

DA FLUÊNCIA À COMPREENSÃO LEITORA DE ALUNOS EM TRANSIÇÃO DO 5º PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO EM SANTO ANTÔNIO DO TAUÁ, PARÁ.

DE LA FLUIDEZ A LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS ALUMNOS EN TRANSICIÓN DEL 5º AL 6º AÑO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: UN ESTUDIO DE CASO EN SANTO ANTÔNIO DO TAUÁ, PARÁ.

José Ferreira da Silva Júnior¹

Maria Elisa Salazar Morais²

RESUMO

O presente artigo analisa a fluência leitora como requisito para a compreensão textual, considerando que a transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental provoca rupturas emocionais e pedagógicas que impactam o desempenho discente. A pesquisa foi desenvolvida na EMEF Major Cornélio Peixoto, em Santo Antônio do Tauá (PA), com o objetivo de examinar as habilidades em defasagem nas turmas do 6º ano, identificadas a partir dos resultados do eixo de leitura em Língua Portuguesa na avaliação externa do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), Ciclo I de 2026. Trata-se de um estudo de caso de abordagem qualiquantitativa, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e análise de dados de desempenho disponíveis na plataforma avaliativa da própria escola. O referencial teórico-metodológico fundamenta-se em Rasinski (2024), LaBerge e Samuels (1974), Cabral e Plácido (2024) e Luckesi (2011, 2013). Os resultados evidenciam dificuldades de aprendizagem associadas ao elevado esforço cognitivo na decodificação. Conclui-se que as avaliações de larga escala, quando articuladas ao planejamento docente,

constituem instrumentos diagnósticos essenciais para subsidiar práticas reflexivas e ações de recomposição, visando à equidade educacional.

Palavras-chave: Fluência leitora. Compreensão leitora. Transição do 5º para o 6º ano. Educação na Amazônia.

RESUMEN

El presente artículo analiza la fluidez lectora como requisito para la comprensión textual, considerando que la transición del 5.º al 6.º año de la Educación Primaria provoca rupturas emocionales y pedagógicas que impactan el desempeño estudiantil. La investigación se desarrolló en la EMEF Major Cornélio Peixoto, en Santo Antônio do Tauá (PA), con el objetivo de examinar las habilidades en rezago en los grupos de 6º año, identificadas a partir de los resultados del eje de lectura en Lengua Portuguesa en la evaluación externa del Compromiso Nacional para la Alfabetización (CNCA) — Ciclo I de 2026. Se trata de un estudio de caso con enfoque cuali-cuantitativo, desarrollado mediante investigación bibliográfica y análisis de datos de desempeño disponibles en la plataforma evaluativa de la propia escuela. El marco teórico-metodológico se fundamenta en Rasinski (2024), LaBerge y Samuels (1974), Cabral y Plácido (2024) y Luckesi (2011, 2013). Los resultados evidencian dificultades de aprendizaje asociadas al elevado esfuerzo cognitivo en la decodificación. Se concluye que las evaluaciones a gran escala, cuando se articulan con la planificación docente, constituyen instrumentos diagnósticos esenciales para sustentar prácticas reflexivas y acciones de recomposición, con miras a la equidad educativa.

Palabras clave: Fluidez lectora. Comprensión lectora. Transición de 5.º a 6.º año. Educación en la Amazonía.

1. Graduado em Letras com Habilitação em Língua e Literaturas de Língua Portuguesa e Espanhola - EAD, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), Boa Vista, RR, Brasil.

E-mail: juniorizak@hotmail.com

2. Graduada em Pedagogia, Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Abaetetuba, PA, Brasil. Pós-graduação lato sensu em Política da Promoção da Igualdade Racial na Escola, Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Belém-PA. Graduada em Letras com Habilitação em Língua e Literaturas de Língua Portuguesa e Espanhola - EAD, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), Boa Vista, RR, Brasil.

E-mail: sallazarbet@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A fluência leitora refere-se à capacidade de ler um texto com precisão, velocidade adequada e prosódia (expressividade), sendo essas habilidades fundamentais para a interpretação textual. Quando essa competência não está automatizada, o esforço cognitivo do estudante concentra-se excessivamente na decodificação lenta das palavras. Sob a ótica de LaBerge e Samuels (1974, citados por Puliezi e Maluf, 2014). Essa sobrecarga inicial consome os recursos mentais do leitor, impedindo que sua capacidade cognitiva se redirecione para a construção do sentido e compreensão do texto.

Embora haja divergências na definição do conceito, autores da área concordam que a fluência leitora se apoia em três dimensões essenciais: a precisão na

decodificação, a automaticidade no reconhecimento de palavras e o uso adequado da prosódia, ou seja, da expressividade na leitura em voz alta (Rasinski, 2006 *apud* Puliezi; Maluf, 2014). Por essa razão, o tema tem ganhado cada vez mais destaque nos estudos acadêmicos ao longo dos últimos anos.

Diante desse panorama, a análise da leitura nos Anos Finais do Ensino Fundamental é indispensável para assegurar a qualidade do ensino, sobretudo em Língua Portuguesa, eixo central desta investigação. Assim, este estudo de caso volta-se para a compreensão das dificuldades enfrentadas por estudantes na consolidação da fluência leitora ao ingressarem no 6º ano. Com base nessa problemática, delineia-se a seguinte questão norteadora: de que forma as mudanças decorrentes da transição do 5º para o 6º ano afetam o desempenho leitor dos educandos?

A pesquisa foi desenvolvida por meio de análise bibliográfica e documental dos resultados da avaliação externa do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), referentes ao ciclo I de 2026, disponíveis na plataforma de avaliação e acompanhamento das aprendizagens dos Anos Finais da escola. O objetivo consistiu em analisar os dados de desempenho em Língua Portuguesa (eixo de leitura) e propor intervenções práticas para reduzir as desigualdades no desenvolvimento da competência leitora.

A escolha desse tema surgiu da necessidade de investigar a realidade dos resultados obtidos na avaliação de Língua Portuguesa (leitura) dos alunos do 6º ano da EMEF Major Cornélio Peixoto, localizada no município de Santo Antônio do Tauá, no estado do Pará. Trata-se de uma análise voltada à compreensão do fenômeno em seu contexto real e específico.

A transição para os Anos Finais ultrapassa o âmbito administrativo, ao impor severas reconfigurações pedagógicas e emocionais aos estudantes. Como advertem Cabral e Plácido (2024, p. 60), “ao mesmo tempo em que se exige da criança autonomia e organização, desconsidera-se o tempo necessário para que ela se adapte à nova realidade”. Em Santo Antônio do Tauá, essa adaptação é agravada pelo deslocamento diário de alunos do campo para a sede municipal, somando-se ao desgaste da mobilidade territorial as barreiras na consolidação da fluência leitora.

Um aspecto que demanda atenção especial é que parcela significativa desses estudantes é egressa de turmas multisseriadas. Trata-se de crianças residentes em pequenos povoados, onde a oferta de ensino restringe-se aos Anos Iniciais, e a reduzida densidade populacional inviabiliza a enturmação por ano de escolaridade, modelo predominante nas unidades da sede e de vilas maiores. Essa especificidade do contexto do campo impacta diretamente o desenvolvimento da fluência leitora e confere maior complexidade ao processo de transição para o 6º ano.

Cabe destacar a existência de grupos de pesquisa dedicados a investigar as especificidades do processo de escolarização na Amazônia. Sobre essa realidade, Hage (2009, p. 35) enfatiza “a organização do ensino, a alternância e a preponderância das escolas multisseriadas nas comunidades rurais da região, sua precarização e os baixos índices de aproveitamento e sucesso escolar”. Essa fragilidade estrutural e pedagógica ainda se faz visível no município, haja vista a presença de unidades escolares com reduzido contingente de estudantes e carentes do suporte pedagógico indispensável à garantia de um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar os resultados da avaliação externa do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), referentes à Língua Portuguesa (eixo de leitura) do Ciclo I/2026, nas turmas do 6º ano da Escola Municipal Major Cornélio Peixoto. Busca-se identificar as habilidades em que os estudantes apresentaram maiores defasagens e articular esses achados empíricos ao referencial teórico que fundamenta esta pesquisa. Pretende-se, assim, propor intervenções pedagógicas direcionadas à mitigação das lacunas na fluência leitora, pautando-se nos pressupostos conceituais que sustentam a reflexão a seguir.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 – O processo de leitura: fluência e compreensão como linha de continuidade.

O século XXI é marcado por transformações profundas em múltiplos âmbitos sociais, com reflexos diretos no ato de ler. O avanço tecnológico e a consequente globalização da informação romperam limites geográficos, econômicos e culturais, reconfigurando significativamente as práticas de leitura. Diante dessa dinâmica, a

leitura consolida-se como uma prática social indissociável da concepção sociointeracionista de linguagem, tal como postula Marcuschi.

[...] a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas, [...] em suma, é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas versão aos objetivos em cada circunstância, mas não construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples (2009, p. 61).

O autor enfatiza que a linguagem é constituída por ações intencionais, nas quais os sujeitos da comunicação — sejam interlocutores, leitores ou escritores — mobilizam os recursos mais adequados para atingir seus propósitos enunciativos. Nessa dinâmica, a prática da leitura vincula-se diretamente ao modo como o indivíduo se situa em seu espaço e em seu tempo. Alinhada a essa compreensão, Martins (1994, p. 30) reitera que “o ato de ler caracteriza-se também como acontecimento histórico e estabelece uma relação igualmente histórica entre o leitor e o que é lido”.

Para Becker (2022, p. 98), “a leitura é uma habilidade complexa e de extrema importância para a aquisição de conhecimento”. Por constituir um dos principais canais de acesso ao saber acumulado, é por meio do ato leitor que se superam barreiras geográficas e culturais. Contudo, essa ampla potencialidade contrasta com os desafios práticos do ensino da leitura no cotidiano escolar. Conforme pondera Kleiman (1999, p. 30), “quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes, o estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá... nem sequer supõe”.

Sob essa perspectiva, Becker reforça que a leitura deve ser conceituada como apropriação do capital cultural, capaz de romper barreiras geográficas ao permitir que o sujeito transponha seus limites espaciais e sociais. Entretanto, a reflexão de Kleiman problematiza a rotina da sala de aula e as lacunas na relação entre autor e leitor ao caracterizar essa prática como uma “interação à distância”. Diante dessa lacuna, incorre-se no risco de reduzir o ato leitor ao que Martins (1994, p. 31) critica como uma simples “decodificação mecânica de signos linguísticos”. Torna-se imprescindível, portanto, superar essa visão fragmentada e adotar uma abordagem pedagógica mais ampla, que integre de forma indissociável a fluência e a compreensão leitora.

2.1 Fluência Leitora

Segundo Basso et al. (2019), a fluência leitora configura-se como uma habilidade transversal, composta por três pilares fundamentais: precisão, automaticidade e prosódia. Na prática da leitura, essa competência manifesta-se por meio do reconhecimento “rápido e automático de palavras, ritmo e entonação apropriados na leitura textual” (Basso et al., 2019, p. 147). Trata-se, portanto, de uma capacidade que permite ao leitor processar palavras escritas de forma fluida e acessar automaticamente suas representações lexicais, mobilizando as inferências necessárias à construção de sentido do texto.

Na perspectiva de Rasinski (2004, citado por Castanheira, 2011, p. 3), a fluência exerce o papel de elo indispensável entre a decodificação e a compreensão, viabilizando o sucesso da aprendizagem escolar. O autor observa que é comum identificar alunos que, ao ingressarem no 5º ano do Ensino Fundamental, apresentam capacidades cognitivas preservadas, mas enfrentam dificuldades significativas no domínio da leitura, manifestadas por hesitações frequentes e por uma leitura fragmentada, palavra por palavra.

Essa dinâmica encontra respaldo na Teoria do Processamento Automático da Informação na Leitura, formulada por LaBerge e Samuels (1974, citados por Machado, 2018). Segundo esse modelo, a conquista da automaticidade no reconhecimento de palavras libera recursos cognitivos — como atenção e memória de trabalho — que, de outro modo, seriam consumidos no processo de decodificação, permitindo sua alocação prioritária à interpretação do texto. Por conseguinte, quando a decodificação demanda esforço cognitivo excessivo, a capacidade de processamento do leitor torna-se sobrecarregada, o que compromete diretamente a compreensão leitora.

Nesse sentido, pesquisas desenvolvidas por Puliezi e Maluf (2014) reiteram que a fluência é um dos componentes centrais do processamento leitor, tornando-se objeto de crescente interesse no campo educacional. Cabe ressaltar que, embora a fluência não garanta, isoladamente, altos níveis de proficiência, sua consolidação é um requisito indispensável, visto que impacta de forma direta a capacidade de extração de sentido do texto e o pleno desenvolvimento da compreensão leitora.

2.2 Compreensão Leitora

Nesse contexto, a prática da leitura assumiu centralidade nas investigações educacionais, buscando-se compreender de que modo o desenvolvimento do ato leitor articula a fluência e, de forma indissociável, a compreensão leitora. Conforme a Teoria da Visão Simples da Leitura (VSL), proposta por Hoover e Gough (1990), a leitura proficiente resulta da interação entre dois componentes fundamentais: a decodificação e a compreensão linguística. A decodificação diz respeito ao reconhecimento preciso e automático de palavras por meio de processos cognitivos; já a compreensão linguística refere-se à capacidade de interpretar e atribuir significado a enunciados, frases e discursos orais ou escritos.

A articulação entre esses dois componentes é determinante para o sucesso escolar. Como pondera Martins (1994), a permanência de dificuldades na fluência leitora, quando aliada ao fraco hábito de leitura, acarreta prejuízos severos à interpretação textual e à apropriação do conhecimento. Esse quadro configura um sério fator de risco para o insucesso acadêmico, trazendo repercussões de longo prazo para o desenvolvimento social e profissional do indivíduo. Corroborando essa análise, Coelho e Costa (2017, p. 41) assinalam que, "enquanto a criança não automatiza as convenções da escrita, seu sucesso em compreensão de leitura vai ser mais dependente da decodificação do que da compreensão da linguagem oral". O domínio e a automatização da decodificação funcionam, portanto, como pré-requisitos essenciais para a emancipação intelectual e inclusão do estudante.

Nessa perspectiva, Rasinski (2002, citado por Machado, 2018) reitera que a compreensão constitui a finalidade essencial do ato leitor, sobressaindo-se a importância da automaticidade no processamento do texto escrito. Sob essa ótica, a fluência leitora atua não apenas como facilitadora, mas como um indicador diagnóstico privilegiado do nível de compreensão dos discentes. Contudo, a consolidação dessa habilidade não ocorre de maneira isolada: ela é profundamente afetada pelas dinâmicas e rupturas pedagógicas vivenciadas pelos alunos ao longo da escolarização, especialmente na complexa passagem dos Anos Iniciais para os Anos Finais, marcada pela transição do 5º para o 6º ano.

2.3 Transição do 5º para o 6º ano

A transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental configura-se como um dos momentos mais marcantes da trajetória escolar dos educandos. Nessa etapa, o

estudante deixa um modelo pedagógico centrado na figura do professor unidocente e passa a integrar uma nova arquitetura escolar, caracterizada pela multiplicidade de docentes, ampliação do leque curricular, diversificação metodológica e maior exigência de autonomia nos estudos. Conforme assinalam Cabral e Plácido (2024), essa reconfiguração demanda um processo de adaptação gradual, cabendo à instituição escolar implementar ações intencionais que promovam o acolhimento, o engajamento e a consolidação da autonomia dos discentes.

Conforme aponta Plácido (2017), a passagem para os Anos Finais do Ensino Fundamental não se reduz a uma simples mudança de ano de escolaridade, configurando-se como um processo complexo que mobiliza dimensões pedagógicas, emocionais e sociais. Nesse período de transição, é recorrente a manifestação de insegurança, ansiedade e fragilidades na adaptação dos educandos, fatores que podem impactar negativamente o desempenho acadêmico e arrefecer o engajamento com as atividades de aprendizagem. Sob essa ótica, mostra-se imprescindível que a instituição escolar estruture práticas pedagógicas voltadas ao fortalecimento dos vínculos interpessoais, consolidando um ambiente educativo acolhedor e estimulante.

Nessa perspectiva, Libâneo (2013) afirma que a escola deve organizar o ensino de modo a assegurar a continuidade das aprendizagens, respeitando o desenvolvimento dos estudantes e promovendo condições para que todos avancem em seu processo educativo. Sob essa ótica, a transição entre os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental precisa ser planejada de maneira articulada, evitando rupturas que possam comprometer a aprendizagem e a consolidação das competências previstas para essa etapa da Educação Básica.

Complementando essa dimensão estrutural, Vygotsky (1998) destaca que a aprendizagem ocorre fundamentalmente por meio das interações sociais e da mediação realizada pelo professor. Esse entendimento reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, a cooperação e o acompanhamento contínuo dos estudantes durante a fase de adaptação. Afinal, quando o aluno recebe o suporte pedagógico adequado, sente-se mais seguro para enfrentar os novos desafios escolares e construir conhecimentos de forma significativa.

Nesse cenário de mudanças e mediação contínua, a fluência leitora assume um papel central. Ao ingressarem no 6º ano, os estudantes passam a se deparar com

textos mais extensos, uma diversidade ampliada de gêneros textuais e um grau mais elevado de exigência de compreensão. Assim, promover uma transição planejada e acolhedora contribui não apenas para a integração ao novo ambiente escolar, mas também para o fortalecimento da leitura, do letramento e da aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.

A adaptação escolar corresponde ao processo mediante o qual o estudante se ajusta às novas exigências do ambiente educacional, englobando dimensões pedagógicas, sociais, emocionais e comportamentais. Nesse contexto, adquirem-se os modelos de aprendizagem e emergem as dúvidas, inseguranças e descobertas do desenvolvimento infantil. Sob a perspectiva da Sociologia da Infância, as condições sociais em que vivem os sujeitos figuram como o principal fator de diversidade dentro do grupo geracional.

Conforme pontua Sarmiento (2005, p. 370), as crianças são indivíduos com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças.

Compreender tais heterogeneidades econômicas, geográficas e culturais no ambiente escolar é indispensável para mensurar de forma justa os níveis de aprendizagem dos estudantes. Essa diversidade sociocultural reflete-se diretamente no desempenho dos educandos, tornando premente a análise dos indicadores produzidos pelas avaliações externas, instrumentos voltados a diagnosticar e monitorar a qualidade do ensino ofertado.

2.3 Avaliações Externas

A avaliação constitui um instrumento estratégico para a gestão do currículo, sendo responsável por sinalizar à rede de ensino, às escolas e ao corpo docente se o desenvolvimento das aprendizagens está, de fato, sendo assegurado. Para garantir que os estudantes consolidem as habilidades e competências previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no documento curricular local, faz-se

indispensável o uso de instrumentos contínuos de acompanhamento. É nesse cenário que se articulam as diferentes modalidades avaliativas — internas e externas, formativas e somativas.

Longe de se reduzirem a meros registros burocráticos de verificação, os dados coletados por meio desses instrumentos devem orientar as tomadas de decisão pedagógicas e gestoras, com foco prioritário na superação das defasagens identificadas. Como ensina Luckesi (2011, p. 22), “a função da avaliação, sob a ótica operacional, é estar a serviço do sucesso de uma ação planejada e eficientemente construída. Para o gestor de uma ação, não interessa qualquer resultado, mas sim o mais satisfatório possível em conformidade com o planejado”. Sob essa premissa, compreende-se que as práticas avaliativas precisam emergir do próprio currículo e atuar como parte integrante da ação pedagógica, garantindo a plenitude do direito à aprendizagem.

Dentre essas modalidades, destacam-se as avaliações externas e em larga escala, que oferecem diagnósticos sistêmicos sobre as redes de ensino. Exemplo basilar dessa estrutura é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), instrumento nacional que reflete os níveis de aprendizagem dos estudantes e fornece evidências científicas para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento contínuo das políticas educacionais no país.

No cenário educacional brasileiro, as avaliações em larga escala passaram por um contínuo processo de aprimoramento. De acordo com Silva e Carvalho (2022, citados por Amin, 2024, p. 32), a primeira edição do Saeb ocorreu em 1990, com caráter amostral, voltada a estudantes de escolas públicas e abrangendo a 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental. O objetivo inicial era diagnosticar a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Ao longo das décadas, o sistema evoluiu, consolidando sua periodicidade bienal para oferecer diagnósticos precisos sobre o desempenho e a qualidade da educação no país.

Sob a gestão do Ministério da Educação, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) dispõe de um plano de monitoramento voltado à sistematização de evidências para subsidiar a tomada de decisão dos gestores. Por meio de relatórios e avaliações disponibilizados em sua plataforma oficial (BRASIL, 2026), o programa

monitora a efetivação das metas de alfabetização. Esse diagnóstico nacional fornece insumos essenciais para balizar as ações pedagógicas no cenário municipal.

No cenário educacional de Santo Antônio do Tauá, as avaliações do CNCA foram iniciadas em 2023, voltadas originalmente aos Anos Iniciais e, posteriormente, expandidas do 6º ao 9º ano no contexto da recomposição das aprendizagens. Esses diagnósticos oferecem um panorama detalhado das turmas, orientando gestores e docentes na consolidação de intervenções alinhadas à equidade da aprendizagem. Para fortalecer esse ecossistema avaliativo, o município aderiu também ao Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE).

Segundo a Secretaria de Estado de Educação do Pará (PARÁ, 2024), o SisPAE foi instituído em 2013 como instrumento de monitoramento da qualidade de ensino, aplicando testes de Língua Portuguesa e Matemática nas redes estadual e municipais. Em 2021, em parceria com o CAEd/UFJF, o sistema passou a ofertar avaliações formativas para o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e para a 3ª série do Ensino Médio, fornecendo diagnósticos precisos para subsidiar as políticas educacionais paraenses.

Atualmente, o SisPAE engloba estudantes do 2º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 1ª à 3ª série do Ensino Médio nas redes estadual e municipais do Pará. O foco da avaliação recai sobre os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, visando acompanhar o desenvolvimento dos educandos e prepará-los para as etapas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

A partir dos indicadores aferidos, gestores e professores podem alinhar intervenções administrativas e aperfeiçoar suas práticas pedagógicas. Como ensina Luckesi (2013, p. 85), “a avaliação [...] não possui uma finalidade em si, ela subsidiará um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido”. Dessa forma, a prática avaliativa complementa o planejamento escolar ao diagnosticar o alcance das metas de aprendizagem.

A eficácia desse ciclo de planejamento e avaliação está diretamente vinculada às diretrizes curriculares nacionais. Nas últimas décadas, em meio à consolidação do Sistema Nacional de Educação (SNE), o Brasil avançou com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Debater a BNCC implica refletir sobre a

função social da escola, a práxis docente e os critérios democráticos que definem a qualidade e a avaliação da educação básica.

No que tange às bases nacionais comuns, as articulações políticas culminaram com a reiteração de sua necessidade no Plano Nacional de Educação (PNE) finalizado em 2014. O documento distingue base nacional curricular comum (BNCC) de DCN e define que “União, Estados, Distrito Federal e Municípios [devam pactuar] (...) a implementação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão com a base nacional comum curricular do ensino fundamental” (MEC, 2014, meta 2). No PNE (MEC, 2014, a BNCC é relacionada às metas que dizem respeito à universalização do ensino fundamental (meta 2 e 3); à avaliação e ao Ideb (meta 7); e à formação de professores (meta 15) (Macedo, 2014, p. 1535).

Sob essa perspectiva articulada pelo PNE, a BNCC consolida-se como o alicerce normativo para a renovação e o aprimoramento da Educação Básica. Ao vincular-se diretamente ao alcance dos direitos de aprendizagem, à melhoria dos índices de avaliação e à formação docente, o documento assume um caráter estratégico indispensável para balizar as práticas pedagógicas dos educadores e as tomadas de decisão dos gestores educacionais em todo o país.

Conforme adverte Macedo (2014), a defesa de uma base nacional comum curricular costuma ser apresentada como uma promessa de garantia de qualidade para os diversos segmentos da sociedade. Contudo, ao tentar responder a demandas heterogêneas e complexas, a BNCC precisa ser compreendida como um campo dinâmico de disputa teórica e política, no qual a multiplicidade social e cultural não pode ser reduzida ou estancada. Dessa forma, conclui-se que o verdadeiro desafio da gestão e da prática pedagógica reside em articular as diretrizes nacionais normativas às singularidades locais, garantindo que o direito à aprendizagem se efetive na diversidade do cotidiano escolar.

3. METODOLOGIA

O presente estudo constitui-se como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola. A investigação objetivou analisar o nível de proficiência em fluência leitora dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental durante a fase de transição escolar, investigando os fatores que condicionam a fluência e a compreensão leitora, de modo a oferecer subsídios teóricos para o aprimoramento das políticas e práticas pedagógicas locais.

3.1 Tipo e abordagem da pesquisa

A presente investigação ancora-se em um estudo de caso do tipo descritivo-explicativo, pautado em uma abordagem mista (qualitativa-quantitativa). A opção pelo estudo de caso justifica-se pela necessidade de investigar o fenômeno em seu contexto real e empírico, permitindo a compreensão aprofundada dos fatores que interferem na aquisição e consolidação da autonomia leitora na fase de transição dos Anos Iniciais para os Anos Finais.

A combinação dos métodos quantitativos e qualitativos possibilita, simultaneamente, mensurar os índices de proficiência leitora por meio de métricas estatísticas e interpretar qualitativamente os impactos socioeducativos e pedagógicos desses resultados na realidade escolar.

3.2 Local da pesquisa e participantes

O campo de investigação restringiu-se à Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Cornélio Peixoto, localizada no município de Santo Antônio do Tauá/PA. O universo da pesquisa compreendeu a população de 155 alunos matriculados nas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental da referida instituição, que realizaram integralmente as avaliações contínuas da aprendizagem de Língua Portuguesa (leitura), aplicadas no período delimitado.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

Como instrumento de coleta de dados, utilizaram-se os resultados padronizados das avaliações contínuas de caráter formativo de Língua Portuguesa — com foco específico no eixo de Leitura, aplicadas às turmas do 6º ano. A coleta de dados se deu nos meses de abril e maio, mediante o resultado de desempenho na plataforma. Os instrumentos oficiais do programa caracterizam-se por um conjunto

de habilidades e competências que os estudantes devem alcançar em cada etapa da educação básica.

3.4 Análise dos dados

Os dados quantitativos, referentes aos percentuais de acerto, médias globais e níveis de proficiência por habilidade leitora, foram submetidos à análise estatística descritiva. As informações foram organizadas e sistematizadas em gráficos e tabelas explicativas para posterior categorização, triangulação e interpretação qualitativa, articuladas ao referencial teórico sobre fluência, compreensão leitora e transição escolar.

3.5 Limitações Metodológicas

Reconhece-se que o estudo apresenta limitações inerentes ao recorte metodológico adotado. Por se tratar de um estudo de caso focado em uma única unidade escolar da rede municipal, os achados refletem a realidade específica do contexto investigado, não permitindo generalizações estatísticas para todo o município. Além disso, a utilização de dados secundários oriundos de plataformas oficiais restringe a análise aos descritores e métricas preestabelecidos pelas matrizes das avaliações externas, sem a aplicação direta de testes individualizados no momento da coleta.

3.6 Aspectos Éticos

Por utilizar dados secundários de natureza institucional e documental, sem a identificação nominal ou exposição direta dos estudantes, a pesquisa resguardou integralmente o sigilo e a privacidade dos sujeitos envolvidos.

4. CONTEXTO DA PESQUISA

Partimos de nossa realidade: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Major Cornélio Peixoto localiza-se na Travessa Major Cornélio Peixoto, nº 440, Bairro: Centro, Município de Santo Antônio do Tauá/PA, distante aproximadamente, 53 km de Belém, capital do Estado do Pará.

A área da Escola compreende um quarteirão inteiro, tendo, à sua esquerda, a Rua São Joaquim; à direita, a Rua Teodósio Rodrigues; e, atrás, a Rua Sebastião Dantas. Ao redor da escola, existem diversas residências e importantes órgãos do

Município, como o Ginásio Municipal Celso Cruz, o Fórum Municipal, além de pontos comerciais particulares e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais.

Atualmente, a escola possui, ao todo, 32 dependências administrativas e atende alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e às Etapas da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. Destaco que a modalidade da EJA foi implantada em 2005, com a finalidade de atender os alunos advindos de localidades distantes, especialmente jovens em distorção idade-série, adultos trabalhadores rurais, do comércio local e demais pessoas que não concluíram o Ensino Fundamental na idade ideal estabelecida pela legislação educacional brasileira.

Hoje, a escola atende uma clientela de 775 alunos, distribuídos nos três turnos; os alunos em transição do 6º ano, foco de nossa pesquisa, são atendidos pela manhã e à tarde; à noite, atende apenas à modalidade de educação de jovens e adultos. A escola possui cinco turmas do 6º ano e atende três turmas pela manhã e duas turmas no período da tarde; no total, 155 alunos. Esses educandos são oriundos de algumas escolas localizadas na sede do município e também de escolas localizadas no campo que, em sua maioria, atendem os alunos em classes multisseriadas, por terem números de alunos reduzidos nas comunidades para formar uma turma regular.

A estrutura física da escola é boa, com salas de aula amplas e climatizadas, sanitários, biblioteca, sala multifuncional, quadra esportiva, área verde, refeitório, ampla estrutura administrativa e pedagógica. Com relação aos recursos humanos, o colégio apresenta uma gestora, um vice-gestor, três coordenadoras pedagógicas, e quarenta professores. Do total, cinco são licenciados em Língua Portuguesa, sendo todos pós-graduados com especialização e dois mestres. Porém, ao observar os resultados da avaliação externa de Língua Portuguesa (leitura), não se obtêm resultados satisfatórios. O desempenho dos alunos nas avaliações internas e externas não corresponde ao previsto para o ano em curso.

Os alunos do 6º ano da escola Major Cornélio são avaliados em conformidade com o que está sendo ensinado em relação ao currículo, que está presente nas avaliações nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), nas avaliações estaduais, como o Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SIAPAE), e nas avaliações municipais, além do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada

(CNCA). O documento formal que expressa esse princípio é a Matriz de Referência da avaliação contínua da aprendizagem. E aqui vamos nos deter na matriz de referência da língua portuguesa (leitura) do CNCA, para o 6º ano do ensino fundamental, ciclo I.

5. RESULTADOS

A avaliação possibilitou a construção de um diagnóstico acerca da aprendizagem e do desempenho dos estudantes, estando diretamente relacionada à capacidade de utilização adequada dos resultados obtidos. Para que isso ocorra, torna-se fundamental conhecer e compreender alguns aspectos e características do processo avaliativo, uma vez que a avaliação não se configura como um procedimento único, mas se realiza por meio de diferentes instrumentos e com finalidades também distintas.

Neste estudo, o foco recai sobre a avaliação de Língua Portuguesa (leitura) nas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental. Nas modalidades de avaliação — sejam elas internas ou externas, formativas ou somativas — são aferidas as habilidades básicas e essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. Nesse sentido, torna-se fundamental compreender os critérios de seleção dessas habilidades, bem como sua origem e fundamentação.

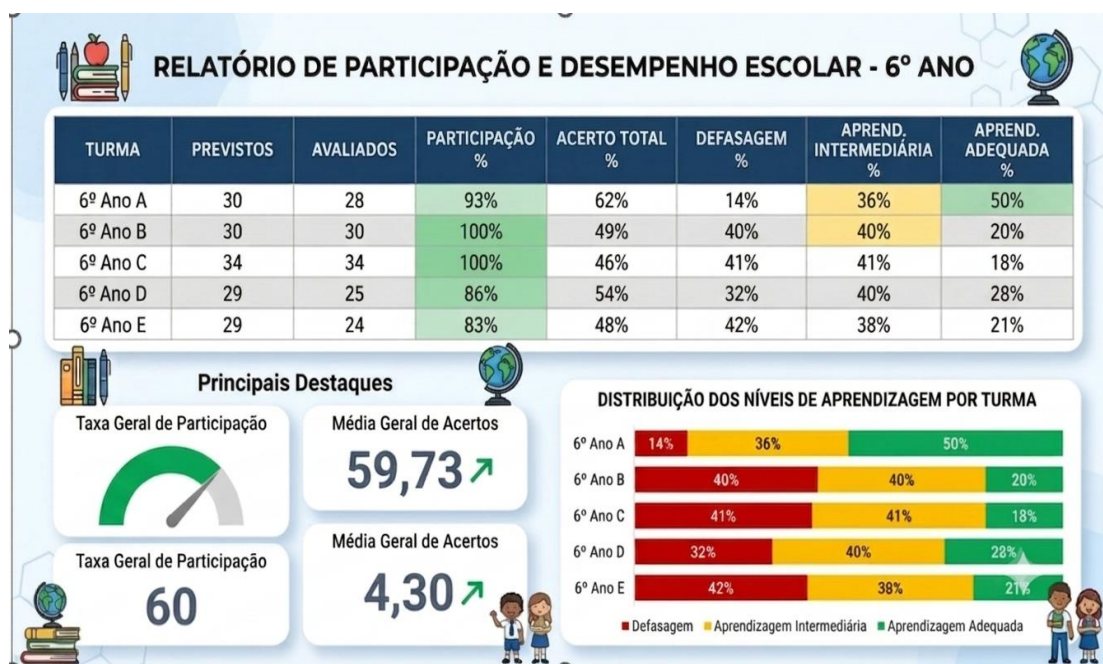
Há dois documentos norteadores fundamentais: o currículo, que define os conhecimentos e habilidades a serem ensinados nas escolas de todo o Brasil, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017. Esse documento estabelece os direitos de aprendizagem de todos os estudantes, inseridos na Educação Básica, independentemente de sua condição socioeconômica, raça/cor ou região em que vivem.

Para Saviani (2010), a organização curricular dos diferentes níveis e modalidades de ensino, no âmbito do Sistema Nacional de Educação, deverá tomar como referência a organização da sociedade contemporânea, de modo a assegurar sua plena compreensão por parte de todos os educandos. Tal perspectiva decorre das próprias contribuições do currículo, que exigem a constante adequação do processo de ensino e aprendizagem às necessidades em permanente transformação, especialmente diante das mudanças sociais e produtivas.

A avaliação contínua da aprendizagem em Língua Portuguesa (leitura), referente ao ciclo I/2026, foi disponibilizada para download em 09 de março, com período de aplicação entre 11 de março e 04 de maio. Durante esse intervalo, os dados puderam ser atualizados diariamente na plataforma de avaliação das aprendizagens dos anos finais, à medida que os professores realizavam a aplicação do instrumento, inseriam os resultados das avaliações de suas respectivas turmas.

Para o ciclo I/2026, a matriz de referência contemplou quinze habilidades a serem avaliadas nos testes do componente curricular de Língua Portuguesa (leitura), aplicados aos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. No contexto da pesquisa, foram avaliados 152 alunos, distribuídos em cinco turmas, conforme descritos a seguir:

Figura 1 – Infográfico de Relatório de Participação e Desempenho Escolar do 6º Ano.



Fonte: elaborada pelos autores com dados da pesquisa.

Observa-se a existência de lacunas na aprendizagem dos educandos que ingressaram no 6º ano do Ensino Fundamental, decorrentes dos múltiplos desafios, dentre os quais se destaca o impacto na transição do 5º para o 6º ano, etapa considerada sensível no percurso educacional. Nesse sentido, Dotterer, MeHale e Crouter (2009, apud CASSIONI, 2017, p.35) assinalam a ocorrência de uma “redução de interesse por parte dos estudantes na transição dos anos iniciais para os anos finais”. Tal mudança está associada, entre outros fatores, às mudanças na

organização do ensino, que passam a exigir a maior autonomia dos alunos, bem como a capacidade de processar e interpretar conteúdos de forma mais independente.

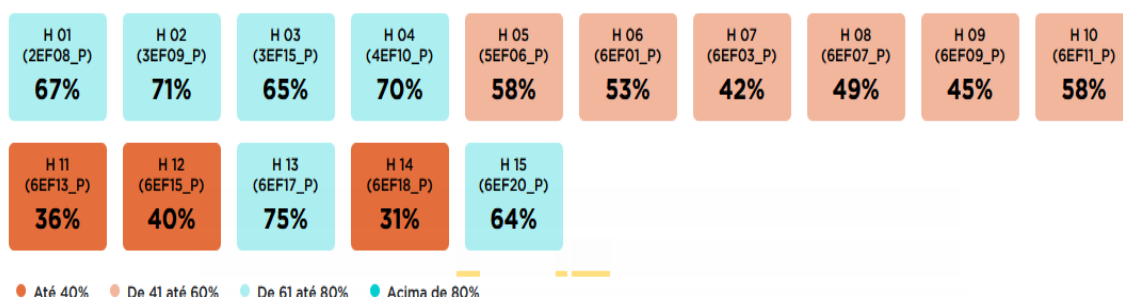
Nessa perspectiva, destaca-se a limitação na compreensão leitora como fator determinante, uma vez que estudantes com leitura fluente tendem a realizar inferências com maior eficácia sobre o conteúdo lido. Corroborando esse entendimento, Solé (2014, p.32) salienta que “a leitura sempre envolve a compreensão do texto escrito. Isto, que hoje nos parece óbvio, nem sempre foi claramente aceito nas diversas definições da leitura que foram emergindo ao longo da história”.

A autora evidencia uma virada pragmática no ensino da língua: a leitura deixa de ser concebida como mera decodificação fonética e passa a ser reconhecida como um ato cognitivo e sociointerativo, constituindo-se como um suporte fundamental para que os alunos acionem os conhecimentos prévios, elaborem hipóteses e reconheçam os sentidos implícitos nos textos.

Entretanto, ao se confrontar com a realidade das salas de aula, observa-se que tais questões se refletem de forma significativa nos resultados das avaliações externas, nos quais se evidenciam elevados índices de defasagem, sobretudo nas turmas B, C, D e E. Nesses agrupamentos, as lacunas de aprendizagem ultrapassam, em média, o patamar crítico de 40%.

Tal panorama suscita preocupação e demanda intervenções pedagógicas urgentes, voltadas à redução dessas fragilidades. O diagnóstico preciso dessas deficiências, contudo, condiciona-se à análise detalhada das habilidades cognitivas e linguísticas contempladas nos instrumentos avaliativos.

Figura 2 - Analisaremos agora os acertos por habilidades



Fonte: Plataforma avaliação das aprendizagens

No ciclo I, foram avaliadas quinze habilidades. Este indicador apresenta o resultado médio de acertos nas habilidades que foram avaliadas no componente curricular. Cada card apresenta as seguintes informações: o código, de acordo com a posição em que a habilidade aparece na plataforma (H01, H02...); o código da habilidade, de acordo com a Matriz de Referência; e o percentual de acerto nas habilidades propostas.

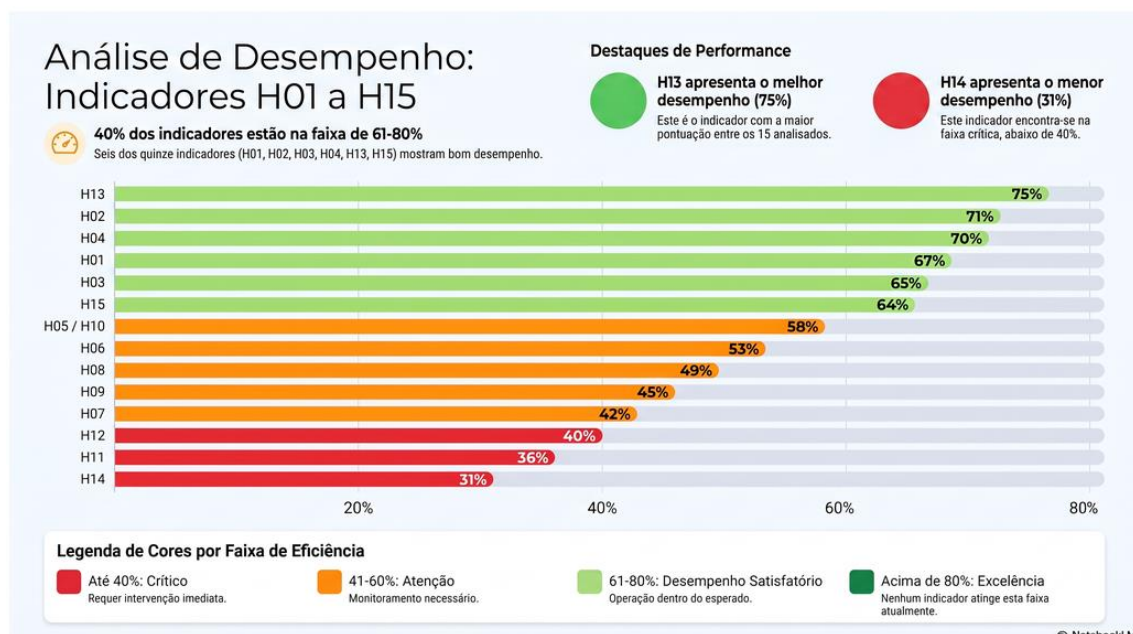
As cores dos cards correspondem aos quatro agrupamentos nos quais as habilidades foram organizadas, de acordo com o percentual médio de acerto: Baixo - até 40% de acerto;

Médio Baixo - de 41% a 60% de acerto;

Médio Alto - de 61% a 80% de acerto;

Alto - acima de 80% de acerto.

Figura 3 - Análise de desempenho: indicadores das H01 a H15



Fonte: elaborada pelos autores com dados da pesquisa

Em relação ao desempenho dos estudantes, identificam-se três habilidades críticas, caracterizadas por uma taxa de acerto inferior ou igual a 40%, que demandam intervenção pedagógica imediata por parte da escola. Dentre elas, destaca-se a habilidade H14, com índice de acerto de apenas 31%. Essa habilidade refere-se ao

reconhecimento, em textos de nível 2, de relações lógico-discursivas de adição, oposição e condição marcadas por conjunções de uso frequente.

Trata-se de uma capacidade diretamente vinculada à coesão textual, entendida como a competência linguística-cognitiva de compreender a articulação e a conectividade entre as ideias do texto. A esse respeito, Machado (2018, p.125) pontua que “O leitor fracassado, aquele que não desenvolveu as condições da aprendizagem inicial da leitura, não consegue prever e antecipar o que está por vir no texto pelas pistas linguísticas e semânticas”.

No âmbito das competências avaliadas, destaca-se o cenário crítico evidenciado pelo desempenho na habilidade H11, que apresentou um índice de acertos de apenas 36%. Essa habilidade mensura a capacidade de reconhecer o conflito gerador do enredo em narrativas lineares de nível 2, especialmente quando o elemento desencadeador se encontra no início do texto ou é acompanhado por pistas explícitas.

A esse respeito, Machado (2018) argumenta que a incapacidade do leitor de identificar tais sinalizações compromete a compreensão global do texto, impedindo-o de antecipar e acompanhar o desenrolar da narrativa. Desse modo, o baixo percentual obtido sinaliza fragilidades na recepção leitora dos estudantes, que demonstram dificuldade em apreender, por meio da leitura, a problemática central que dinamiza e estrutura a narrativa.

Em contraposição às teorias interativas, Solé (2014) argumenta que o modelo hierárquico ascendente (*bottom-up*), segundo o qual a compreensão decorre de um processamento linear, prioriza a decodificação de unidades linguísticas menores. Entretanto, a utilização exclusiva desse modelo limita a autonomia do leitor, impedindo-o de acionar estratégias globais de inferência e antecipação, o que contribui para a dificuldade dos alunos em apreender a macroestrutura do enredo.

Sob essa perspectiva, ao se adentrar na análise específica das habilidades de leitura, a defasagem dos estudantes evidencia-se no desempenho relativo à habilidade H12, que apresentou um índice de acertos de apenas 40%. Essa competência refere-se à identificação da opinião de um personagem em textos de nível 2, nos quais os enunciados opinativos são frequentemente marcados por frases

exclamativas ou por estruturas predicativas. O baixo percentual obtido sugere que os alunos enfrentaram dificuldades significativas para discriminar as diferentes vozes presentes no texto.

Percebe-se, portanto, que os leitores não conseguiram dissociar a voz do narrador da subjetividade dos personagens, o que comprometeu a interpretação global do texto. Esse cenário evidencia a necessidade de desenvolver estratégias leitoras voltadas à identificação das marcas de enunciação. Conforme Solé (2014, p. 94), tais estratégias envolvem um “componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção [...] e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade”.

10. DISCUSSÃO

Este estudo propôs investigar em que medida as transformações decorrentes da transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental impactam o desempenho leitor dos estudantes. Para tanto, objetivou-se analisar os indicadores de rendimento da avaliação externa de Língua Portuguesa, especificamente no eixo de leitura, visando à proposição de intervenções pedagógicas que contribuam para atenuar as disparidades no desenvolvimento da proficiência leitora e para subsidiar a superação das fragilidades estruturais evidenciadas nos estudos.

Cabe destacar que as competências anteriormente mencionadas articulam-se aos eixos de leitura e de Análise Linguística/Semiótica propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a disciplina da Língua Portuguesa. Ao correlacionar o desempenho dos estudantes nas avaliações externas a esses eixos, identifica-se uma lacuna substancial no manejo e na compreensão dos recursos gramaticais e semióticos que sustentam a construção de sentidos nos textos.

A esse respeito, Travaglia (2007, apud Gorgulho; Teixeira, 2016, p.149) salienta que “tudo o que é gramatical é textual e vice-versa e que estudar gramática é, fundamentalmente, conhecer os recursos de que uma língua dispõe para produzir textos com as intenções pretendidas”. Nesse sentido, o domínio das estruturas e regras gramaticais mostra-se indispensável ao leitor, uma vez que possibilita uma compreensão mais precisa e crítica do texto.

Sob essa ótica, o domínio gramatical não atua de forma isolada, mas integra o conjunto de saberes mobilizados no próprio ato interpretativo. A esse propósito, Leffa (1996, p.17) define a leitura a partir de duas abordagens tradicionais: a “ênfase no texto” e a “ênfase no leitor”, ressaltando, contudo, a necessidade de se considerar um terceiro pilar: “o que acontece quando leitor e texto se encontram”.

Para compreender o ato da leitura, temos que considerar, então, (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto. Ao detalhar a relevância dessa dinâmica interativa, compreende-se que a assimilação dos sentidos exige do sujeito tanto o conhecimento do código quanto o processo fluido das pistas textuais, premissa que se alinha ao apontamento de Machado (2018), para quem a “automaticidade na decodificação da leitura é preditora da compreensão de leitura”.

Na prática pedagógica, as limitações na consolidação dessa automaticidade e no manejo da dinâmica interativa refletem-se diretamente no desempenho dos estudantes. Com efeito, a análise dos dados apresentados no gráfico revela um conjunto de habilidades críticas que apontam para barreiras significativas na consolidação da autonomia leitora, a saber: a H07 (42% de acertos), relativa ao reconhecimento do assunto em textos de nível 2 mediante leitura global; a H09 (45% de acertos), que exige a identificação da finalidade de textos do campo da vida pública ou de estudos e pesquisas; e a H08 (49% de acertos), voltada à inferência de informações a partir de palavras-chave. Em suma, tais resultados evidenciam que os alunos enfrentam obstáculos tanto para realizar inferências pontuais quanto para apreender a função social dos gêneros textuais, comprometendo a formação de um leitor crítico e proficiente.

Dando continuidade à análise dos dados, identificou-se também um conjunto de habilidades situadas na faixa de proficiência intermediária. Entre elas, destaca-se a habilidade H06, com 53% de acerto, que consiste em localizar informação em textos de nível 2, quando a informação é retomada, no texto, por meio de um processo de referenciação com referente próximo; a habilidade H05, com 58% de acertos, que consiste em Inferir, em textos de nível 2, o sentido de palavras ou expressões não coloquiais, com apoio de pistas co-textuais, como sinonímia, antonímia, palavras do mesmo campo semântico e outras sinalizações; e a habilidade H10, voltada ao

reconhecimento do gênero de textos de nível 2 que circulam nos campos de atuação artístico-literário, da vida pública ou de estudos e pesquisas.

Os índices evidenciam que os alunos apresentam desafios na articulação de elementos coesivos, na inferência de sentidos de vocabulário e no reconhecimento da função social dos diferentes gêneros textuais. Essas habilidades apresentam níveis de proficiência insuficientes, identificando os obstáculos existentes entre a fluência e a compreensão leitora.

Para fins de enquadramento analítico, considera-se baixo o desempenho de até 40% de acertos e médio-baixo o desempenho situado na faixa de 41% a 60% nas avaliações externas. A esse respeito, Rasinski (2014, min. 14:43) verificou, a partir de investigações empíricas, que a fluência leitora está fortemente associada à capacidade de compreensão, constatando um número expressivo de estudantes que não atingiram os patamares mínimos de fluência esperados para a etapa de ensino.

Nesse sentido, as análises do desempenho dos alunos na avaliação externa de Língua Portuguesa evidenciam que a prevalência de índices situados nos níveis Baixo e Médio-Baixo decorre, fundamentalmente, da consolidação incompleta da fluência leitora. Essa fragilidade compromete o processamento automático do texto e mantém os estudantes em um processo de decodificação laboriosa, impedindo-os de alcançar níveis mais complexos de inferência e de apreensão dos sentidos globais exigidos pelos descritores avaliados.

A fragilidade na compreensão leitora configura-se como um obstáculo nas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Major Cornélio. Caso as habilidades de leitura e compreensão fossem consolidadas no ciclo alfabetizador (anos iniciais), isso impactaria positivamente o desempenho desses alunos nas avaliações em larga escala de Língua Portuguesa. Esse lapso na aprendizagem reflete-se na formação de leitores fluentes. Kleiman (2016) enfatiza que “a tarefa de ler em sala de aula é difícil demais, pois ela não faz sentido”, sinalizando que o esvaziamento da dimensão sociointerativa da leitura inviabiliza a construção da autonomia leitora.

Visando a enfrentar e reverter esse quadro de defasagem, observa-se, a partir de 2025, a expansão das avaliações externas direcionadas aos Anos Finais na rede

pública paraense, normatizada pelo Programa de Recomposição das Aprendizagens (Decreto nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025).

No âmbito do cotidiano escolar, contudo, observa-se que essa sistemática avaliativa ainda não se encontra plenamente assimilada pela prática docente em Língua Portuguesa, resultando, por vezes, em um trabalho pedagógico descontextualizado da matriz de referência. A expectativa institucional é que os professores alinhem o planejamento curricular às competências previstas na matriz e realizem o acompanhamento contínuo dos resultados disponíveis na plataforma.

Diferentemente desse cenário de descontinuidade nos Anos Finais, observa-se que, nos Anos Iniciais, os docentes frequentemente recorrem às matrizes de referência. Contudo, o trabalho voltado ao desenvolvimento da fluência leitora acaba restrito ao treino mecânico e à repetição lexical. Trata-se de uma abordagem centrada na simples decodificação, em detrimento do processamento inferencial e da atribuição de sentidos.

Essa prática pedagógica, por vezes chancelada pelo acompanhamento sistemático da rede municipal, acaba por agravar o modelo hierárquico ascendente problematizado por Solé (2014), uma vez que mantém os estudantes restritos ao automatismo de unidades linguísticas menores. Como consequência, essa fragmentação compromete a transição entre as etapas de ensino, privando o aluno da autonomia leitora necessária para responder às exigências dos Anos Finais.

Frente a esse gargalo estrutural, o professor de Língua Portuguesa do 6º ano assume papel imprescindível na reconfiguração das práticas leitoras, atuando como mediador direto entre o estudante e o texto. Nessa perspectiva, cabe ao docente modelar o uso consciente de estratégias de leitura, com especial ênfase no levantamento de hipóteses e no processamento inferencial durante a leitura compartilhada.

Longe de ser um mero ato de transmissão, essa mediação pedagógica intencional revela-se indispensável para atenuar a defasagem acumulada, recompor as habilidades deficitárias e assegurar que os educandos consolidem a proficiência leitora requerida para o êxito em sua trajetória escolar.

6. CONCLUSÃO

O referido estudo analisou os resultados de desempenho da avaliação externa do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), Ciclo I/2026, no componente curricular de Língua Portuguesa, eixo de leitura, dos alunos do 6º ano da EMEF Major Cornélio Peixoto, localizada no município de Santo Antônio do Tauá, Pará. Foi possível mapear os níveis de proficiência e identificar as principais habilidades que apresentaram defasagens.

A pesquisa possibilitou identificar que a quebra de rotina decorrente da transição do 5º para o 6º ano afeta significativamente o desempenho leitor dos alunos. A modificação da rotina e as exigências de textos mais extensos potencializam as dificuldades na consolidação da fluência e da compreensão leitora.

Os dados analisados revelaram índices expressivos de defasagem na proficiência leitora dos estudantes. As fragilidades mais acentuadas concentram-se no eixo de Análise Linguística/Semiótica, bem como no processamento inferencial e global do texto. Mais especificamente, observam-se lacunas no reconhecimento das relações lógico-discursivas de adição, oposição e condição, elementos fundamentais para a apreensão da coesão textual, bem como na identificação do conflito gerador do enredo em narrativas lineares e na distinção de opiniões expressas por personagens ao longo do texto.

Os resultados sugerem a necessidade de ampliar práticas pedagógicas que ultrapassem atividades centradas exclusivamente na decodificação de palavras em detrimento da interpretação e da fluência integrada, aliado ao fato de que as matrizes de referência das avaliações externas ainda são trabalhadas de forma descontextualizada no cotidiano escolar.

A principal limitação do estudo decorre do seu recorte metodológico, pautado em um estudo de caso específico, centrado em uma única instituição do município, a EMEF Major Cornélio Peixoto, e na análise dos dados do Ciclo I/2026. Por abranger uma amostragem delimitada de 152 alunos do 6º ano, os achados quantitativos refletem o contexto empírico e geográfico local, não devendo ser generalizados diretamente para outras redes ou regiões sem as devidas adaptações de contexto.

Recomenda-se a realização de investigações futuras que contemplem: estudos destinados a acompanhar a evolução desses mesmos estudantes ao longo de todo o

ciclo dos Anos Finais (do 6º ao 9º ano), a fim de avaliar o impacto contínuo das intervenções de recomposição das aprendizagens, bem como propor e testar intervenções práticas por meio de sequências didáticas voltadas às habilidades que apresentam defasagens.

A plataforma de recomposição das aprendizagens dos anos finais disponibiliza um roteiro para apropriação dos resultados pela equipe pedagógica e pelos próprios professores das turmas. A proposta visa favorecer uma leitura pedagógica dos resultados, subsidiando o replanejamento das práticas de ensino. Desse modo, a análise dos resultados contribui para o fortalecimento das estratégias de ensino e para a promoção da aprendizagem de todos os alunos.

Declaração de uso de Inteligência Artificial

Durante a preparação deste trabalho, os autores utilizaram as ferramentas de Inteligência Artificial, especificamente ChatGPT, versão 5.5 e o Gemini no período de 20 de julho a 07 de agosto de 2026, como recurso auxiliar nas etapas de organização das ideias, revisão textual, aprimoramento gramatical e melhorias na clareza e coerência da redação do artigo de TCC e organização de gráficos. Após a utilização dessa ferramenta, o conteúdo foi revisado, analisado e editado pelo autor, garantindo sua adequação aos princípios científicos e acadêmicos. Ressaltamos que o conteúdo, as ideias, os argumentos, a análise, a interpretação dos resultados e as informações apresentadas neste trabalho são de responsabilidade dos autores. Ressalto que as ferramentas foram utilizadas apenas como apoio, não substituindo a autoria intelectual desenvolvida ao longo da pesquisa.

7. REFERÊNCIAS

AMIM, João Sousa. **A prática docente em Matemática face ao Saeb no 9º ano do Ensino Fundamental**: uma proposta metodológica com sequência didática. 2024. 113 f. Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional) – Universidade Federal do Pará, Castanhal, PA, 2024. Disponível em: https://sca.proformat-sbm.org.br/busca_tcc_det.php?id=171057352&id1=7831. Acesso em: 15 jul. 2026.

BASSO, Fabiane Puntel; PICCOLO, Luciane da Rosa; MINÁ, Camila Schorr; SALLES, Jerusa Fumagalli de. **Instrumento de avaliação da fluência de leitura**

textual: da decodificação à compreensão de leitura. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 54, n. 2, p. 146-153, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view>. Acesso em: 3 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Monitoramento e avaliação:** Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: MEC, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/monitoramento-e-avaliacao>. Acesso em: 18 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 jul. 2026.

CABRAL, Gladir da Silva; PLÁCIDO, Julia Waschinevski. **As dificuldades encontradas pelas crianças na transição do 5º para o 6º ano.** Criar Educação, Criciúma, v. 13, n. 2, p. 58-84, jul./dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.18616/ce.v13i2.8154>. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/384742857>. Acesso em: 17 jun. 2026.

CASTANHEIRA, António José Alexandre. **Avaliação da fluência da leitura oral em alunos do 5º ano de escolaridade.** 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011. Disponível em: <https://scholar.google.com/>. Acesso em: 8 jun. 2026.

CASSONI, Cynthia. **Transição escolar das crianças do 5º para o 6º ano do ensino fundamental.** 2017. 260 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade de São Paulo; Universidade do Porto, Ribeirão Preto/Porto, 2017.

COELHO, Carmen Lucia Gobel; CORREA, Jane. **Compreensão de leitura: habilidades cognitivas e tipos de texto.** Psico, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 40-49, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-8623.2017.1.23417>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/23417>. Acesso em: 18 jun. 2026.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 15 jun. 2026.

FERNANDES, Claudia Oliveira. Avaliação, Currículo e suas implicações: projetos de sociedade em disputa. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-411, jul./dez. 2015. Disponível em: https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/retratos_da_escola_17_2015.pdf. Acesso em: 15 jun. 2026.

GARCIA, Paulo Sérgio; MIRANDA, Nonato Assis de. As avaliações externas e em larga escala na formação inicial de professores no Brasil: que espaço elas ocupam? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, e93728, p. 1-19, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-0411.93728>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Ch4tmcwfxk7PK9Vfzt3wWzQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jun. 2026.

GORGULHO, Ana Rita; TEIXEIRA, Madalena. **A importância da aprendizagem da gramática e da escrita: o uso do laboratório gramatical**. Exedra: Revista Científica, n. 2, p. 146-168, 2016.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Movimentos sociais, educação do campo e pesquisa**: um estudo sobre os grupos de pesquisa do Pará no diretório do CNPq. Margens: Revista Interdisciplinar, v. 4, n. 6, jun. 2009.

HOOVER, Wesley A.; GOUGH, Philip B. **The simple view of reading**. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, v. 2, n. 2, p. 127-160, 1990. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/225973881>. Acesso em: 29 jun. 2026.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos da leitura**. 1. ed. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: **componentes do ato pedagógico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: <https://konektacommerce.nyc3.cdn.digitaloceanspaces.com/>. Acesso em: 5 jul. 2026.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: **reelaborando conceitos e recriando a prática**. São Paulo: Cortez, 2013. Livro eletrônico. Disponível em: <https://books.google.com.br/>. Acesso em: 15 jun. 2026.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: **novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/>. Acesso em: 5 jul. 2026.

MACHADO, Alessandra Pereira Gomes. **Fluência em leitura oral e compreensão em leitura**: automaticidade na decodificação para a compreensão leitora. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/>. Acesso em: 7 jul. 2026.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Plataforma Pará**: Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE). Belém: SEDUC; Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2024. Disponível em: <https://avaliacaoemonitoramentopara.caeddigital.net/>. Acesso em: 16 jun. 2026.

PARÁ (Estado). **Decreto n. 12.391, de 28 de fevereiro de 2025**. Institui o Programa de Recomposição das Aprendizagens no âmbito do Estado do Pará. Diário Oficial do Estado do Pará, Belém, 2025.

PLÁCIDO, Julia Waschinevski. **Bem-vindo ao 6º ano**: estudo sobre as dificuldades encontradas pelas crianças de uma escola municipal de Criciúma (SC). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/7010>. Acesso em: 2 jul. 2026.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando campos**. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. As crianças: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 7-30.

PULIEZI, Sandra; MALUF, Maria Regina. **A fluência e sua importância para a compreensão da leitura**. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 19, n. 3, p. 467-475, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 11 jul. 2026.

QUEIROZ, Luiz Miguel Galvão. **Políticas Educacionais e Terceiro Setor: O Pacto Pela Educação do Pará**. Orientadora: Terezinha Fátima de Andrade Monteiro dos Santos. 2019. 178 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/LUIZMIGUEL.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2026.

RASINSKI, Timothy. The “essentials” of developing reading fluency. 2014. 1 vídeo (1 h 3 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OM-mi_4usvE. Acesso em: 19 jul. 2026.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 380-392, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 de jul. 2026.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. Livro eletrônico.

VIGOTSKI, Liev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 380-392, maio/ago. 2010.