a etapa de operacionalização pedagógica do PAE.

Todas as reuniões previstas no âmbito do PAE ocorrerão nos momentos destinados ao Módulo II dos professores, ao longo do ano letivo de 2027, com planejamento e definição prévia entre a gestão escolar e o corpo docente,

garantindo organização institucional, participação coletiva e alinhamento às rotinas da escola.

Inicialmente, antes do início da realização das ações, será realizada uma reunião geral de Módulo II, com duração de duas horas, para apresentação das ações do PAE e definição das responsabilidades de cada profissional. Consideramos que algumas ações poderão ocorrer de forma concomitante, tendo em vista o caráter dinâmico do cotidiano escolar que nem sempre permite a finalização de uma etapa para o início de outra, exigindo articulação contínua entre as intervenções.

Além disso, a cada três meses, também nos momentos de Módulo II, realizaremos uma avaliação das ações já implementadas, com o objetivo de analisar os resultados alcançados, identificar possíveis fragilidades, ajustar as estratégias adotadas e garantir a efetividade do Plano de Ação Educacional ao longo de sua execução. Como as ações terão início em março, as reuniões de avaliação ocorrerão em junho, setembro e dezembro de 2027.

#### **4.1.1 Intervenção individualizada**

A intervenção individualizada se configura como uma das ações centrais do PAE, uma vez que incide diretamente sobre uma das lacunas mais recorrentes evidenciadas na pesquisa de campo: a presença de alunos que, mesmo frequentando regularmente as aulas nos anos iniciais do ensino fundamental, não consolidaram habilidades básicas de leitura e escrita. Os relatos dos professores participantes do estudo revelaram a dificuldade de atender, no espaço e no tempo da sala de aula regular, a estudantes que demandam acompanhamento pedagógico mais próximo, contínuo e direcionado às suas necessidades específicas.

Essa constatação dialoga diretamente com a concepção de alfabetização defendida por Soares (2024a; 2024b), ao afirmar que alfabetizar não se restringe à aprendizagem mecânica do sistema de escrita alfabética, mas envolve um processo complexo, no qual diferentes alunos se apropriam da leitura e da escrita em ritmos distintos. Ferreiro e Teberosky (1985) demonstram que as crianças constroem hipóteses sobre a escrita, avançando progressivamente em níveis de compreensão que exigem intervenções pedagógicas ajustadas ao estágio em que se encontram. Assim, a ausência de ações específicas para alunos com maiores dificuldades na

consolidação das habilidades de leitura e escrita tende a ampliar as desigualdades de aprendizagem ao longo do percurso escolar.

A intervenção individualizada, nesse contexto, assume papel estratégico ao possibilitar que a escola atue de forma intencional e sistemática sobre as dificuldades identificadas, rompendo com práticas homogêneas que desconsideram as singularidades do processo de alfabetização. Tfouni (2002) contribui para essa compreensão ao destacar que a alfabetização deve ser analisada em articulação com as práticas de letramento, o que exige propostas pedagógicas que favoreçam o uso social da leitura e da escrita, mesmo para alunos que ainda não dominam plenamente o código escrito. Dessa forma, a intervenção individualizada não se limita à repetição de exercícios, mas se organiza como um espaço de mediação pedagógica qualificada.

No âmbito da escola investigada, essa ação será desenvolvida na sala de apoio pedagógico, espaço físico já existente e identificado pelos profissionais como adequado para atendimentos em pequenos grupos ou individuais.

A escolha desse ambiente não é aleatória: trata-se de um espaço que possibilita maior concentração, interação direta entre professor e aluno e acompanhamento contínuo do desenvolvimento das habilidades trabalhadas, aspectos fundamentais para intervenções pedagógicas eficazes, conforme aponta Teixeira (2013) em estudos sobre programas de intervenção na alfabetização.

A responsabilidade pela execução da intervenção individualizada ficará a cargo da professora eventual, profissional que, no contexto da escola, desempenha função estratégica no apoio às demandas pedagógicas específicas.

Os atendimentos ocorrerão duas vezes por semana, às terças e quintas-feiras, no primeiro horário, com duração média de 40 minutos por grupo, tempo considerado adequado para manter a atenção dos estudantes e possibilitar intervenções focadas e intensivas, sem gerar sobrecarga cognitiva. Escolhemos esses dias porque favorecem uma distribuição equilibrada ao longo da semana, garantindo intervalo entre os encontros para que os alunos consolidem as aprendizagens trabalhadas e para que a professora regente acompanhe, na sala regular, os avanços observados. Também definimos o primeiro horário de forma intencional, pois nesse momento os estudantes costumam estar mais atentos e

descansados, o que potencializa a concentração e o aproveitamento das atividades, especialmente por se tratar de intervenções que exigem maior esforço cognitivo.

Essa atuação ocorrerá de forma articulada com os professores regentes e com a Especialista em Educação Básica (EEB) os quais realizarão avaliações diagnósticas periódicas e indicarão os alunos a serem atendidos, garantindo coerência entre o trabalho da sala de aula regular e as ações de intervenção. Essa articulação entre profissionais dialoga com a perspectiva de trabalho colaborativo defendida por Damiani (2008), ao destacar que ações pedagógicas mais eficazes emergem da construção coletiva e do compartilhamento de responsabilidades.

A partir de março de 2027, organizaremos atendimentos em pequenos grupos de quatro a seis estudantes, selecionados com base em avaliação diagnóstica aplicada pelos professores regentes no início do ano letivo. Optamos por organizar os grupos com poucos alunos porque essa configuração nos permite oferecer maior atenção individualizada, observar de forma mais precisa as dificuldades apresentadas e ajustar as estratégias conforme as necessidades de cada estudante. Em grupos reduzidos, conseguimos ampliar a participação, favorecer a interação e garantir intervenções mais direcionadas, sem perder a dinâmica colaborativa que também contribui para a aprendizagem.

É importante destacar que, antes do início dos atendimentos, será realizada uma reunião pedagógica orientadora, conduzida pela gestão escolar, em momento destinado ao Módulo II, com a participação da professora eventual, dos professores regentes e da Especialista em Educação Básica. Nessa reunião, serão definidos os critérios de seleção dos alunos, a organização dos horários de atendimento por sala, os objetivos de aprendizagem prioritários e os instrumentos de acompanhamento e registro do progresso dos estudantes.

Os alunos serão indicados a partir de critérios como: dificuldades persistentes em consciência fonológica, fragilidade na correspondência fonema-grafema, baixa fluência leitora, escrita silábica não consolidada ou dificuldade na produção de palavras e frases simples.

No âmbito da intervenção individualizada, desenvolveremos atividades cuidadosamente planejadas, com foco nas habilidades específicas que cada estudante ainda precisa consolidar. As propostas envolverão exercícios sistemáticos de consciência fonológica, leitura mediada de pequenos textos, produção escrita de

palavras e frases, atividades de correspondência fonema-grafema, jogos pedagógicos com intencionalidade didática e utilização de materiais estruturados de alfabetização. Organizaremos essas práticas de modo articulado e progressivo, garantindo que cada atividade dialogue diretamente com as dificuldades identificadas na avaliação diagnóstica e nos registros pedagógicos das turmas.

As professoras regentes e a professora eventual confeccionarão as atividades de forma colaborativa, sob a supervisão da especialista, analisando criteriosamente quais habilidades precisam ser desenvolvidas por cada grupo atendido. Partiremos de evidências concretas de aprendizagem para planejar intervenções que favoreçam tanto a apropriação do sistema de escrita alfabética quanto o avanço na fluência leitora, na compreensão textual e na produção escrita.

Manteremos todo o planejamento alinhado às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Referencial Curricular de Minas Gerais, assegurando coerência com as competências e as habilidades previstas para o ano de escolaridade. Dessa forma, garantiremos que a intervenção individualizada não se configure como uma ação paralela ou desvinculada do currículo, mas como uma estratégia pedagógica intencional, integrada ao trabalho desenvolvido em sala de aula e comprometida com a consolidação das aprendizagens essenciais.

Serão priorizadas estratégias como: leitura mediada de textos curtos com apoio do professor; jogos de segmentação silábica e manipulação de fonemas; ditado reflexivo; reescrita guiada de pequenos textos; formação de palavras com letras móveis; leitura cronometrada para acompanhamento da fluência; e atividades de automatização de grafemas com apoio visual.

Essas práticas dialogam com as orientações da BNCC (Brasil, 2017) e com estudos que defendem a importância da mediação pedagógica sistemática para a superação das dificuldades de aprendizagem (Vygotsky, 1991; Hoffmann, 1994).

Os materiais utilizados serão jogos pedagógicos, livros de apoio, recursos impressos e materiais didáticos já disponíveis no acervo da escola, adquiridos com verbas públicas destinadas a fins pedagógicos, conforme previsto na legislação educacional vigente. Também serão utilizados cadernos individuais de intervenção, fichas de acompanhamento personalizadas, listas graduadas de palavras e textos curtos organizados por nível de complexidade, possibilitando progressão sistemática das habilidades trabalhadas. Dessa forma, a ação não implica custos adicionais,

mas reforça a necessidade de uso mais intencional e planejado dos recursos já existentes.

Sugerimos ainda que cada estudante atendido tenha uma ficha individual de acompanhamento, contendo metas quinzenais de aprendizagem, registro de frequência, descrição das habilidades trabalhadas e evidências de avanço (produções escritas, leitura registrada em áudio, lista de palavras consolidadas). Será realizada reavaliação mensal, com datas previamente definidas no calendário escolar e articuladas aos momentos destinados ao Módulo II, a fim de analisar o progresso dos estudantes, decidir pela permanência no atendimento, realizar ajustes nas estratégias pedagógicas ou conceder alta da intervenção, garantindo que o processo seja sistemático, dinâmico e orientado por evidências de aprendizagem.

Ao instituir a intervenção individualizada como ação estruturada do PAE, a escola cria condições objetivas para enfrentar as dificuldades de alfabetização de forma mais eficiente e sistemática, evitando que alunos avancem nos anos de escolaridade sem domínio das habilidades essenciais de leitura e escrita.

Contudo, reconhecemos que essa ação, isoladamente, não é suficiente para garantir a consolidação das aprendizagens, o que evidencia a necessidade de ampliação do tempo pedagógico destinado à alfabetização e de diversificação das estratégias didáticas no cotidiano escolar. Embora a intervenção individualizada permita um acompanhamento mais próximo e focalizado, ela precisa estar articulada a práticas coletivas que fortaleçam a cultura leitora da escola e ampliem as experiências significativas de leitura e escrita vivenciadas pelos estudantes.

Nesse sentido, a ação de implementação de projetos coletivos de leitura e escrita, apresentada na subseção seguinte, complementa a intervenção ao inserir os alunos em situações reais de uso da linguagem, promovendo o letramento em sua dimensão social, colaborativa e contextualizada. Ao integrar momentos individuais e coletivos, estruturamos uma proposta mais abrangente, capaz de articular atenção às dificuldades específicas com a construção de um ambiente escolar efetivamente letrado.

#### 4.1.2 Projetos coletivos de leitura e escrita

Os projetos coletivos de leitura e escrita constituem uma ação estratégica do PAE ao ampliar o foco da alfabetização para além das intervenções individuais e do reforço sistemático, inserindo os alunos em práticas sociais da linguagem vivenciadas de forma coletiva no espaço escolar. Essa ação dialoga diretamente com as lacunas identificadas na pesquisa, especialmente aquelas relacionadas à fragilidade da cultura leitora da escola e à necessidade de criar ambientes mais ricos em práticas significativas de leitura e escrita.

Os relatos dos professores evidenciaram que, embora a escola possua biblioteca e acervo literário considerado satisfatório, esses recursos nem sempre são utilizados de forma sistemática no cotidiano pedagógico. Tal constatação reforça a necessidade de ações que promovam a circulação da leitura e da escrita como práticas vivas, compartilhadas e contextualizadas, superando uma abordagem restrita à decodificação ou ao uso instrumental da língua escrita. Nesse sentido, os projetos coletivos surgem como uma resposta organizada às demandas diagnosticadas, ao articular intencionalidade pedagógica, participação docente e envolvimento dos alunos em experiências concretas de letramento.

A importância teórica dessa ação fundamenta-se, sobretudo, nas contribuições de Soares (2024a, 2024b), ao afirmar que alfabetização e letramento são processos indissociáveis. Para a autora, não basta ensinar o sistema de escrita alfabética; é necessário inserir os alunos em práticas sociais que atribuam sentido à leitura e à escrita. Kleiman (1995; 2005) reforça essa perspectiva ao defender que o letramento se constrói nas interações sociais mediadas pela linguagem escrita, o que exige propostas pedagógicas que promovam o uso real e significativo dos textos. Tfouni (2002) acrescenta que o contato frequente com diferentes gêneros textuais amplia as possibilidades de apropriação da escrita, mesmo para alunos que ainda não dominam plenamente o código.

Ferreiro (2011) também contribui para essa discussão quando destaca que as crianças aprendem sobre a escrita ao interagir com textos reais, formulando hipóteses e atribuindo sentidos ao que leem e escrevem.

Assim, os projetos coletivos de leitura e escrita criam condições para que os alunos avancem em suas hipóteses sobre a língua escrita, ao mesmo tempo em que desenvolvem competências discursivas, interpretativas e autorais. Do ponto de vista da gestão pedagógica, Libâneo (2015) e Damiani (2008) ressaltam que projetos coletivos fortalecem o trabalho colaborativo docente, promovendo maior coerência entre as práticas pedagógicas e os objetivos educacionais da escola.

O início da ação está previsto para junho de 2027, período em que já teremos concluído a entrega dos livros didáticos, atividade que exige a atuação direta da PEUB, e em que a ação de intervenção individualizada já estará incorporada à rotina escolar. Entendemos que essa organização temporal favorece maior estabilidade pedagógica, pois permite que o trabalho se desenvolva com diagnósticos consolidados, planejamento ajustado às necessidades das turmas e menor sobreposição de demandas no início do ano letivo.

É importante sugerir a realização de uma reunião inicial de planejamento entre a PEUB e a gestão nos horários de Módulo II previstos no calendário escolar. Nesse encontro, serão definidos o cronograma de execução, os gêneros textuais prioritários, os objetivos de aprendizagem alinhados à Base Nacional Comum Curricular e ao Referencial Curricular de Minas Gerais, bem como os critérios de acompanhamento e registro dos avanços das turmas. Também serão estabelecidas as formas de articulação entre a PEUB e os professores regentes, assegurando coerência entre as práticas desenvolvidas na biblioteca e o trabalho realizado em sala de aula, de modo que o projeto não se configure como ação paralela, mas como estratégia integrada ao currículo.

Além disso, o projeto contemplará todas as crianças das turmas do 5º ano e não apenas os estudantes que apresentam dificuldades. Tomamos essa decisão por compreendermos a alfabetização como um processo contínuo que envolve consolidação, ampliação de repertório leitor, desenvolvimento da fluência, aprofundamento da compreensão textual e fortalecimento da autoria. Ao incluir todos os alunos, evitamos processos de estigmatização, fortalecemos a cultura leitora da escola e promovemos experiências compartilhadas que beneficiam tanto aqueles que ainda enfrentam desafios no processo de alfabetização quanto os que já demonstram maior domínio da leitura e da escrita.

Sugerimos ainda que os encontros ocorram quinzenalmente, às sextas-feiras, com duração de 50 minutos, na biblioteca escolar. Escolhemos esse dia para não coincidir com a intervenção individualizada e para favorecer o fechamento pedagógico da semana, possibilitando retomar aprendizagens desenvolvidas nos dias anteriores e ampliá-las por meio de práticas coletivas de linguagem. A biblioteca será organizada como espaço ativo de produção e circulação de textos, deixando de ser apenas local de empréstimo de livros para assumir função pedagógica estruturante no processo de alfabetização.

Cada encontro seguirá uma organização didática clara e exequível dentro do tempo previsto. Propomos que se inicie com um momento de acolhimento e ativação de conhecimentos prévios, no qual a PEUB apresentará o gênero textual selecionado, como conto, crônica, carta, relato, poema ou notícia, explorará elementos textuais da obra, como capa, título, autoria e ilustrações, e levantará hipóteses com os alunos, estimulando antecipação de sentidos e leitura inferencial. Em seguida, a PEUB realizará leitura mediada e dialogada de texto curto ou trecho selecionado, com pausas estratégicas para problematização, identificação de elementos estruturais, análise de vocabulário e construção de sentidos, trabalhando fluência, compreensão global e interpretação.

Na etapa seguinte, os estudantes desenvolverão uma produção orientada vinculada ao gênero trabalhado. As propostas incluirão elaboração coletiva de final alternativo, reescrita de trecho com mudança de foco narrativo, produção de pequeno parágrafo autoral inspirado na leitura, criação de bilhete ou carta relacionada ao texto ou registro de opinião fundamentada. A PEUB organizará esse momento de modo que todos participem oralmente e realizem registro individual em caderno específico do projeto, garantindo envolvimento coletivo e responsabilidade individual. Ao final de cada encontro, a PEUB realizará registros sistemáticos em instrumento próprio de acompanhamento pedagógico, organizado em formato de caderno de orientação e monitoramento. Esse caderno conterá critérios previamente definidos, alinhados às habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular e no Referencial Curricular de Minas Gerais, contemplando aspectos como participação oral, fluência leitora, compreensão textual, ampliação de vocabulário, organização das ideias, coesão e coerência na produção escrita e nível de autonomia na realização das atividades. Os registros serão descritivos e analíticos,

permitindo identificar avanços, dificuldades recorrentes e necessidades de retomada de conteúdos, subsidiando tanto o replanejamento das ações na biblioteca quanto o diálogo pedagógico com os professores regentes e a equipe gestora.

É relevante ressaltar que serão utilizados exclusivamente recursos já disponíveis na escola, como acervo literário da biblioteca, textos impressos, quando necessário, quadro branco, marcadores e cadernos de produção textual. Não haverá custos adicionais, pois serão empregados materiais existentes de forma estratégica e intencional.

Ao longo do semestre, organizaremos uma sequência progressiva de gêneros textuais, iniciando com narrativas curtas, avançando para textos opinativos e culminando em produção coletiva final a ser socializada em mostra literária interna na própria biblioteca. Essa culminância consistirá na exposição organizada das produções, aberta às turmas da escola, fortalecendo o protagonismo estudantil e a valorização da autoria.

A PEUB registrará sistematicamente os avanços das turmas, observando participação, fluência leitora, ampliação vocabular, estruturação textual e autonomia na escrita. Esses registros subsidiarão reuniões pedagógicas e ajustes no planejamento, garantindo acompanhamento formativo contínuo.

Para tornar mais clara a operacionalização da proposta, apresentamos a seguir um exemplo detalhado de encontro, tomando como referência o trabalho com o gênero narrativa a partir da obra *O Menino no Espelho*, de Fernando Sabino.

Publicado originalmente em 1982, o livro narra, em linguagem leve e memorialística, as aventuras de um menino que descobre possuir um “duplo” no espelho, um outro menino idêntico a ele, capaz de realizar tarefas em seu lugar. A partir dessa situação imaginária, a narrativa desenvolve episódios do cotidiano infantil, explorando temas como imaginação, responsabilidade, amizade, consequências das escolhas e amadurecimento. A obra apresenta estrutura narrativa clara, presença de conflito, progressão de acontecimentos e desfechos bem definidos, o que a torna adequada para o trabalho com elementos constitutivos do gênero narrativo no 5º ano do ensino fundamental.

Considerando o tempo disponível de 50 minutos, a PEUB selecionará previamente um capítulo curto ou trecho significativo da obra, garantindo viabilidade didática. No início do encontro, organizará os estudantes em roda na biblioteca e

apresentará o livro, explorando capa, título, autoria e possíveis expectativas de leitura. Questionamentos como “O que significa ter alguém igual a você dentro do espelho?” ou “Que situações poderiam acontecer se outra pessoa pudesse fazer suas tarefas?” favorecerão a ativação de conhecimentos prévios e a formulação de hipóteses interpretativas. As contribuições dos alunos poderão ser registradas no quadro ou em uma folha grande, permitindo visualizar diferentes antecipações de sentido.

Em seguida, a PEUB realizará leitura mediada e expressiva do trecho selecionado, realizando pausas estratégicas para problematização. Durante essas intervenções, buscará explorar elementos estruturais da narrativa, tais como identificação do narrador, caracterização do personagem principal, situação-problema apresentada e encaminhamento do conflito. Também destacará vocabulário relevante, incentivando inferência pelo contexto e ampliação lexical. Nesse momento, observará participação oral, qualidade das inferências, compreensão global e envolvimento dos estudantes com o texto.

Após leitura e discussão coletiva, a PEUB retomará, no quadro, os elementos constitutivos da narrativa (situação inicial, conflito, clímax e desfecho), sistematizando-os de forma clara. Em seguida, proporá produção textual orientada com a seguinte consigna: “Imagine que você também encontrou alguém igual a você no espelho. Que situação inesperada poderia acontecer? Narre esse episódio organizando-o em início, desenvolvimento e final”. Antes da escrita individual, realizará planejamento coletivo da estrutura, construindo com a turma um pequeno esquema organizador, a fim de oferecer apoio aos alunos que ainda apresentam dificuldades na organização textual.

Durante a produção, a PEUB circulará entre os estudantes, oferecendo intervenções individualizadas, orientando quanto à organização de parágrafos, uso de pontuação básica, manutenção do foco narrativo e coerência entre as ações descritas. As intervenções ocorrerão de forma dialógica, promovendo reflexão sobre escolhas linguísticas e incentivando autonomia progressiva.

Ao final do encontro, alguns alunos serão convidados a socializar suas produções. Esse momento favorecerá a escuta atenta, o respeito às diferentes formas de expressão e a ampliação do repertório narrativo coletivo. A PEUB destacará aspectos positivos observados nas produções, como criatividade na

elaboração do conflito, organização clara dos acontecimentos ou uso adequado de marcadores temporais.

Concluída a atividade, a PEUB realizará registro sistemático no caderno de orientação e monitoramento pedagógico. Esse instrumento será organizado por turma e por data, contendo campos específicos para: (a) descrição do texto trabalhado; (b) objetivos do encontro; (c) habilidades mobilizadas; (d) síntese da participação oral da turma; (e) principais avanços observados; (f) dificuldades recorrentes identificadas na produção escrita, como fragmentação textual, ausência de paragrafação ou dificuldades de coesão; (g) encaminhamentos para o próximo encontro. O registro será descritivo e analítico, evitando juízos classificatórios, com foco na avaliação formativa e no acompanhamento processual das aprendizagens.

No decorrer das semanas subsequentes, outros trechos da obra poderão ser explorados, aprofundando aspectos narrativos e ampliando a complexidade das produções escritas. Ao final do ciclo de trabalho com o gênero narrativa, organizar-se-á uma culminância intitulada “Histórias Além do Espelho”, na qual os textos revisados pelos alunos comporão um livreto coletivo da turma. A revisão ocorrerá em etapa específica, com orientação da PEUB quanto a aspectos estruturais e linguísticos. O material final será exposto na biblioteca e disponibilizado para leitura das demais turmas, fortalecendo a circulação social da escrita e atribuindo sentido público às produções autorais.

Esse exemplo evidencia que a proposta articula leitura literária qualificada, mediação docente intencional, produção escrita estruturada, acompanhamento formativo sistemático e culminância socializadora, configurando prática efetiva de letramento alinhada às diretrizes curriculares e às demandas diagnosticadas no contexto escolar investigado.

Embora os projetos coletivos de leitura e escrita ampliem significativamente as práticas de letramento no espaço da biblioteca e consolidem a dimensão social da linguagem no cotidiano escolar, compreendemos que a superação das lacunas identificadas na pesquisa demanda também a diversificação dos contextos e das mediações pedagógicas. Se, na ação anterior, a ênfase recaiu sobre a ampliação da cultura leitora e da produção textual em ambiente estruturado de leitura, a etapa seguinte do PAE propõe expandir essa intencionalidade para outros espaços e componentes curriculares, reconhecendo que a alfabetização não se restringe à sala

de aula nem aos momentos formalmente dedicados à Língua Portuguesa. Nesse sentido, torna-se pertinente avançar para uma proposta que articule linguagem e movimento, integrando diferentes áreas do conhecimento e fortalecendo a compreensão de que o desenvolvimento da leitura e da escrita constitui responsabilidade coletiva da escola. É nesse horizonte que se insere a ação de integração entre Educação Física e alfabetização, apresentada a seguir.

#### **4.1.3 Integração Educação Física e alfabetização**

A ação de integração entre Educação Física e alfabetização amplia o escopo do PAE ao reconhecer que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita não se constrói exclusivamente por meio de práticas repetitivas, em que as crianças permanecem sentadas, restritas à sala de aula. As lacunas identificadas na pesquisa de campo evidenciaram a necessidade de diversificação metodológica no cotidiano escolar, especialmente para atender a alunos que apresentam dificuldades de concentração, baixa motivação ou resistência às atividades tradicionais de alfabetização. Além disso, durante a entrevista realizada com o professor de Educação Física, foi mencionado que ele não percebia uma relação direta entre sua disciplina e o processo de alfabetização, o que reforçou a necessidade de propor uma ação que promovesse essa aproximação de forma planejada e intencional.

Essa constatação dialoga com estudos que compreendem a aprendizagem como um processo integral, no qual corpo, cognição e linguagem se articulam de forma indissociável. Vygotsky (1991) destaca que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da interação social e da mediação cultural, o que inclui experiências corporais e simbólicas. Nesse sentido, o movimento não pode ser compreendido como elemento dissociado da aprendizagem, mas como parte constitutiva do desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos.

A integração entre Educação Física e alfabetização também encontra respaldo em Fazenda (2011) que defende a interdisciplinaridade como estratégia para superar a fragmentação do conhecimento escolar. Ao articular conteúdos da linguagem escrita com atividades corporais, a escola amplia as possibilidades de mediação pedagógica e cria situações de aprendizagem mais significativas,

favorecendo o engajamento dos alunos e a construção de sentidos para a leitura e a escrita. Moran (2018) reforça essa perspectiva apontando que metodologias ativas, que envolvem o aluno de forma integral, tendem a potencializar a aprendizagem e a participação no processo educativo.

No contexto da escola investigada, essa ação será desenvolvida na quadra esportiva e na sala de aula, espaços que permitem a realização de atividades que integrem movimento, linguagem oral, leitura e escrita. A proposta ocorrerá no horário regular da aula de Educação Física, sem acréscimo de carga horária ou prejuízo ao componente curricular, mas com ampliação intencional de seus objetivos pedagógicos. A execução ficará sob responsabilidade do professor de Educação Física, em articulação com os professores regentes, garantindo coerência entre os conteúdos trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento. Essa articulação docente dialoga com as contribuições de Damiani (2008) e Sforzi e Galuch (2017), quando enfatizam que o trabalho colaborativo favorece práticas pedagógicas mais integradas e eficazes.

A implementação da ação terá início em março de 2027, após a realização de uma reunião pedagógica orientadora conduzida pela gestão escolar, envolvendo o professor de Educação Física, os professores regentes e a Especialista em Educação Básica. Nessa reunião, serão definidos os objetivos de aprendizagem, os conteúdos a serem integrados, a periodicidade das atividades e as estratégias metodológicas a serem utilizadas. Esse momento inicial é fundamental para evitar práticas isoladas ou desarticuladas, garantindo que a integração entre as áreas ocorra de forma planejada e intencional, conforme defendem Libâneo (2015) e Lück (2009).

As atividades ocorrerão quinzenalmente, ao longo do ano letivo, com duração correspondente ao tempo regular da aula de Educação Física (aproximadamente 50 minutos), sendo esse tempo organizado em três momentos: aquecimento (10 minutos), desenvolvimento da atividade integrada (30 minutos) e sistematização/retomada final (10 minutos). Essa organização visa preservar a estrutura didática da disciplina e, ao mesmo tempo, garantir espaço para a intencionalidade voltada à alfabetização. A periodicidade quinzenal foi definida para permitir planejamento conjunto entre os docentes, acompanhamento dos resultados e ajustes necessários, sem descaracterizar a rotina da disciplina.

As propostas envolverão propostas como jogos que explorem letras, sílabas e palavras, circuitos motores associados à leitura de comandos escritos, atividades rítmicas com exploração de textos curtos, brincadeiras que articulem movimento e linguagem oral e escrita, entre outras estratégias. Exemplos práticos incluem: arremesso de bola com verbalização sequencial do alfabeto; corrida até cartões espalhados na quadra para formação de palavras; montagem de sílabas após circuitos com cones; leitura de comandos escritos para execução de movimentos específicos; e desafios em grupo para organizar palavras ou pequenas frases a partir de letras móveis dispostas no espaço da quadra. Essas práticas possibilitam que os alunos se apropriem da leitura e da escrita em contextos lúdicos e significativos, respeitando diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, conforme apontam Soares (2016) e Ferreiro (2011).

Os materiais utilizados incluirão recursos esportivos já disponíveis na escola, como bolas, cones, cordas e bambolês, além de materiais didáticos simples, como cartazes, cartões com palavras, letras móveis e textos curtos, todos pertencentes ao acervo pedagógico da unidade escolar. Assim como nas ações anteriores, a integração entre Educação Física e alfabetização não implica custos adicionais, visto que utiliza recursos adquiridos com verbas governamentais destinadas a fins pedagógicos.

Ao incorporar o movimento como elemento mediador da alfabetização, o PAE amplia as possibilidades de intervenção pedagógica e contribui para tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, inclusivo e significativo. Importante ressaltar que a proposta não pretende transformar a Educação Física em aula de Língua Portuguesa, mas evidenciar que o movimento também pode ser espaço de desenvolvimento da linguagem, fortalecendo a compreensão de que a alfabetização é responsabilidade coletiva da escola.

Para explicitar a operacionalização da proposta, apresentamos a seguir um exemplo prático de aula integrada entre Educação Física e alfabetização, estruturada dentro do tempo regular de 50 minutos.

Tomando como referência o trabalho com formação e ampliação de palavras, a aula poderá iniciar com um aquecimento de aproximadamente 10 minutos, conduzido pelo professor de Educação Física, envolvendo deslocamentos variados pela quadra, como corrida leve, saltos, deslocamentos laterais e mudanças de

direção. Durante esse momento, o professor verbalizará letras do alfabeto, devendo os alunos responder oralmente com palavras iniciadas pela letra indicada. Essa dinâmica favorece a ampliação do repertório vocabular, estimula a agilidade de pensamento e promove a articulação entre linguagem oral e movimento corporal.

No momento central da aula, com duração aproximada de 30 minutos, será organizado um circuito motor com estações distribuídas na quadra. Cada estação contemplará um desafio corporal articulado a uma tarefa linguística específica. Na primeira estação, após realizar percurso com cones, o grupo deverá formar, com letras móveis dispostas em envelopes, uma palavra correspondente a uma imagem apresentada pelo professor, como “aventura”, “amizade” ou “escola”. O objetivo é associar leitura, reconhecimento de significado e organização das letras na ordem correta.

Na segunda estação, após arremessar a bola ao cesto, os alunos receberão sílabas embaralhadas e deverão organizá-las para formar palavra previamente apresentada em cartão. Essa atividade favorece a consolidação da estrutura silábica e a percepção da composição das palavras.

Na terceira estação, após cumprir pequeno desafio físico, como saltar corda por determinado tempo ou realizar deslocamento específico, o grupo deverá ler um comando escrito, por exemplo, “Caminhe até a linha azul e volte pulando”, e executar a ação descrita. Essa proposta articula leitura funcional, compreensão de instruções escritas e execução motora, atribuindo sentido prático à linguagem.

Durante o desenvolvimento das atividades, o professor de Educação Física observará tanto o desempenho corporal quanto o envolvimento dos alunos nas tarefas de leitura e organização das palavras. Quando possível, o professor regente poderá acompanhar a aula, colaborando na mediação linguística e na orientação dos grupos, fortalecendo o trabalho colaborativo entre as áreas.

Nos 10 minutos finais, ocorrerá o momento de sistematização. Os alunos serão organizados em círculo para retomada oral das palavras formadas e dos comandos lidos. O professor poderá registrar no quadro algumas palavras trabalhadas, destacando regularidades observadas, dificuldades recorrentes e estratégias utilizadas pelos próprios alunos para resolver os desafios. Esse momento final, que poderá ocorrer já na sala de aula, em continuidade à aula de Educação Física, constitui etapa fundamental para a consolidação das

aprendizagens, pois possibilita a retomada reflexiva das experiências vivenciadas na quadra, organizando-as conceitualmente e transformando a prática corporal em conhecimento sistematizado e verbalizado.

Após a aula, o professor de Educação Física realizará registro em instrumento de acompanhamento previamente estruturado. Esse registro poderá conter: data da atividade, objetivo linguístico trabalhado, descrição das propostas desenvolvidas, nível de participação da turma, principais avanços observados na leitura e na formação de palavras, dificuldades identificadas (como inversão de letras, segmentação inadequada ou dificuldade de compreensão de comandos escritos) e encaminhamentos para as próximas aulas. O registro terá caráter descritivo e reflexivo, contribuindo para o acompanhamento processual das aprendizagens e para o diálogo com os professores regentes e com a equipe gestora.

Ao final de um ciclo de encontros, poderá ser organizada uma culminância integradora, como um “Circuito da Palavra”, no qual as turmas demonstrarão algumas das atividades desenvolvidas, evidenciando a articulação entre movimento e linguagem. Essa socialização reforça o caráter coletivo da alfabetização e amplia a percepção de que a aprendizagem da leitura e da escrita pode ocorrer em múltiplos espaços da escola.

Contudo, reconhecemos que as ações anteriormente delineadas somente alcançarão efetividade plena se estiverem sustentadas por um corpo docente mobilizado, reconhecido e inserido de forma ativa nos processos de decisão e planejamento pedagógico. As intervenções voltadas à aprendizagem dos estudantes, a organização dos momentos formativos e o acompanhamento sistemático das práticas demandam, necessariamente, um ambiente institucional que favoreça o diálogo, a cooperação e o fortalecimento da identidade profissional dos professores. Assim, entendemos ser imprescindível avançar para um eixo que trate, de maneira intencional e estruturada, da valorização e do envolvimento docente, compreendendo-os não como ações periféricas, mas como condição estruturante para a consolidação do Plano de Ação Educacional.

#### 4.1.4 Valorização e envolvimento docente

A ação de valorização e envolvimento docente constitui um eixo estruturante do PAE, pois reconhece o professor como sujeito central na efetivação de qualquer proposta de intervenção pedagógica. As lacunas evidenciadas na pesquisa empírica indicaram que, embora os professores demonstrem compromisso com a aprendizagem dos alunos, ainda enfrentam desafios relacionados à sobrecarga de trabalho, à fragmentação das ações pedagógicas e à limitada participação nos processos decisórios da escola. Nesse sentido, a valorização docente não se restringe a aspectos motivacionais, mas se concretiza por meio de práticas institucionais que favoreçam a participação, o diálogo e o trabalho coletivo.

Do ponto de vista teórico, essa ação dialoga com Libâneo (2004, 2015) que afirma que a organização e a gestão da escola exercem influência direta sobre o trabalho pedagógico e sobre a aprendizagem dos alunos. Para o autor, a valorização do professor se materializa quando a escola cria condições para que ele participe ativamente do planejamento, da avaliação e das decisões pedagógicas, fortalecendo sua autonomia profissional. Lück (2009, 2017) reforça essa perspectiva, destacando que a gestão participativa e a liderança educacional são fundamentais para promover o engajamento docente e a corresponsabilidade pelos resultados educacionais.

Damiani (2008) e Cunha e Barbosa (2017) contribuem para essa discussão ao evidenciar que o trabalho colaborativo entre professores favorece a construção de práticas pedagógicas mais consistentes, além de promover o desenvolvimento profissional contínuo. No contexto da alfabetização, essa colaboração torna-se ainda mais relevante, uma vez que os desafios relacionados às dificuldades de leitura e escrita demandam reflexão coletiva, troca de experiências e construção conjunta de estratégias de intervenção. Assim, a valorização docente, no âmbito deste PAE, está diretamente associada à criação de espaços institucionais de diálogo e cooperação.

Para operacionalizar a ação de valorização e envolvimento docente de forma prática e objetiva, propomos a realização de encontros mensais, com início previsto para abril de 2027, na primeira quarta-feira de cada mês, das 17h30 às 19h, contabilizados no horário de Módulo II. Participarão desses encontros todos os professores regentes dos anos iniciais, o professor de Educação Física, PEUB, a

gestão escolar e a Especialista em Educação Básica, garantindo a integração das experiências e a mediação do processo de troca de boas práticas. O horário foi definido considerando que o turno escolar se encerra às 17h15, permitindo que os docentes participem logo após o término das atividades regulares, com atenção e engajamento. A escolha da primeira quarta-feira do mês permite que o encontro aconteça de forma regular, criando um ritmo contínuo de reflexão e planejamento coletivo, sem sobrecarregar os professores durante a semana.

Embora possa parecer uma ação simplista, a escola atualmente não possui um momento estruturado para o compartilhamento de boas práticas, e essa lacuna impacta diretamente no fortalecimento dos processos de alfabetização. Durante a pesquisa de campo, percebemos que a escola possui uma grande riqueza de experiências e práticas pedagógicas que podem ser compartilhadas e valorizadas. Reconhecer e registrar essas práticas é importante para consolidar a memória institucional, inspirar outros docentes, subsidiar decisões pedagógicas futuras e fortalecer a cultura de aprendizagem coletiva.

Cada encontro será estruturado como um momento de fortalecimento de boas práticas pedagógicas, promovendo a troca de experiências, a valorização do trabalho docente e a reflexão coletiva sobre estratégias de ensino.

Inicialmente, 15 minutos serão dedicados ao acolhimento e lanche coletivo, no qual cada professor será incentivado a trazer um item para compartilhar com os colegas. Esse momento não só promove convivência e socialização, mas também cria um ambiente acolhedor que facilita o diálogo e a troca informal de experiências.

Em seguida, cerca de 50 minutos serão destinados à apresentação e troca de boas práticas, mediadas pela gestão escolar e pela Especialista em Educação Básica. Nesse momento, os professores poderão relatar estratégias aplicadas em sala, resultados obtidos e dificuldades enfrentadas, trazendo exemplos concretos de suas experiências pedagógicas. Para enriquecer a troca, os docentes poderão apresentar materiais utilizados em sala de aula, como cartazes produzidos pelos alunos, jogos pedagógicos, livros de referência, textos escritos pelas turmas, fotos de atividades realizadas, roteiros de oficinas, registros de experimentos, propostas de integração entre disciplinas ou até vídeos curtos das atividades. Todo esse material servirá como suporte para análise coletiva, discussão de estratégias e adaptação de práticas para diferentes turmas e contextos.

O momento final, com aproximadamente 25 minutos, será dedicado ao planejamento conjunto das próximas ações, transformando as reflexões e as trocas em decisões práticas e alinhadas aos objetivos do PAE. Durante essa etapa, poderão ser elaboradas pequenas experiências colaborativas, ajustes metodológicos ou sugestões de integração com outras disciplinas, sempre com registro detalhado das decisões e compromissos assumidos. Todos os registros do encontro serão organizados em cadernos de boas práticas, quadros interativos e diário pedagógico coletivo, permitindo acompanhamento da evolução das iniciativas, identificação de estratégias de destaque e criação de um histórico institucional que poderá subsidiar futuras ações pedagógicas e a formação de novos professores.

Além disso, a ação prevê comunicação contínua e valorização dos docentes ao longo do mês, por parte da gestão, com envio de mensagens de reconhecimento, elogios a práticas inovadoras observadas em sala, compartilhamento de artigos curtos, vídeos educativos, guias de leitura, planos de aula, sugestões de atividades lúdicas e registros de experiências pedagógicas. Esses registros permitirão que o trabalho desenvolvido no encontro não se restrinja a um momento pontual, mas que se prolongue e inspire práticas futuras, fortalecendo a aprendizagem coletiva e a cultura de valorização do professor.

Dessa forma, o encontro mensal não se configura como um momento de fiscalização, mas sim como um espaço intencional de valorização, reconhecimento e aprendizagem colaborativa, fortalecendo a cultura de boas práticas na escola. Ao integrar socialização, troca de experiências, registro sistemático, planejamento coletivo e apresentação de materiais concretos, a ação contribui diretamente para a melhoria das práticas pedagógicas, valoriza a experiência da própria escola e consolida estratégias que favorecem a alfabetização e o desenvolvimento dos alunos.

O fortalecimento das práticas docentes e a sistematização das experiências compartilhadas nos encontros mensais não apenas valorizam o trabalho dos professores, como também criam condições para uma reflexão mais ampla sobre o processo de alfabetização. Isso porque, ao perceberem a importância da troca de boas práticas, os docentes passam a reconhecer que a aprendizagem dos alunos não se dá apenas dentro da sala de aula, mas depende também do contexto familiar e do acompanhamento contínuo em casa.

Nesse sentido, a próxima ação do PAE, voltada para o envolvimento da família, surge como extensão natural desse trabalho, buscando articular escola e responsáveis de forma estruturada e participativa. Essa continuidade permite que as estratégias discutidas e experimentadas pelos professores nos encontros mensais encontrem eco na casa dos alunos, fortalecendo a corresponsabilidade, ampliando os espaços de aprendizagem e potencializando os efeitos das intervenções pedagógicas planejadas

#### **4.1.5 Envolvimento da família**

A ação de envolvimento da família constitui um eixo fundamental do Plano de Ação Educacional, ao reconhecer que o processo de alfabetização não se constrói exclusivamente no espaço escolar, mas resulta da interação entre diferentes contextos de desenvolvimento da criança. As lacunas evidenciadas na pesquisa indicaram que a participação das famílias no acompanhamento das aprendizagens ainda ocorre de forma pontual e, muitas vezes, limitada à comunicação de dificuldades ou resultados avaliativos, o que fragiliza a corresponsabilidade entre escola e responsáveis no processo educativo.

Essa constatação dialoga com estudos que destacam a importância da relação escola–família para a aprendizagem dos alunos. Paro (2010) defende que a gestão democrática da escola pública pressupõe as famílias não apenas como receptoras de informações, mas como parceiras no projeto educativo. Polonia e Dessen (2005) reforçam que a construção de uma relação cooperativa entre escola e família favorece o desenvolvimento acadêmico e socioemocional das crianças, especialmente nos anos iniciais, período decisivo para a consolidação da alfabetização.

Canedo (2018) contribui para essa discussão ao apontar que as interações entre família e escola são marcadas por tensões e expectativas mútuas, o que exige ações institucionais planejadas para fortalecer o diálogo e a compreensão dos papéis de cada ator no processo educativo. Nesse sentido, o envolvimento da família, conforme proposto neste PAE, não se limita à convocação para reuniões administrativas, mas se organiza como uma ação pedagógica estruturada, voltada

ao esclarecimento, à orientação e à construção de vínculos mais sólidos entre escola e responsáveis.

Para operacionalizar essa ação, propomos a realização de oficinas de envolvimento familiar, organizadas de forma trimestral, preferencialmente aos sábados à tarde ou em dias de semana à noite. A escolha do formato trimestral está alinhada com a organização do calendário escolar e permite que haja tempo hábil para acompanhar o rendimento e as aprendizagens das crianças, sem sobrecarregar as famílias. A escolha de finais de semana ou horários alternativos à noite visa contemplar responsáveis que trabalham de segunda a sexta-feira, garantindo maior adesão e participação efetiva. Antes da definição da data final de cada oficina, a escola enviará um bilhete de consulta aos responsáveis, tanto em formato físico no caderno de bilhetes quanto por meio das redes sociais institucionais, para identificar o dia e horário mais adequados à maioria.

Cada oficina terá duração aproximada de duas horas e será planejada para gerar interesse, participação ativa e troca de experiências entre as famílias. A psicóloga convidada abrirá o encontro, dedicando cerca de 35 minutos para falar sobre a importância do acompanhamento familiar no processo de alfabetização, destacando estratégias práticas, como a observação do caderno do filho, acompanhamento das tarefas, leitura compartilhada e estímulo à escrita no cotidiano doméstico. Em seguida, será reservado um espaço de aproximadamente 30 minutos para apresentações dos projetos, trabalhos e produções das crianças, permitindo que os responsáveis reconheçam e valorizem os avanços dos filhos. Por fim, cerca de 25 minutos serão destinados a um lanche coletivo, promovendo interação entre as famílias e integração com a escola, fortalecendo vínculos e tornando o momento agradável e acolhedor.

Os materiais utilizados durante as oficinas incluirão recursos visuais apresentados pela psicóloga, folhetos e orientações práticas sobre como apoiar a alfabetização no dia a dia, além de recursos digitais já adotados pela escola para reforço posterior das informações. As oficinas ocorrerão preferencialmente em espaços amplos e acolhedores, como o salão ou a quadra da escola, garantindo conforto e acessibilidade para todos os participantes. Cada oficina será divulgada com antecedência de uma semana, assegurando que os responsáveis recebam o convite e possam se organizar para participar.

Ao longo do ano letivo, essas oficinas serão realizadas em março, junho, setembro e dezembro, garantindo acompanhamento contínuo, construção de vínculos, compartilhamento de experiências e fortalecimento da corresponsabilidade entre escola e família. O objetivo central da ação é aproximar os responsáveis do ambiente escolar, sensibilizá-los para o papel ativo que desempenham no processo de alfabetização e criar oportunidades de participação efetiva e significativa na vida escolar de seus filhos.

Fortalecendo o envolvimento da família, o PAE amplia as condições de apoio ao processo de alfabetização, reconhecendo que a aprendizagem da leitura e da escrita se constrói na articulação entre escola, família e contexto social mais amplo. Essa ação, ao dialogar com as intervenções pedagógicas internas e com as estratégias de gestão escolar, contribui para a consolidação de um projeto educativo mais integrado, coerente e comprometido com o direito dos alunos à alfabetização.

O conjunto de ações apresentadas nas subseções 4.1.1 a 4.1.7 evidencia que o Plano de Ação Educacional foi concebido de forma articulada, contemplando intervenções pedagógicas, estratégias de gestão e ações de envolvimento da comunidade escolar. Integrando intervenção individualizada, reforço escolar, projetos coletivos de leitura e escrita, apoio especializado, práticas interdisciplinares, valorização docente e participação da família, o PAE transforma o diagnóstico das lacunas em propostas concretas, viáveis e alinhadas às necessidades reais da escola investigada.

Esse conjunto de ações reafirma a compreensão de que o enfrentamento das dificuldades de alfabetização exige uma atuação conjunta, contínua e sistematizada, sustentada por fundamentos teóricos consolidados e por uma gestão escolar comprometida com a aprendizagem de todos os alunos. Assim, o PAE se configura como um instrumento operativo e estratégico, capaz de orientar práticas pedagógicas e decisões institucionais voltadas à melhoria dos processos de alfabetização no contexto da escola pesquisada.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo analisar como a gestão pedagógica contribui para o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Estadual Horizonte Novo, situada no interior de Minas Gerais. Partindo da compreensão de que a alfabetização constitui um direito fundamental e uma etapa decisiva para o desenvolvimento dos estudantes, buscou-se investigar as práticas pedagógicas, os instrumentos avaliativos e as ações de gestão que incidem sobre a consolidação das habilidades de leitura e escrita, especialmente no percurso até o 5º ano.

Ancorada nas contribuições de Magda Soares (1995, 2001, 2003, 2004, 2016, 2024a, 2024b), esta pesquisa assumiu a alfabetização em sua dimensão indissociável do letramento, entendendo que formar leitores e escritores competentes implica assegurar tanto o domínio do sistema de escrita alfabética quanto a inserção dos estudantes em práticas sociais significativas de leitura e escrita. Nessa direção, as contribuições de Emilia Ferreiro (2001) reforçaram a compreensão da criança como sujeito ativo na construção do conhecimento, cuja aprendizagem se dá por meio da elaboração de hipóteses sobre a língua escrita. Complementarmente, Lück (2009) fundamentou a análise do papel da gestão pedagógica como instância articuladora de processos, responsável por criar condições institucionais que favoreçam o trabalho docente e o desenvolvimento das aprendizagens.

Os achados da pesquisa evidenciam que a escola investigada possui elementos estruturais e pedagógicos consistentes, como estabilidade do quadro docente, infraestrutura adequada e trajetória consolidada na rede estadual de ensino. Esses aspectos revelam um contexto institucional favorável ao desenvolvimento do trabalho pedagógico e à consolidação de práticas voltadas à alfabetização.

A análise dos dados provenientes do SIMAVE, do portal “Criança Alfabetizada” e das entrevistas realizadas com professores, Especialista em Educação Básica e gestores indicou que, embora parte dos estudantes ainda

apresente dificuldades na consolidação das habilidades de leitura e escrita ao final do 5º ano, tais desafios não se configuram como expressão de fragilidade institucional, mas como pontos de atenção que demandam acompanhamento contínuo e ações pedagógicas intencionalmente planejadas.

As entrevistas evidenciaram o compromisso da equipe escolar com o processo de alfabetização e demonstraram que há consciência coletiva acerca da importância do monitoramento sistemático da aprendizagem, do uso pedagógico dos dados e da articulação entre gestão e sala de aula. Nesse sentido, os resultados apontam para a existência de condições concretas de aprimoramento das práticas já desenvolvidas, reforçando a ideia de que o fortalecimento da alfabetização é um processo contínuo, construído de forma colaborativa.

Assim, mais do que evidenciar dificuldades, a pesquisa destaca potencialidades e possibilidades de avanço. O estudo sinaliza caminhos para o aprimoramento das intervenções pedagógicas, para a sistematização do acompanhamento dos estudantes e para a consolidação de uma cultura de uso de dados educacionais a serviço da aprendizagem. Ao tornar visíveis esses movimentos, o trabalho contribui não apenas para o fortalecimento do processo de alfabetização na escola investigada, mas também oferece reflexões que podem inspirar outras instituições da rede pública a revisar suas práticas e investir, de forma intencional e coletiva, na garantia do direito de aprender.

Nesse cenário, a gestão pedagógica evidenciou-se como elemento estruturante para o fortalecimento do processo de alfabetização. Mais do que acompanhar rotinas ou monitorar resultados de avaliações externas, a gestão assume papel estratégico quando promove espaços de planejamento colaborativo, fomenta a reflexão sobre a prática, incentiva o uso pedagógico dos dados e organiza ações articuladas às necessidades formativas dos estudantes. Tal constatação dialoga com a perspectiva de Lück (2009), ao compreender a gestão como instância mediadora e integradora, capaz de articular pessoas, tempos e recursos em favor da aprendizagem.

Em diálogo com as evidências produzidas ao longo da investigação, foi elaborado o Plano de Ação Educacional (PAE), construído a partir das entrevistas realizadas e da análise dos dados institucionais. Estruturado com base na ferramenta 5W2H, o PAE contempla cinco ações articuladas: intervenção individualizada; projetos coletivos de leitura e escrita; integração entre Educação Física e alfabetização; valorização e envolvimento docente; e fortalecimento da parceria com as famílias. Trata-se de uma proposta sistêmica que busca organizar e potencializar práticas já existentes, conferindo maior intencionalidade e acompanhamento ao percurso alfabetizador.

A intervenção individualizada visa oferecer acompanhamento mais próximo aos estudantes que demandam maior apoio, respeitando seus diferentes ritmos de aprendizagem e promovendo monitoramento contínuo de seus avanços. Os projetos coletivos de leitura e escrita buscam ampliar e consolidar a cultura letrada da escola, fortalecendo o contato com diferentes gêneros textuais e práticas sociais de leitura. A integração com a Educação Física reconhece a potência das práticas corporais na construção de aprendizagens significativas, enquanto as ações voltadas à valorização docente e ao envolvimento das famílias reforçam a dimensão coletiva e corresponsável do processo educativo.

Ao retomar a questão de pesquisa, “Como ocorre o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental na Escola Estadual Horizonte Novo?”, conclui-se que esse processo se desenvolve em um contexto comprometido com a aprendizagem, marcado por esforços pedagógicos consistentes e por uma equipe consciente da importância do acompanhamento sistemático. Os resultados indicam que o fortalecimento da alfabetização depende da continuidade dessas ações, da sistematização das intervenções e da ampliação da articulação entre gestão e sala de aula.

A pesquisa reafirma ainda que a consolidação das aprendizagens de leitura e escrita até o final dos anos iniciais é plenamente possível quando sustentada por planejamento intencional, monitoramento contínuo e compromisso coletivo. Nesse percurso, a gestão pedagógica ocupa lugar central, ao integrar iniciativas, promover diálogo entre os profissionais e assegurar condições institucionais favoráveis ao desenvolvimento das aprendizagens.

É importante destacar que, para além das contribuições acadêmicas, este estudo constituiu-se, para a pesquisadora, como um processo formativo profundamente significativo, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. A imersão teórica no campo da alfabetização, articulada à análise sistemática da realidade da escola investigada, ampliou o olhar crítico sobre as práticas pedagógicas e sobre o papel da gestão na consolidação do processo alfabetizador.

Como pesquisadora e professora dos anos iniciais, foram vivenciados deslocamentos importantes na forma de compreender o acompanhamento da aprendizagem. O percurso investigativo levou ao aprofundamento da análise dos dados educacionais, à valorização ainda maior do planejamento fundamentado em evidências e ao reconhecimento da importância de intervenções intencionais e coletivamente construídas.

A pesquisa também fortaleceu, na pesquisadora, a compreensão de que a alfabetização é uma responsabilidade compartilhada entre docentes e equipe gestora, exigindo organização, monitoramento contínuo e compromisso ético com o direito à aprendizagem.

Reconhece-se que esta investigação apresenta limites, por se tratar de um estudo de caso desenvolvido em uma única instituição escolar. Ainda assim, considera-se que as reflexões produzidas e o Plano de Ação Educacional elaborado podem contribuir para o fortalecimento dos processos de alfabetização, tanto na escola investigada quanto em contextos semelhantes.

Por fim, esta dissertação reafirma a alfabetização como compromisso ético, pedagógico e social. Garantir que cada criança seja efetivamente alfabetizada significa assegurar condições para que participe ativamente da vida social, acadêmica e cultural. Fortalecer a gestão pedagógica, nesse percurso, representa investir na construção de uma escola que não apenas ensina a decodificar palavras, mas que organiza práticas intencionais, sistemáticas e comprometidas com a consolidação das habilidades de leitura e escrita.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BODGAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Qualitative research for education**. Boston: Allyn and. Bacon, Inc., 1982.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Boletim da Escola**: SAEB 2023 – EE Horizonte. Juiz de Fora: INEP, 2023. Acesso em: 9 jun. 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília: Inep, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 25 maio 2025.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Inep, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 25 maio 2025.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 151, nº 121, p. 1-7, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 17 nov. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**: ciclo II: análise de itens: Língua Portuguesa: 2º ano do ensino fundamental. Brasília: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: ciclo II: análise de itens: Língua Portuguesa: 5º ano do ensino fundamental.** Brasília: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: ciclo III: análise de itens: Língua Portuguesa: 2º ano do ensino fundamental.** Brasília: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: ciclo III: análise de itens: Língua Portuguesa: 5º ano do ensino fundamental.** Brasília: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 19, 5 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** caderno de apresentação. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Portal "Criança Alfabetizada"**. Disponível em: <http://www.criancaalfabetizada.mec.gov.br>. Acesso em: 25 abr. 2025.

CANEDO, Maria Luíza. **Família e escola:** interações densas e tensas. Curitiba: Appris, 2018.

CASSOLE, Monique; GASTALDI, Laila; GABINI, Wanderlei. A gestão escolar e o processo de aprendizagem: uma compreensão sobre o papel dos gestores junto à alfabetização dos alunos. **Anais do 20º Encontro de Iniciação Científica (ENIC).** Jaú-SP, Faculdades Integradas de Jaú, 2023.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAEd). **Escala de Proficiência e Padrões de Desempenho – Avaliação da Rede Estadual de Minas Gerais.** Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentosimave.caeddigital.net>. Acesso em: 26 maio 2025.

COSTA, Andréa de Oliveira. **Por que alguns alunos chegam ao 6º ano do ensino fundamental sem saber ler e escrever?** 2017. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, Juiz de Fora, 2017.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; BARBOSA, Andreza. Trabalho coletivo e colaborativo na escola: condições e princípios de trabalho. **Educação Unisinos**, v. 21, n. 3, p. 306-314, 2017. DOI: 10.4013/edu.2017.213.04. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/4496/449656535005/>. Acesso em: 23 nov. 2025.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 24, n. 31, p. 213-230,

2008. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/12795>. Acesso em: 23 nov. 2025.

ESCOLA ESTADUAL HORIZONTE NOVO. **Projeto Político Pedagógico**, 2022.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2011.

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 6).

FRADE, Alexander Pereira. **A defasagem em leitura e escrita dos alunos da Escola Estadual Professor Benjamim Araújo**: um desafio para os gestores da atualidade. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, Juiz de Fora, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 09 maio 2025.

HOFFMANN, Jussara M. L. **Avaliação mediadora**: uma relação dialógica na construção do conhecimento. Avaliação do rendimento escolar. São Paulo: FDE, p. 51-9, 1994.

HOFFMANN, Jussara M.L. Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 1991.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Consultoria, supervisão e revisão técnica de Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Artmed, 2010

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Alfabetização. Censo Demográfico 2022**. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/22321-alfabetizacao.html>. Acesso em: 25 abr. 2025.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de sala de aula. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos**. Cascavel: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. 5. ed. Revisada e Ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Liderança educacional e gestão escolar**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MACHADO, Maira Gledi Freitas Kelling; SPESSATTO, Marizete Bortolanza. Formação continuada de professores alfabetizadores: As (re)significações docentes com base nas ações do PNAIC em Santa Catarina. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 4, p. 2483–2498, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9205>. Acesso em: 25 maio 2025.

MACHADO, Miriam Raquel Piazzzi. **Viagem literária, dos diários a Dom Quixote: representações de alunos do ensino fundamental sobre o mundo da leitura**. 2016. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2016.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira; CAPICOTTO, Adriana Dibbern. O processo de alfabetização e a formação docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 31, n. 77, p. 366-392, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v31i77.6736>.

MILITÃO, Maria Cecília. **Gestão democrática na escola: concepções e práticas**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2019. p. 3.

MINAS GERAIS. **Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC)**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2015.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEE nº 4.968, de 23 de fevereiro de 2024. Belo Horizonte: SEE/MG, 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Avaliação Educacional. Diretoria de Avaliação da Aprendizagem Escolar. **Nota Técnica SAE/DAAP nº 05/2023**: Publicação dos resultados das avaliações somativas do Simave, Proeb e do Proalfa. Belo Horizonte: SEE-MG, 10 out. 2024.

MINAS GERAIS. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE)**. Disponível em: <http://www.simave.mg.gov.br>. Acesso em: 25 abr. 2025.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Campinas: Papyrus, 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. São Paulo: UNESP, 2013.

MOURA, Marx Rodrigues de. O uso de ferramentas no planejamento estratégico de atividades escolares. **Criar Educação**, Criciúma, v. 13, n. 1, jan./jun. 2024. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/download/8524/6888/23125>. Acesso em: 7 dez. 2025.

NASCIMENTO, Priscila Ximenes S.; MARQUES, Luciana R. As interfaces da participação da família na gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, p. 68-85, jan./abr. 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2010.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005. Disponível em: [https://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/6226/1/ARTIGO\\_BuscaCompreensaoRelacoesFamiliaEscola.pdf](https://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/6226/1/ARTIGO_BuscaCompreensaoRelacoesFamiliaEscola.pdf). Acesso em: 23 nov. 2025.

SAHIUM, Pedro Fernando; MAGALHÃES, Cláudia Valéria; ARAÚJO, Íris Teixeira de. Apropriação dos resultados das avaliações externas pelos professores para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas. **Educação in Loco**, v. 1, n. 1, p. 45-69, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/216986.1.1-3>. Acesso em: 26 maio 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SFORNI, Marta Sueli de Faria; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Gestão escolar e trabalho coletivo: contribuição da teoria da atividade. **Revista Educativa – Revista de Educação**, v. 19, n. 2, p. 474-497, 2017. DOI: 10.18224/educ.v19i2.5403. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5403>

Acesso em: 23 nov. 2025.

SILVA, Alexsandro da; SOUZA, Aline Gomes de. Formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC: contribuições para as práticas de ensino da leitura e da escrita. **Interritórios**, v. 3, n. 4, p. 71-88, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/22526>. Acesso em: 25 maio 2025.

SIMAVE. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

SOARES, Magda. **A reinvenção da alfabetização**. Professora emérita da UFMG. Parte de palestra proferida na FAE-UFMG, em 26 maio 2003, na programação “Sexta na Pós”. Transcrição e edição de José Miguel Teixeira de Carvalho e Graça Paulino. Disponível em: <https://www.cursosavante.com.br/cursos/curso312/conteudo6527.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2024a.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 5-15, 2001.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 52, p. 1-14, dez. 1995.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2024b.

TEIXEIRA, Renata Mota. **O Programa de Intervenção Pedagógica em duas escolas estaduais de Juiz de Fora: sucessos e entraves**. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, Juiz de Fora, 2013.

TFOUNI, Leda V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2002.

VASCONCELOS, Joyciane Coelho; LIMA, Patrícia Verônica Pinheiro Sales; ROCHA, Leonardo Andrade; KHAN, Ahmad Saeed. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 113, p. 874-898, out./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802245>.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## APÊNDICE A – ENTREVISTA COM OS PROFESSORES REGENTES

1. Como você avalia o processo de alfabetização dos alunos do 5º ano do ensino fundamental, considerando leitura e escrita?
2. Quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de alfabetização?
3. Quais estratégias pedagógicas e recursos você utiliza para desenvolver a leitura e a escrita?
4. Você recebe suporte da gestão escolar para lidar com dificuldades de alfabetização? Como isso acontece?
5. Como é realizado o acompanhamento do progresso dos alunos na alfabetização?
6. Você já participou de formações continuadas sobre alfabetização? Elas foram úteis para sua prática docente?
7. Quais desafios você percebe na implementação de estratégias eficazes para a alfabetização?
8. Como a participação da família influencia no processo de alfabetização dos alunos?
9. Na sua opinião, o que poderia ser feito para fortalecer o processo de alfabetização na escola?
10. Se houvesse um plano de intervenção pedagógica para fortalecer o processo de alfabetização, quais ações você consideraria essenciais?

## APÊNDICE B – ENTREVISTA COM PROFESSORA EVENTUAL

1. Como você avalia o processo de alfabetização dos alunos do 5º ano que acompanha?
2. Quais são as principais dificuldades de leitura e escrita que você observa nos estudantes?
3. Como você adapta suas práticas pedagógicas para apoiar alunos com dificuldades na alfabetização?
4. De que forma você interage com os professores regentes para alinhar o trabalho pedagógico?
5. Existe algum tipo de suporte da gestão escolar para ajudá-lo no atendimento aos alunos com dificuldades de alfabetização?
6. Você percebe diferenças no processo de alfabetização entre alunos que frequentam a escola regularmente e aqueles com alta taxa de faltas? Como isso impacta o desenvolvimento de leitura e escrita?
7. Como você avalia o impacto das atividades de reforço escolar na aprendizagem da leitura e da escrita?
8. Há algum material didático específico que você utiliza ou sente falta para auxiliar os alunos com dificuldades na alfabetização?
9. Na sua opinião, quais estratégias poderiam ser implementadas para fortalecer o processo de alfabetização no contexto da sua atuação?
10. Se fosse possível criar um plano de intervenção para aprimorar o processo de alfabetização na escola, quais ações você consideraria mais importantes?

## **APÊNDICE C – ENTREVISTA COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

1. Como você percebe a relação entre a alfabetização e as atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física?
2. Você já observou dificuldades de leitura e compreensão de regras e instruções pelos alunos? Como lida com isso?
3. De que forma a Educação Física pode contribuir para o desenvolvimento da alfabetização nos anos iniciais?
4. Você já utilizou estratégias que envolvem linguagem escrita ou oral nas suas aulas para reforçar a alfabetização dos alunos? Se sim, quais?
5. Há alunos que demonstram dificuldades específicas para acompanhar atividades que envolvem interpretação verbal? Como você adapta suas práticas nesses casos?
6. Você recebe orientações ou suporte da gestão escolar para integrar atividades que possam contribuir com o desenvolvimento da alfabetização?
7. Como você percebe a influência da coordenação motora e das habilidades motoras no processo de alfabetização dos alunos?
8. Na sua experiência, atividades físicas que envolvem rimas, músicas ou jogos educativos auxiliam no aprendizado da leitura e escrita?
9. Você acredita que uma maior articulação entre a Educação Física e as disciplinas de sala de aula poderia favorecer o processo de alfabetização? De que maneira?
10. Se pudesse sugerir ações para fortalecer o vínculo entre Educação Física e alfabetização, quais seriam suas recomendações?

## APÊNDICE D – ENTREVISTA COM OS GESTORES

1. Como você avalia o processo de alfabetização na escola atualmente?
2. Quais são os principais desafios enfrentados na alfabetização dos alunos nos anos iniciais?
3. Que estratégias a gestão tem adotado para melhorar o processo e os índices de alfabetização?
4. Como é feito o acompanhamento do desempenho dos alunos no processo de alfabetização?
5. A escola possui programas ou projetos específicos voltados para a alfabetização? Se sim, quais?
6. Quais ações de formação continuada são oferecidas aos professores? Como a gestão acompanha a eficácia dessas formações?
7. Há suporte pedagógico específico para os professores que lidam com alunos com dificuldades na alfabetização?
8. Como os resultados do SIMAVE e do programa “Criança Alfabetizada” são utilizados pela gestão para direcionar intervenções pedagógicas?
9. Na sua opinião, quais são os principais fatores que influenciam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita até o final do 5º ano do ensino fundamental?
10. O que poderia ser feito para fortalecer o processo de alfabetização na escola?