

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Alessandra Simões de Souza

**ENTRE LETRAS E DESAFIOS: O 5º ano e os caminhos da
leitura na escola pública**

Taubaté – SP

2025

Alessandra Simões de Souza

**ENTRE LETRAS E DESAFIOS: O 5º ano e os caminhos da
leitura na escola pública**

Dissertação apresentado à Banca de Defesa,
como requisito parcial para obtenção do Título
de Mestre pelo Mestrado Profissional em
Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação de
Professores para a Educação Básica.

Linha Pesquisa: Formação Docente e
Desenvolvimento Profissional.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida
Campos Diniz de Castro

Taubaté – SP

2025

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

S729e Souza, Alessandra Simões de

Entre letras e desafios : o 5º ano e os caminhos da leitura na
escola pública / Alessandra Simões de Souza. – 2025.

110f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria
de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2025.

Orientação: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de
Castro, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. 5º ano do Ensino Fundamental. 2. Práticas pedagógicas de
leitura. 3. Alfabetização e letramento. 4. Desenvolvimento da leitura.
I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em
Educação. II. Título.

CDD – 370

Dedico este trabalho a meu pai Benedito Simões
in memoriam e a minha mãe Ana Jacira dos Santos Simões.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me permitir viver a experiência do Mestrado quando não me achava capaz para tal realização, pela força e resiliência diante dos desafios. Por derramar um raio da sua claridade sobre minha inteligência.

Agradeço de forma especial ao meu esposo Mauricio, por ser meu abrigo, apoiar e incentivar na busca pelos meus ideais. Agradeço aos meus filhos Gustavo e Guilherme que, direta e indiretamente, me impulsionam a pensar em melhores condições de acesso, permanência e desenvolvimento das crianças e dos jovens à educação.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, pela atenção, carinho e cuidado. Nos momentos mais difíceis, segurou minhas mãos e me encorajou. Acreditou em mim quando nem eu mesma conseguia e me fez enxergar que, mesmo diante dos desafios, eu seria capaz de chegar até o fim. Expresso aqui minha profunda admiração e respeito.

À Profa. Dra. Cleusa Vieira da Costa, minha sincera gratidão por ter acompanhado com atenção cada etapa desta caminhada. Desde o seminário, suas observações sempre sensíveis e fundamentadas ampliaram meu olhar sobre a pesquisa. A cada banca, seus comentários não apenas indicaram caminhos possíveis, mas também proporcionaram momentos de grande aprendizado, que me motivaram a seguir em frente e aprofundar meus conhecimentos. Sinto-me privilegiada por ter contado com alguém tão generosa, respeitosa e profundamente conhecedora dos temas que fundamentam esta dissertação.

À Profa. Dra. Marli Amélia Lucas de Oliveira, que gentilmente aceitou o convite para participar da minha qualificação e defesa. Uma profissional com tanto conhecimento e experiência, e ainda assim tão cuidadosa em suas palavras e intervenções. Foi uma honra conhecê-la mais de perto, podendo compartilhar as descobertas durante o percurso da pesquisa. Agradeço por todo o carinho e pelas sugestões oferecidas, fundamentais para enriquecer este trabalho.

Agradeço aos professores do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, que compartilharam seus saberes com generosidade e fizeram parte dessa jornada de descobertas e aprendizados.

Aos colegas do mestrado, pelas valiosas trocas, pelo apoio e pela leveza, tornando as aulas mais agradáveis e proativas.

À equipe gestora da escola selecionada, pela oportunidade e apoio no desenvolvimento deste estudo.

Às minhas colegas de trabalho, sou imensamente grata pelo acolhimento, apoio e empatia demonstrados nos momentos mais desafiadores. Obrigada por estarem ao meu lado!

E por fim, agradeço à Prefeitura Municipal de Taubaté, pela concessão da bolsa-auxílio, que tornou possível a concretização deste estudo.

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo.”

(Nelson Mandela)

RESUMO

A habilidade de ler é essencial para a aprendizagem em todos os componentes curriculares e constitui base para a formação dos cidadãos. Contudo, parte dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ainda não apresenta domínio das competências de leitura. Ciente dessa realidade, surge o interesse por responder à seguinte questão: Quais práticas pedagógicas os professores que fazem parte dessa pesquisa realizam para promover o desenvolvimento de habilidades de leitura voltadas à compreensão do texto em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental? O estudo tem como objetivo analisar a partir das narrativas produzidas por duas professoras do 5º ano do Ensino Fundamental, acerca das ações pedagógicas intencionais adotadas no processo de ensino, que contribuem para o desenvolvimento da leitura e da compreensão de textos dos alunos, em uma escola pública municipal localizada na região do Vale do Paraíba Paulista. Inserida em um contexto de investimentos contínuos em alfabetização e letramento nos anos iniciais da Educação Básica, e alinhada ao ODS 4 (Educação de Qualidade), a investigação adota a abordagem qualitativa, utilizando como instrumentos o questionário, a entrevista semiestruturada e reflexiva e a análise documental do Projeto Político-Pedagógico da unidade escolar. Os dados são tratados por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), considerando o referencial teórico e o contexto investigado. Os resultados apontam que, mesmo em condições de vulnerabilidade social e estrutural, as professoras buscam desenvolver práticas pedagógicas significativas, marcadas pela intencionalidade, sensibilidade e criatividade. Suas ações valorizam o cotidiano dos alunos, envolvem a escolha criteriosa de gêneros textuais e promovem a leitura como prática significativa. As narrativas também evidenciam a importância dos vínculos afetivos, do cuidado socioemocional e da escuta ativa para o desenvolvimento leitor. Como produto técnico-tecnológico, desenvolve-se um recurso didático-pedagógico sob o título trilha “Missão Leitura!”, que busca auxiliar professores no planejamento de atividades de leitura e compreensão de textos, organizadas de forma metodológica e intencional, contribuindo para a formação continuada docente e para a promoção de práticas inclusivas e engajadoras.

PALAVRAS-CHAVE: 5º ano do Ensino fundamental; Práticas pedagógicas de leitura; Alfabetização e letramento; Desenvolvimento da leitura.

ABSTRACT

The ability to read is essential for learning across all curricular components and constitutes a fundamental basis for the education of citizens. However, a portion of fifth-grade students in Elementary School has not yet achieved mastery of reading competencies. Aware of this reality, this study seeks to answer the following question: *What pedagogical practices do the teachers participating in this research employ to promote the development of reading skills aimed at text comprehension in fifth-grade Elementary School classes?* The study aims to analyze the narratives produced by two fifth-grade Elementary School teachers regarding the intentional pedagogical actions adopted in the teaching process that contribute to the development of reading understood as the construction of text comprehension among students at a municipal public school located in the Vale do Paraíba Paulista region. Situated within a context of continuous investment in literacy and reading development in the early years of Basic Education and aligned with SDG 4 (Quality Education), the investigation adopts a qualitative approach, using a questionnaire, semi-structured and reflective interviews, and documentary analysis of the school's Pedagogical Political Project as research instruments. The data are analyzed through Content Analysis (Bardin, 2016), considering both the theoretical framework and the investigated context. The results indicate that, even under conditions of social and structural vulnerability, the teachers strive to develop meaningful pedagogical practices characterized by intentionality, sensitivity, and creativity. Their actions value students' everyday experiences, involve the careful selection of textual genres, and promote reading as a meaningful practice. The narratives also highlight the importance of affective bonds, socio-emotional care, and active listening for the development of reading skills. As a technical and technological product, a didactic-pedagogical resource entitled the *"Mission Reading!" trail* has been developed. This resource aims to support teachers in planning reading and text comprehension activities organized in a methodological and intentional manner, contributing to teachers' continuing professional development and to the promotion of inclusive and engaging practices.

KEYWORDS: 5th Grade of Elementary School; Pedagogical Reading Practices; Literacy and Reading Development; Reading Development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Gráfico de Projeção e Resultado do IDEB	40
Figura 2 - Níveis de Proficiência SAEB de Língua Portuguesa	40
Figura 3 - Gráfico de Evolução Nota SAEB em Língua Portuguesa	41
Figura 4 - Cálculo do IDEB (QEdu, 2023)	57
Figura 5 - Gráfico de Evolução Nota IDEB da escola	57
Figura 6 - Instrumentos de Pesquisa	60
Figura 7 - Procedimento para a coleta de dados	62
Figura 8 - Análise dos dados	64
Figura 9 - Triangulação das informações coletadas	66
Figura 10 – Proposta do recurso didático Trilha “Missão Leitura!”	94

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Panorama das Pesquisas

45

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Referências selecionadas	46
Quadro 2 – Artigos Selecionados	49
Quadro 3 - Caracterização das Participantes	67
Quadro 4 - Categorização das Entrevistas	72
Quadro 5 – Procedimentos, recursos e sentidos atribuídos à leitura pelas Professoras A e B	89

LISTA DE SIGLAS

BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	–	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	–	Conselho Nacional de Saúde
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
OCDE	–	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	–	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
QEd	–	Quality Education Data
PISA	–	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SCIELO	–	<i>Scientific Electronic Library On-line</i>
UNITAU	–	Universidade de Taubaté
USP	–	Universidade de São Paulo
ZPD	–	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Relevância do Estudo / Justificativa.....	16
1.2 Delimitação do Estudo	18
1.3 Problema.....	19
1.4 Objetivos.....	19
1.4.1 Objetivo Geral	19
1.4.2 Objetivos Específicos	20
1.5 Organização da Dissertação.....	20
2 DA TEORIA À SALA DE AULA: DESAFIOS NO ENSINO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	22
2.1 A alfabetização e o ensino da Leitura.....	22
2.1.1 Bases normativas para o ensino da Leitura na Educação Básica	26
2.1.2 Dificuldade de leitura e necessidades formativas docentes.....	30
2.2 Proposta Parceria Escola – Família: Qual a importância da família no desenvolvimento da leitura?	35
2.3 As condições da leitura no 5º ano no sistema de ensino municipal em foco.....	39
2.3.1 Ações Pedagógicas para enfrentar as dificuldades de Leitura no nível inicial de proficiência	42
2.4 Panorama das Pesquisas	45
3 METODOLOGIA: BASES INTRODUTÓRIAS	54
3.1 Participantes e o local de trabalho	54
3.1.1 Caracterização das Participantes	55
3.1.2 O local de trabalho das participantes.....	55
3.1.3 Indicadores de Qualidade da escola	57
3.2 Instrumentos	58
3.3 Procedimentos para alcançar as informações/ dados.....	60
3.4 Procedimentos para análise dos dados coletados	62
4 A ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS	65
4.1 Ponto de partida para a análise: conhecendo as participantes?	66
4.2 Análise das Entrevistas – O que revelam as vozes das professoras participantes?	71
4.3 O processo de desenvolvimento da leitura: narrativas docentes e trajetórias formativas no 5º ano do Ensino Fundamental	74
4.3.1 O despertar e o início da carreira das participantes	75
4.3.2 Os estudantes e as práticas pedagógicas no desenvolvimento da leitura	78

4.4 Desafios no processo de construção da leitura	80
4.4.1 O Papel da Família no Desenvolvimento da Leitura: aproximações e distanciamentos	82
4.4.2 Desinteresse e desmotivação: Fracasso Escolar	84
4.5 Alternativas Pedagógicas adotadas pelas professoras participantes.....	86
4.5.1 Considerações Interpretativas da Análise.....	91
4.6 Proposta de material pedagógico: a Trilha “Missão Leitura!” como instrumento de estímulo à leitura no 5º ano	92
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICE A	106
APÊNDICE B	109
APÊNDICE C	110

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

O despertar para a Educação: O caminho entre as memórias e os aprendizados de uma docente

Deus agraciou-me com família trabalhadora e honesta, com valores de solidariedade e empatia com as necessidades do próximo. Sou filha de pai metalúrgico e mãe “do lar”. O percurso de minha vida pessoal e profissional seguiu uma linha histórica que faz uma intersecção com minha infância e adolescência, etapas nas quais, mesmo sem ter consciência, a “educação” já se fazia presente. Conforme as palavras de Brandão (2013, p.8)

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na Igreja ou escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos dias misturados a vida com a educação. Com uma ou várias: educação? Educadores.

Trago boas recordações de minha infância, juntamente com minhas irmãs. Havia muitas brincadeiras: escolinha, cabeleireira, médico, na rua jogando taco ou andando de bicicleta, entre outros. Aos finais de semana íamos pescar, passar o dia na praia ou visitar um familiar, já que morávamos em outra cidade longe do restante da família.

Meus pais, mesmo com pouca escolaridade e poucos recursos para custear nossos estudos, sempre nos incentivaram a estudar. Na pré-escola ganhei meu primeiro livro “O Pequeno Príncipe”. Assim, acredito que nasceu o gosto pela leitura. Ao iniciar a 1ª série, pois naquele período o ensino tinha o formato de séries da 1ª a 8ª série, hoje o 1º ano, apresentei dificuldade de memória e trocas fonêmicas. A professora era brava e rígida e poucas vezes sorria.

Concluí a 1ª serie com dificuldade. No ano seguinte, ao ingressar na 2ª série fui transferida de escola e, com isso, houve uma melhora em minha aprendizagem e prossegui os estudos sem mais dificuldades, concluindo o ensino primário, hoje Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Ao encerrar o Ensino Fundamental foi necessário tomar uma decisão. Que caminho deveria escolher?

Em meio a essa indagação, o magistério foi pensado, mas acreditei que não alcançaria a condição financeira que almejava e a inserção breve no mercado de trabalho. Porém, na época, o desejo da minha mãe era que eu fosse fazer o curso de magistério.

No entanto, a tecnologia despontava como grande oportunidade de acesso ao mundo do trabalho e optei pelo curso técnico em Processamento de Dados, que era realizado juntamente com Ensino Médio, o que me deu uma grande bagagem e instrução para o que sou

hoje em termos de conhecimentos tecnológicos e que me faz sentir, um pouco, inserida neste mundo do qual não sou nativa. Conclui o Ensino Médio, já trabalhando, na área, e permaneci por muito tempo. Até que chegou um momento de reflexão e mudanças.

Depois de alguns anos, em 2008, já casada e com dois filhos, decidi ingressar no curso de Pedagogia. Foi uma fase desafiadora, porém um período muito rico em descobertas e conhecimentos sobre as teorias de Vygotsky e Piaget, entre outros, que muito me instigavam.

Durante a graduação, estagiava em uma escola municipal, o que me enriqueceu muito, pois o aprendizado teórico se somava à experiência prática.

Silva e Gaspar (2018) destacam que o estágio supervisionado desempenha um papel fundamental na formação docente, sendo um momento privilegiado para o desenvolvimento profissional e para a constituição da identidade do futuro professor. Nessa perspectiva, o estágio deve ser compreendido como um espaço de produção de conhecimento, vinculado à prática educativa, assumindo uma natureza investigativa que articula reflexão crítica e intervenção pedagógica, caracterizando-se, assim, como uma forma de práxis.

O estágio foi uma atividade enriquecedora, que me possibilitou estabelecer uma observação com a rotina escolar, favorecendo a compreensão sobre as teorias estudadas e a prática educativa. Em 2012 concluí o curso de Pedagogia. No ano seguinte, investi em um concurso público e fui aprovada. Quanto orgulho de mim!

Em 2013, tomei posse no quadro do magistério municipal. Com grande alegria e entusiasmo, assumi minha primeira turma. Uma sala do 3º ano em uma comunidade rural. Quanto aprendizado! Crianças não alfabetizadas ou com muitas dificuldades de aprendizagem e outras muito carentes. Eu também me encontrava carente de estratégias que pudessem auxiliá-las no seu desenvolvimento. Esse foi meu primeiro choque com a realidade do ensino.

Concordo com Tardif e Raymond (2000, p. 227), quando afirmam que “[...] a primeira seria a fase de exploração que se caracterizava, entre outros fatores, pelo “choque com a realidade”, que faria com que o professor iniciante abandonasse a carreira ou questionasse sobre a profissão e sua continuidade.”

Com o intuito de aprimoramento e de desenvolvimento profissional, busquei novas formações, sendo, na sequência cronológica: curso de especialização em Educação Especial e Inclusiva (2016), curso de especialização em Gestão Escolar (2019), 2ª Licenciatura em Letras (2020) e o curso de especialização NeuroPsicopedagogia Clínica e Institucional (2021). O despertar para o curso de Mestrado aconteceu em 2018, porém por motivos pessoais, esse desejo foi postergado.

No ano de 2023, por meio de concurso interno, assumi a coordenação pedagógica de uma escola e, mesmo diante da minha experiência como professora de sala regular, encontrei desafios sobre conhecimentos e organização específicos do cargo. Fui bem acolhida e minha relação com os professores foi muito leve, favorecendo meu entrosamento com a nova equipe de trabalho. Outra coordenadora auxiliou-me bastante, mas sentia a necessidade de crescimento e desenvolvimento. Diante da nova função e do fato de ter ações mais assertivas, senti a necessidade de novos aprofundamentos.

Após um período, cheio de turbulências, ingressei no sonhado Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Taubaté, como forma de aperfeiçoar minha formação, buscando continuidade e desenvolvimento profissional.

A respeito do professor pesquisador, concordo com Gatti (2021, p.187) quando afirma que o “professor pesquisador é tido como aquele que repensa práticas docentes fundamentado em referenciais teóricos que possibilitem aperfeiçoar seu trabalho e se desenvolver profissionalmente.” Sem perder de vista meu percurso pessoal e profissional, diante das dificuldades nos anos de ensino inicial como aluna e como professora, minha pesquisa visa conhecer e colaborar com as práticas dos professores, enfatizando a importância da leitura para o êxito acadêmico nas diferentes etapas do ensino como leitor.

Com o auxílio dos pares e com os investimentos em minha formação continuada, venho superando as dificuldades apresentadas, sempre com o pensamento voltado à promoção de um ensino de qualidade e equidade aos nossos estudantes.

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa proposta resulta das experiências e das vivências pessoais, assim como do embasamento resultante de estudos dentro do curso de Mestrado Profissional em Educação, voltado à linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

A leitura, neste trabalho, é entendida como uma competência indispensável para o desenvolvimento humano e escolar, integrando-se às demais competências linguísticas: fala, escrita e escuta. Parte-se da concepção de que a leitura se constitui como um processo de construção de sentidos, envolvendo necessariamente a compreensão textual, e não apenas a decodificação de palavras. Essas habilidades são essenciais para a comunicação e a interação social, permitindo ao sujeito engajar-se de forma crítica e reflexiva com o mundo ao seu redor. Mais do que a simples decodificação de palavras, a leitura configura-se como base para a construção do conhecimento e para a formação do pensamento crítico. No contexto educacional, ela não apenas possibilita o acesso aos conteúdos acadêmicos, mas também contribui para a formação de cidadãos reflexivos e atuantes.

Em 2019, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi indicado que os estudantes fossem alfabetizados entre o 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental, reforçando que a alfabetização deve ser prioridade da ação pedagógica. A BNCC (2018) propõe o trabalho com quatro categorias para o componente de Língua Portuguesa: Leitura/Escuta, Escrita, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica.

Com relação à categoria Leitura/Escuta, que é foco desse estudo, o objetivo é buscar contribuir com a expansão da leitura iniciada formalmente na Educação Infantil, em textos com variados níveis de complexidade, por meio da gradual adoção de estratégias de leitura, tanto compartilhada quanto autônoma.

“A BNCC e os currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam diante do conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (Brasil, 2018, p. 16). Sendo assim, torna-se desafiador e mais urgente o olhar do professor para as especificidades de cada aluno, imprimindo maior qualidade no ensino, de forma a favorecer uma aprendizagem significativa, especialmente entre os alunos do 5º ano que ainda se encontram em processo de apropriação da habilidade leitora.

É fundamental destacar que a alfabetização abrange não somente a habilidade de decodificar o sistema de escrita, mas também a compreensão do conteúdo textual,

promovendo equidade entre os estudantes. Além dos gêneros clássicos (contos, tirinhas, receitas etc.), abriu-se espaço para novos gêneros como *chats*, *tuítes*, *posts*, *e-zines*, entre outros, que podem incluir fotos, ilustrações, filmes ou músicas (Soares, 2004).

Tendo como base o tema deste trabalho “ENTRE LETRAS E DESAFIOS: O 5º ano e os caminhos da leitura na escola pública”, tem-se a intenção de reforçar a importância da leitura como eixo estruturante do sucesso acadêmico e do desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva, observando que esse processo é contínuo e cumulativo. A leitura é compreendida como um direito fundamental do cidadão, uma vez que possibilita o acesso ao conhecimento, o desenvolvimento do pensamento crítico e a participação plena na sociedade (Soares, 2004).

Diante da relevância social e educacional do tema, espera-se que esta pesquisa contribua para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e para o fortalecimento das práticas de leitura no Ensino Fundamental, promovendo uma educação mais equitativa. Além disso, o desenvolvimento da pesquisa oferecerá aos participantes e à comunidade acadêmica informações e reflexões sobre os aspectos que envolvem o desenvolvimento e a aquisição da habilidade de leitura.

A leitura das próximas seções visa compreender, a partir de uma perspectiva prática e teórica, de que modo as estratégias pedagógicas adotadas nas salas de aula do 5º ano do Ensino Fundamental podem constituir-se como estímulos ao desenvolvimento da competência leitora.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 219), a justificativa “[...] consiste numa exposição sucinta, porém completa, das razões de ordem teórica e dos motivos de ordem prática que tornam importante a realização da pesquisa.”, sendo esta um elemento essencial para fundamentar a relevância do estudo.

No contexto educacional atual, o desenvolvimento das habilidades de leitura ainda persiste em ser um dos principais desafios enfrentados pelas escolas. Ler com compreensão, interpretar diferentes tipos de textos, fazer inferências e estabelecer relações com o mundo são competências que agregam conhecimento para a aprendizagem em todas as demais áreas do conhecimento. Nesse processo, o papel do professor é fundamental: é ele quem, em sala de aula, cria estratégias, media interações e acompanha o aluno em seu progresso.

Com base nos dados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foi observado que, segundo os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), conduzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2022, o Brasil obteve desempenho médio de 410 pontos em Leitura, enquanto a média dos países da OCDE foi de 487 pontos. Ainda de acordo com o relatório, 50% dos estudantes brasileiros apresentaram baixo desempenho (abaixo do nível 2), e apenas 2% atingiram os níveis mais elevados (nível 5 ou superior) (Brasil, 2023).

Tais dados evidenciam que a apropriação das habilidades de leitura é um processo marcado por desigualdades, exigindo atenção contínua por parte das políticas públicas e das práticas escolares, pois muitos estudantes brasileiros ainda apresentam dificuldades em leitura. Embora tenha havido avanços nos investimentos voltados à alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Soares, 2004), tem se observado que muitos alunos chegam ao final desse ciclo com dificuldades significativas para compreender, analisar e interpretar textos.

A pandemia de Covid-19, ocorrida entre 2020 e 2021, contribuiu ainda mais com esse cenário. Alunos que atualmente cursam o 5º ano do Ensino Fundamental, estavam em fase de alfabetização quando o ensino foi interrompido ou transferido para o formato remoto, muitas vezes sem as condições adequadas de acesso e acompanhamento. De acordo com dados do Movimento Todos Pela Educação (2022), houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos que não sabiam ler nem escrever nesse período. Hoje, os impactos dessa lacuna recaem sobre os professores que enfrentaram o desafio de resgatar e aprimorar habilidades essenciais de leitura, em condições precárias de recursos e desgastados pela ocorrência de inúmeras dificuldades no uso das tecnologias.

Relatos vindos de formações e espaços de diálogo entre os pares apontam a situação significativa de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental que ainda não dominam competências básicas de leitura. Essa questão se torna ainda mais preocupante diante da proximidade da transição para os Anos Finais do Ensino Fundamental, momento em que os alunos passarão a lidar com maior número de componentes curriculares, professores diferentes, maior exigência de autonomia e novas demandas cognitivas e sócioemocionais (Brasil, 2013, p. 20).

Diante do panorama descrito, pretende-se oferecer suporte pedagógico aos professores. Ressalta-se assim, a importância desta pesquisa para a comunidade escolar e

acadêmica, na medida em que poderá contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre leitura e para a disseminação de práticas pedagógicas exitosas voltadas ao Ensino Fundamental. Espera-se, ainda, ressaltar o valor de promover parcerias colaborativas e contribuir com o desenvolvimento profissional docente.

Na seção seguinte, será apresentada a delimitação do estudo.

1.2 Delimitação do Estudo

A evolução dessa pesquisa concentra-se em uma escola municipal, situada em um município do Vale do Paraíba Paulista, tendo como participantes duas docentes, isto é, professoras que atuam em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, que aceitaram o convite para participar da pesquisa. Ressalta-se que esse foi o critério de escolha: docentes atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em turmas de 5º ano.

O município no qual se realizou a pesquisa, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2022), tem uma população estimada no último censo de 310.739 habitantes. A cidade é considerada um dos principais centros urbanos e industriais da região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista.

O sistema de ensino municipal em foco atende crianças e adolescentes, desde a creche ao Ensino Médio, sendo composta por 93 unidades de Ensino Fundamental. O número de alunos matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é de 15.690 alunos, conforme dados Censo, INEP - 2023. De acordo com dados do QEdU (QEDU, 2023), a nota do IDEB dos Anos Iniciais, no município foi de 5,9 em 2021, levando em conta o aprendizado e a taxa de promoção dos alunos. Quanto à escolha da unidade escolar, na qual se efetivou a pesquisa, ter superado a meta estabelecida no último IDEB (2023) com o resultado de 6,1 para os Anos Iniciais diferenciando-se positivamente das demais instituições de ensino de seu entorno.

A partir de visita realizada à unidade escolar e da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP), foi possível identificar aspectos relevantes sobre sua infraestrutura e organização. A escola apresenta uma estrutura considerada razoável. Embora conte com uma ampla área verde, parte dessa extensão possui terreno irregular, o que limita algumas atividades ao ar livre. O pátio é de dimensões reduzidas, a quadra de esportes não possui cobertura e algumas salas utilizadas no período integral são separadas por divisórias, o que pode interferir nas condições acústicas e de concentração.

A escola atende aproximadamente 500 alunos, distribuídos em 11 turmas do 1º ao 9º ano, nos períodos da manhã e da tarde. Além do período regular, oferece atendimento em

tempo integral para algumas turmas do 1º ao 5º ano, com a realização de oficinas de teatro, música, lutas, artes, entre outras atividades. Quanto às turmas de alunos nos níveis de 1º ao 5º ano, observa-se o seguinte: há duas turmas de 1º ano, três turmas de 2º ano, duas turmas de 3º ano, uma turma de 4º ano e três turmas de 5º ano. Para efeito dessa proposta, este estudo se volta às práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras responsáveis pelas turmas de 5º ano.

Em seguida, apresenta-se o problema que deu origem a essa pesquisa.

1.3 Problema

A presente pesquisa surge da inquietação da pesquisadora em observações de campo e diálogos com outros colegas, sobre o fato de que alguns alunos do 5º ano do Ensino Fundamental não apresentam o domínio das habilidades de leitura e compreensão de textos no contexto atual do processo de ensino-aprendizagem.

Dados recentes reforçam essa preocupação. No Brasil, em 2023, apenas 56% das crianças estavam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, representando a média nacional. Entre as cinco regiões do país, o Sul (67%) e o Centro-Oeste (57%) apresentaram índices acima dessa média. Já o Sudeste (55%) e o Nordeste (54%) ficaram abaixo, assim como a Região Norte, com apenas 50% de crianças alfabetizadas (Brasil, 2024). Esses números evidenciam a desigualdade no processo de alfabetização, com impactos diretos nas etapas seguintes da escolarização.

Diante dessa realidade é crucial e desafiante as ações do professor, tendo em vista que o aluno sem o domínio dessas habilidades, vê-se comprometido no seu desenvolvimento escolar e na capacidade de compreensão em diversas áreas do conhecimento. À vista disso, surge o problema de pesquisa que orienta esta investigação, a saber: Quais práticas pedagógicas os professores que fazem parte dessa pesquisa realizam para promover o desenvolvimento de habilidades de leitura voltadas à compreensão do texto em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar a partir das narrativas produzidas por duas professoras do 5º ano do Ensino Fundamental, acerca das ações pedagógicas intencionais adotadas no processo de ensino, que contribuem para o desenvolvimento da leitura e da compreensão de textos dos alunos, em uma escola pública municipal localizada na região do Vale do Paraíba Paulista.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Evidenciar como as professoras identificam os alunos que não apresentam domínio de leitura e da compreensão leitora no 5º ano do Ensino Fundamental, em uma escola municipal;
- Identificar as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da compreensão leitora propostas aos alunos do 5º ano pelas professoras de Língua Portuguesa atuantes no Ensino Fundamental;
- Descrever as dificuldades apontadas na prática de ensino, em relação ao desenvolvimento da leitura e da compreensão textual à leitura de texto no 5º ano do Ensino Fundamental e as alternativas de superação adotadas frente às dificuldades identificadas.
- Elaborar, a partir dos resultados produzidos nessa pesquisa, uma Trilha “Missão Leitura!”, um recurso pedagógico que auxilie o professor no desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação de textos contribuindo para o alcance ODS 4 (Educação de Qualidade)¹.

Na sequência, detalha-se como se deu a organização desse trabalho de pesquisa.

1.5 Organização da Dissertação

Na sua estrutura, esse trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Análise das informações, Considerações finais, Referências, Apêndices e Anexos. A Introdução subdivide-se em cinco subseções: Relevância do Estudo/Justificativa, Delimitação do Estudo, Problema, Objetivo Geral, Objetivos Específicos e Organização do Trabalho.

¹ O ODS 4 (Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) tem como meta assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

A Revisão de Literatura intitulada “Da teoria à sala de aula: Desafios no ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental” apresenta um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos de “Desenvolvimento de Práticas de Leitura e Dificuldade de Leitura”. Aborda também pontos relevantes referentes aos temas de pesquisa.

A Metodologia subdivide-se em quatro subseções: Participantes, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise de Dados.

Em seguida, apresentam-se as Análise das informações, Considerações Finais, as Referências e os Apêndices. Nos Apêndices constam os instrumentos elaborados pela pesquisadora.

2 DA TEORIA À SALA DE AULA: DESAFIOS NO ENSINO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta seção apresenta os aportes teóricos e estudos que fundamentam esta pesquisa. Inicialmente, são discutidos conceitos centrais relacionados à leitura, à fluência e ao ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em seguida, são analisadas pesquisas correlatas ao tema, de modo a identificar lacunas e contribuições relevantes para o desenvolvimento do presente estudo.

2.1 A alfabetização e o ensino da Leitura

Para Vygotsky (2000) a principal função da linguagem é a comunicação entre os homens. Segundo o autor, o desenvolvimento da linguagem e da compreensão do sentido das palavras ocorre por meio das interações da criança com a família, com os cuidadores ou com a comunidade. A aquisição da linguagem oral, impulsionada pelas conversas cotidianas, brincadeiras dialogadas, histórias e canções antes de dormir, estabelece a base para o aprendizado da leitura e da escrita, pois possibilita à criança a compreensão do funcionamento da comunicação verbal. O processo de alfabetização é encantador e não se inicia apenas no período escolar, pois germina na interação do sujeito com o meio, no qual está inserido, desde os primeiros anos de vida (Freire, 2021).

A inserção precoce em um ambiente letrado, conceito defendido por Ferreiro e Teberosky (1999), contribui significativamente para a construção das hipóteses sobre a escrita. A presença de materiais escritos, como livros, revistas, gibis, panfletos e rótulos, proporciona experiências visuais que antecede a decodificação formal das letras, permitindo que a criança compreenda que a escrita é um sistema de representação da linguagem oral. Além disso, os livros ilustrados são ferramentas essenciais para essa familiarização, pois promovem a associação entre imagens e palavras, favorecendo o entendimento de que os símbolos gráficos possuem significado.

A observação e identificação de letras e palavras em placas, embalagens e sinalizações possibilitam a construção de um conhecimento intuitivo sobre o funcionamento da escrita no cotidiano. Esse contato com textos diversos amplia a percepção da criança sobre os diferentes usos da linguagem escrita, auxiliando na construção do que Vygotsky (1989) denomina como

"zona de desenvolvimento proximal," o espaço entre o que a criança já sabe e o que pode aprender com a mediação de adultos e pares.

Nesse sentido, a alfabetização é o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, compreendidas como práticas que permitem aos indivíduos atribuir sentidos, interpretar e produzir textos. A comunicação entre as pessoas pode acontecer de forma escrita, oral, gestual ou visual. A alfabetização vem ampliar significativamente essa relação, tornando-a mais significativa. Por isso, a pesquisa sobre esse tema é fundamental para o desenvolvimento individual e social (Soares, 2004).

Esse processo é intensificado quando as crianças são expostas à escolarização. O processo formal de aquisição das habilidades de leitura e escrita acontece gradativamente, a partir do momento em que as crianças iniciam a escolarização, entrando em contato com os sinais gráficos (Ferreiro, 1999).

Reis (2000) afirma ser a escola o local com a função cultural de socializar conhecimentos, permitindo que os alunos aprendam e assimilem conceitos, teorias, valores e vivências. Para cumprir esse papel, a escola executa um trabalho educativo sistemático, intencional e comprometido com a construção do conhecimento. Esse processo se desenvolve por meio da intervenção reflexiva e intencional do professor.

No decorrer do século XX, houve uma ampliação na oferta de escolas públicas, garantindo maior acesso à educação. Com o passar dos anos, esse direito foi consolidado, favorecendo o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Após a pandemia de Covid-19, a escola reforça sua relevância como *lócus* de ensino e aprendizagem, destacando a importância do papel dos professores no desenvolvimento da leitura e da escrita, especialmente diante dos desafios enfrentados pelos estudantes durante o isolamento social e o ensino remoto (Soares, 2020).

Soares (2014) afirma que a alfabetização é o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema de símbolos representados por grafemas e fonemas; quanto mais cedo a criança é introduzida à alfabetização, mais oportunidades de aprendizado são criadas. Para Solé (2014), a alfabetização precisa ultrapassar a mera habilidade de decodificar palavras, integrando o desenvolvimento da linguagem oral, da leitura e da escrita. A autora enfatiza que a leitura é um elemento central para a aquisição contínua de novos conhecimentos, sendo princípio para uma formação de sujeitos capazes de atuar de forma autônoma e crítica na sociedade.

O processo de aprender a ler e escrever é construído ativamente pela criança, segundo Ferreiro e Teberosky (1999). Para as autoras, essa construção não é automática, mas ocorre em etapas que refletem o desenvolvimento cognitivo. “O conhecimento da língua escrita não é um dado imediato do ambiente, mas um objeto de conhecimento que a criança reconstrói” (Ferreiro, 1999, p. 31). Esse processo evidencia que a leitura vai além da decodificação, sendo parte de uma construção cognitiva.

A pesquisadora reitera que a leitura é uma habilidade essencial para o desenvolvimento humano e acadêmico, integrando-se às demais competências linguísticas: a fala, a escrita e a escuta. Essas habilidades são fundamentais para a comunicação e a interação social, permitindo o engajamento com o mundo ao redor. Mais do que a simples decodificação de palavras, a leitura desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento e na formação do pensamento crítico. No contexto educacional, ela não apenas possibilita o acesso aos conteúdos acadêmicos, mas também auxilia no desenvolvimento de cidadãos reflexivos e atuantes.

Segundo Kleiman (2005), são necessárias ferramentas para continuar aprendendo. Nesse sentido, a leitura constitui-se como ferramenta por excelência para isso. “Assim como um mesmo texto pode ser lido de modos diferentes segundo os elementos da situação que contextualizam a leitura, um mesmo leitor mobiliza diferentes estratégias, saberes e recursos de leitura.” As múltiplas atividades do cotidiano estão intrinsecamente relacionadas a um conjunto de práticas sociais nas quais a leitura desempenha um papel constante e fundamental (Kleiman, *op. cit.*, p.29).

A prática da habilidade de leitura é primordial para o desenvolvimento cultural, social e educacional de um país. A efetivação e sistematização de metodologias e práticas pedagógicas que incentivem o hábito da leitura, principalmente, nos ambientes escolares são fundamentais para esse desenvolvimento. De acordo com Soares (2020) a leitura inicial vai além da decodificação, deve ser proporcionado à criança uma prática de leitura significativa e contextualizada, considerando-se as vivências familiar, social e cultural da criança. A apresentação de diferentes gêneros textuais (livros, placas, rótulos etc.) se faz necessária nessa fase inicial.

Corrobora-se o pensamento de Soares (2020) quando avalia que a leitura é um processo complexo, indo além da simples decodificação de símbolos gráficos. Os significados são construídos por meio da interação ativa do estudante, a partir de suas experiências, conhecimentos e expectativas. A leitura, portanto, é uma atividade dinâmica e crítica, que

permite a compreensão profunda e reflexiva do conteúdo, promovendo o desenvolvimento cognitivo e a formação de indivíduos mais bem informados e conscientes.

Para Lerner (2007), a leitura apresenta dois objetivos principais: o didático e o comunicativo. O propósito comunicativo refere-se ao que é significativo para o aluno, despertando seu interesse em aprender; o desafio está em combinar esses dois objetivos. Diante disso, surge a questão: é possível promover a leitura na escola? A estudiosa expõe que o professor deve ser um leitor assíduo; precisa ler regularmente e adotar comportamentos de um leitor, de modo a servir de exemplo, apresentando o aspecto encantador da leitura; deve demonstrar entusiasmo e se interessar por diversos tipos de textos. Logo, tanto a informação quanto o incentivo são essenciais ao papel do professor como leitor.

Ainda, segundo a autora,

O necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando resposta para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo que é objeto de suas preocupações, buscando argumentos para defender uma posição com a qual estão comprometidos, ou para rebater outra que considera perigosa ou injusta, desejando conhecer outros modos de vida, identificar-se com outros autores e personagens ou se diferenciar deles, viver outras aventuras, inteirar-se de outras histórias, descobrir outras formas de utilizar a linguagem para criar novos sentidos (Lerner, 2007, p.17).

Lerner (2007) ressalta a necessidade de a escola constituir-se como um espaço vivo de leitura, no qual os textos sejam utilizados não apenas para a aprendizagem formal, mas também como prática significativa, isto é, devem levar o estudante a compreender o mundo e desenvolver o senso crítico.

Solé (2014) reforça que os bons leitores são aqueles que sentem entusiasmo pela leitura, e que os professores são modelos desse gosto para os estudantes. Os professores que demonstram interesse e prazer pela leitura promovem o desenvolvimento de habilidades de leitura em seus alunos, além de favorecer um ambiente no qual a leitura é valorizada. A autora ainda enfatiza que um dos grandes desafios enfrentados pela escola é o de fazer o aluno ler.

Com base nos autores visitados, conclui-se que o processo de alfabetização deve ser compreendido como um percurso contínuo, que deve nascer bem antes de a criança entrar na escola, onde vai aprender a ler e a escrever. O incentivo à leitura está associado a um ambiente adequado e ao exemplo, principalmente, dos professores e de toda a comunidade escolar. Dessa forma, a leitura pode ser transformada em uma atividade significativa e prazerosa, essencial para o prosseguimento da escolaridade dos alunos, de forma a favorecer

seu desenvolvimento integral, a fim de garantir condições para que avancem para as etapas posteriores da vida escolar.

Defende-se que ensinar a ler é mais do que transmitir um código: é possibilitar que cada criança transforme a leitura em um instrumento de expressão, autonomia e conquista pessoal.

Em seguida, são apresentadas as principais bases legais e documentos orientadores que fundamentam o ensino da leitura na Educação Básica, evidenciando como tais normativas contribuem para a construção de práticas pedagógicas que garantam o acesso dos estudantes ao estudo de qualidade, no que concerne à leitura e à escrita.

2.1.1 Bases normativas para o ensino da Leitura na Educação Básica

As bases normativas para o ensino da leitura na Educação Básica no Brasil são fundamentadas em diversos documentos legais e normativos que orientam as práticas pedagógicas. A leitura, como prática social e ferramenta essencial para a evolução do pensamento crítico, ocupa lugar de destaque nas diretrizes legais, as quais orientam a educação brasileira. A partir das normativas nacionais, especialmente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDB), delinea-se o compromisso com a formação de leitores proficientes desde os anos iniciais da escolarização.

A LDB (9.394/1996) configura-se como o principal instrumento normativo que orienta a organização e a estrutura da educação brasileira. Em seu Artigo 2º, estabelece que a finalidade da educação é promover o desenvolvimento integral do educando, preparando-o para o pleno exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, reafirmando, assim, a dimensão formativa ampla da escola (Brasil, 1996).

No que se refere ao componente curricular de Língua Portuguesa, o Artigo 26 da LDB (9.394/1996), determina sua obrigatoriedade em todas as etapas da educação básica, com ênfase na leitura e na escrita, reconhecendo esses elementos como estruturantes para o processo de aprendizagem e para a inserção social dos estudantes (Brasil, 1996).

Especificamente no Ensino Fundamental, conforme preconiza o Artigo 32 da LDB (9.394/1996), a formação de leitores constitui um dos objetivos centrais, destacando-se o pleno domínio da leitura e da interpretação textual como competências fundamentais ao percurso educativo. Dessa forma, a legislação educacional nacional confirma a necessidade de práticas pedagógicas que priorizem o letramento e a construção de habilidades linguísticas críticas e reflexivas, imprescindíveis à formação cidadã.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver são definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil;2018), visando garantir que os estudantes desenvolvam conhecimentos, competências e habilidades, fundamentais para o desenvolvimento e qualidade da educação. A BNCC (Brasil, 2018) orienta os currículos dos sistemas e redes de ensino do país, conforme estabelece a LDB (9.394/1996). A organização do documento propõe práticas de linguagem, em Língua Portuguesa, em quatro categorias: Leitura/escuta, Escrita, Oralidade e Análise linguística/semiótica.

No que se refere à leitura, a BNCC (Brasil, 2018) orienta que o ensino deve assegurar a formação de leitores capazes de interagir criticamente com variados textos. O documento ressalta a importância de desenvolver a competência leitora de modo que os estudantes compreendam e avaliem textos de diferentes gêneros, além de contribuir para que se tornem sujeitos autônomos, criativos e conscientes de seu papel social (Brasil, 2018). Tais diretrizes evidenciam o compromisso normativo com a formação de leitores que não apenas decodificam palavras, mas que analisam, refletem e atribuem sentidos de forma ativa e contextualizada.

Com relação à categoria leitura/escuta, o objetivo é expandir o letramento iniciado na Educação Infantil e no ambiente familiar, através da gradual adoção de estratégias de leitura, tanto compartilhada quanto autônoma, em textos com variados níveis de complexidade. A BNCC (Brasil, 2018) indica que os estudantes devem ser alfabetizados entre o 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental, o que implica que a alfabetização deve-se constituir-a prioridade da ação pedagógica. É fundamental destacar que a alfabetização abrange não somente a habilidade de decodificar o código alfabético, mas também a compreensão do conteúdo textual, promovendo equidade entre os estudantes.

Outro documento fundamental para a Educação Básica e considerado relevante para este trabalho é o Currículo Paulista (São Paulo, 2018), que orienta a formação docente e as políticas públicas educacionais no Estado de São Paulo. Alinhado à BNCC (Brasil, 2018), o Currículo Paulista (São Paulo, 2018) estabelece competências e habilidades essenciais para promover a educação integral dos estudantes, incorporando também aspectos sociais, econômicos, culturais e históricos dos diferentes municípios paulistas.

O documento ressalta a necessidade de garantia da qualidade e da equidade educacional, buscando reduzir as desigualdades de aprendizagem por meio da explicitação das aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver. Entre suas

diretrizes, destaca-se o compromisso com a alfabetização até os sete anos de idade, ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, em consonância com a meta estabelecida pela BNCC (Brasil, 2018).

A alfabetização é aqui entendida como aprendizagem da leitura, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de compreender e analisar criticamente diferentes gêneros que circulam em diferentes esferas da atividade humana em diversas linguagens, bem como a aquisição da escrita alfabética (São Paulo, 2018, p. 25).

Em consonância com o Currículo Paulista (2018), o Currículo da Educação do Sistema de Ensino Municipal (2020) pesquisado foi criado com base no que é proposto pela Base Nacional Comum Curricular (2018) e sustenta uma proposta educacional com foco na equidade. Nele é abordada a importância da continuidade entre a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, consolidando conhecimentos e sistematizando progressivamente os aprendizados, de modo a manter os alunos como centro na construção de seu saber.

Durante os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto ao que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e o interesse pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos agentes entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. (Brasil, 2018, p. 59).

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, o foco é a alfabetização, integrando o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e promovendo práticas diversificadas de letramento, de forma a favorecer a identidade dos alunos no coletivo. Portanto, a alfabetização no ambiente escolar tem início no 1º e 2º anos, é consolidado no 3º e se aprofunda no 4º e 5º anos. Como foco desse estudo, ressalta-se que a transição do 5º para o 6º ano deve ser harmoniosa, evitando rupturas no processo de aprendizagem, com ações que preparam os alunos para as mudanças estruturais e pedagógicas, como a presença de múltiplos professores especialistas (Brasil, 2018).

A unidade escolar investigada segue o currículo proposto pelo Sistema Municipal de Ensino, o qual se fundamenta na teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1999), especialmente no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esse conceito é compreendido como a distância entre aquilo que o estudante é capaz de realizar de forma

autônoma e aquilo que pode alcançar com a mediação de um adulto ou com o auxílio de pares mais experientes. Segundo Vygotsky (1999, p.112), a ZDP é

A distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Complementando esse entendimento, Oliveira (2005, p. 60) “refere-se à ZDP como o caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real.” E ainda segundo a autora, hoje o que a criança necessita de ajuda para realizar alguma atividade, amanhã poderá fazê-la sozinha. A partir dessa perspectiva, o currículo ora proposto pelo Sistema de Ensino em foco orienta a organização de propostas pedagógicas que considerem as experiências prévias e os interesses dos alunos, reconhecendo o papel da interação social e da mediação como elementos centrais na construção e ressignificação do conhecimento.

Assim, visando à maior qualidade na educação, no desenrolar da prática pedagógica faz-se necessário organizar situações de ensino que atendam aos interesses e necessidades dos alunos, a fim de estimular a aprendizagem e promover o desenvolvimento cognitivo, tendo em vista suas experiências sociais, culturais, socioemocionais e familiares.

Ao verificar os documentos citados, observa-se que são enfáticos em relação à questão da leitura como forma de desenvolvimento crítico no uso de diferentes linguagens, a partir de gêneros textuais que circulam em diferentes ambientes da atividade humana; subentende-se que os 5º anos sejam etapas de consolidação das habilidades de leitura. Nessa etapa, alguns alunos já apresentam certo domínio de leitura, mas ainda enfrentam desafios relacionados ao nível de compreensão do texto. Faz-se necessário oferecer suporte pedagógico mais intenso e individualizado para esses alunos.

Dessa forma, considerando que as bases normativas sustentam o ensino da leitura na Educação Básica, é possível afirmar que tais diretrizes oferecem fundamentos consistentes para o planejamento pedagógico voltado ao desenvolvimento das competências leitoras. Com base nesse referencial, busca-se investigar as práticas pedagógicas implementadas por professoras do 5º ano do Ensino Fundamental que contribuem para o estímulo à leitura e à formação de leitores críticos, autônomos e reflexivos, valorizando ações que promovam a

equidade e a qualidade do processo educativo. Na sequência, serão expostas as possíveis dificuldades de leitura.

2.1.2 Dificuldade de leitura e necessidades formativas docentes

Compreende-se como dificuldade de leitura a não consolidação de habilidades essenciais de decodificação, fluência e compreensão textual, permanecendo nos estágios iniciais da alfabetização, sem atender às expectativas do currículo formal, conforme descreve Soares (2004).

As dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita podem ter causas variadas, relacionadas tanto a práticas pedagógicas inadequadas quanto a questões emocionais e condições específicas de desenvolvimento. Para Vygotsky (2001), tais dificuldades só podem ser compreendidas na interação entre o sujeito e o meio, o que reforça a dimensão social e cultural do processo educativo.

Diferenças no ritmo de aprendizagem são comuns nos primeiros anos do Ensino Fundamental, especialmente durante o ciclo de alfabetização. A BNCC (Brasil, 2018) estabelece que o 1º e o 2º ano constituem esse ciclo, período em que as crianças, geralmente entre 6 e 7 anos, são formalmente introduzidas aos princípios do sistema alfabético e iniciam a consolidação das habilidades de decodificação e compreensão. No entanto, é importante considerar que, antes mesmo da escolarização, muitas crianças já tiveram contato com práticas sociais de leitura e escrita no contexto familiar, o que favorece a elaboração de hipóteses iniciais sobre o funcionamento da leitura, conforme demonstram Ferreiro e Teberosky (1999). Dessa forma, não é adequado identificar “dificuldades de leitura” em estudantes que ainda não foram plenamente expostos, no ambiente escolar, às competências que devem desenvolver, pois, nesse estágio, prevalecem variações individuais de percurso, como ressaltam Soares (2004) e Kleiman (1995).

Garcia (1998) observa que algumas crianças podem apresentar maior lentidão na apropriação das habilidades iniciais de leitura, mas tal lentidão não deve ser confundida com dificuldade instalada. Entretanto, quando lacunas significativas persistem até o 5º ano, tornam-se mais preocupantes, uma vez que, nessa etapa, espera-se que os estudantes já tenham consolidado as habilidades fundamentais da compreensão leitora, necessárias para avançar na leitura, interpretação e uso crítico dos diferentes gêneros textuais. Assim, a identificação de dificuldades precisa considerar tanto o percurso singular de cada aluno quanto o estágio em que se encontra no processo de alfabetização, evitando interpretações

precipitadas em fases em que a aprendizagem ainda está em construção. Ainda segundo Garcia (1998), tais desafios fazem parte do processo habitual de aprendizagem da língua escrita e, quando acompanhados de intervenções pedagógicas intencionais, tendem a ser superados sem impactos relevantes no percurso escolar ou na vida adulta.

Na rotina de sala de aula, muitas vezes, observam-se casos que não apresentam evolução na decodificação, fluência leitora e compreensão de textos, mesmo após intervenções pautadas na individualidade de cada um, como aproximação com maior afetividade e estímulos à autoestima. Os estudantes são encaminhados para análise dos professores especialistas em inclusão e educação especial, que orientam sobre a necessidade de investigação médica. Destaca-se a importância desse olhar atento do professor, pois ele irá identificar as dificuldades apresentadas pelo aluno.

Nesse cenário, torna-se evidente que as dificuldades de leitura não estão restritas apenas ao desempenho dos estudantes, mas também se relacionam às necessidades formativas dos docentes, especialmente daqueles em início de carreira, que, muitas vezes, não apresentam domínio do conteúdo ou não encontram suporte suficiente para lidar com tais situações.

Assim, compreender a dificuldade de leitura implica reconhecer que esta não se resume ao desempenho individual do estudante, mas constitui um fenômeno complexo que envolve fatores pedagógicos, sociais e estruturais da educação, demandando do professor tanto sensibilidade no diagnóstico quanto formação contínua para intervir de maneira efetiva. Tal compreensão está em consonância com os apontamentos de Kleiman (1995), ao considerar a leitura como uma prática cultural situada, influenciada pelas condições sociais e políticas que atravessam a escola.

É importante salientar que a compreensão das dificuldades de leitura não se restringe à dimensão cognitiva do estudante, mas envolve também fatores sociais e políticos. A dimensão cognitiva refere-se a entraves nos processos de decodificação, memória fonológica e compreensão. A dimensão social relaciona-se à ausência de práticas de leitura no ambiente familiar, ao pouco contato com livros e à desigualdade de acesso a bens culturais. A dimensão política expressa os desafios das políticas públicas de alfabetização que, muitas vezes, não encontram condições adequadas de implementação nas redes escolares (Kleiman, 1995; Lerner, 2002; Lahire, 1997).

A análise das dificuldades de leitura também requer atenção aos aspectos materiais e linguísticos que interferem diretamente na construção de sentidos pelos estudantes. Nem

sempre tais dificuldades estão associadas apenas ao domínio cognitivo ou às práticas pedagógicas, pois podem emergir de condições concretas que tornam o texto menos acessível ao leitor. Nessa direção, Koch e Elias (2008, p. 28) explicam que “os aspectos materiais que podem comprometer a compreensão [...] citam: o tamanho e a clareza das letras, a cor e a textura do papel, o comprimento das linhas, a fonte empregada, a variedade tipográfica, a constituição de parágrafos muito longos”. As autoras acrescentam que, além desses elementos, existem “fatores linguísticos que podem dificultar a compreensão, tais como: o léxico; estruturas sintáticas complexas; [...] ausência de nexos para indicar relações de causa/efeito, espaciais, temporais; ausência de sinais de pontuação” (Koch; Elias, 2008, p. 28). A partir dessa perspectiva, compreende-se que a dificuldade de leitura pode se intensificar quando o estudante, já fragilizado em suas experiências escolares e sociais, encontra textos cuja materialidade e organização linguística ampliam os obstáculos à compreensão. Por isso, identificar e considerar esses elementos é fundamental para que o professor planeje intervenções pedagógicas mais inclusivas, sensíveis às necessidades dos alunos.

Nesse sentido, a leitura não pode ser entendida apenas como decodificação de sinais gráficos, mas como prática de atribuição de sentidos, inserida em contextos sociais e históricos. Como afirma Freire (2021, p. 16), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, o que reforça a ideia de que as dificuldades de leitura não se limitam ao desempenho individual, mas refletem as condições sociais, culturais e estruturais em que os estudantes estão inseridos.

As dificuldades de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura, conforme apontado neste estudo, bem como observadas pela pesquisadora e destacadas por Santos (2023, p. 18), já existiam antes da pandemia, mas se agravaram de forma significativa com o período de afastamento social. Segundo a estudiosa, “Após o período de ensino remoto, quando estudantes, professores necessitaram se ausentar das salas de aula enquanto as escolas se reorganizavam para atender às demandas diferentes, com o retorno, as dificuldades dos estudantes se tornaram mais evidentes [...]”.

Em consonância com as experiências vividas durante e após o período pandêmico, as observações de Santos (2023) mostram-se particularmente pertinentes. A autora assinala que as dificuldades de aprendizagem, já presentes no cenário educacional brasileiro, foram significativamente agravadas pela pandemia. Essa situação também foi constatada na unidade escolar pública, na qual a pesquisadora atuava: o distanciamento, a reorganização das práticas

pedagógicas e o ensino remoto expuseram ainda mais as fragilidades no processo de alfabetização e letramento dos alunos.

Assim também, como para Silva (2023, p. 58),

No caso das escolas públicas, o desafio foi aumentado. Além do cuidado sanitário e acadêmico, havia a preocupação sobre a dificuldade de acesso aos meios para o ensino remoto, ou seja, a disponibilidade aos alunos de dispositivos, como *tablets* e computadores, e a internet banda larga, suficiente para o bom uso de aplicativos e de outras ferramentas. A necessidade de isolamento exacerbou as desigualdades [...].

A autora aprofunda essa análise ao discutir a desigualdade de acesso às tecnologias necessárias para o ensino remoto, especialmente nas escolas públicas. A prática pedagógica deixa entrever como a limitação de dispositivos adequados e a dificuldade de acesso à internet impactaram diretamente o aprendizado dos estudantes, ampliando as lacunas já existentes. O retorno às aulas presenciais evidenciou ainda mais o quanto as questões relativas ao contexto socioeconômico influenciaram o desempenho escolar, exigindo dos educadores a implementação de estratégias cada vez mais intencionais, colaborativas e inclusivas para diminuir esses efeitos.

Na mesma direção, os resultados da pesquisa de Santana (2022) revelam a relação existente entre os educadores e a condição familiar de alguns estudantes, especialmente o fato de alguns responsáveis não saberem ler e escrever. Isso leva a crer que há uma relação entre essa realidade e as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. É sabido que as desigualdades sociais interferem diretamente na educação, se uma criança passa fome, provavelmente apresentará dificuldades de aprendizagem.

No período pandêmico, constatou-se que o distanciamento físico, a falta de recursos das famílias e a adaptação ao ensino remoto influenciaram negativamente na aprendizagem dos alunos. Muitas famílias não tinham acesso à rede móvel de qualidade ou mesmo ao aparelho celular ou computador. Concorde-se com Santos (2023), Silva (2023) e Santana (2022) ao afirmarem que as dificuldades de aprendizagem se tornaram mais evidentes, acentuando as desigualdades de nossos estudantes frente à situação vivida nesse tempo. Outro fator que pode colaborar para as situações de dificuldades de aprendizagem é o pouco conhecimento sobre alfabetização e letramento por parte dos professores. O que pode ser observado nas práticas docentes.

Conforme destaca a pesquisa de Santos (2023), é necessário que o professor apresente a capacidade de planejar e replanejar suas ações, além de compreender a complexidade dos processos de aprendizagem presentes na sala de aula. Para que os alunos desenvolvam essas

competências, é necessário que o docente adote práticas pedagógicas eficazes, que favoreçam o uso consciente da leitura e da escrita, refletindo de forma contínua sobre essas estratégias de ensino.

Segundo Shulman (2014, p.205),

Um professor pode transformar a compreensão de um conteúdo, habilidades didáticas ou valores em ações e representações pedagógicas. Essas ações e representações se traduzem em jeitos de falar, mostrar, interpretar ou representar ideias, de maneira que os que não sabem venham a saber, os que não entendem venham a compreender e discernir, e os não qualificados tornem-se qualificados.

A docência exige do professor a mobilização de diferentes saberes, constituídos na formação inicial e, sobretudo, na experiência prática, a fim de responder às demandas que emergem no cotidiano escolar. Nesses termos, Franco, Silva e Oliveira (2024) interpretam a contingência pedagógica como imprevistos que surgem na sala de aula. A partir daí, convocam o professor a recriar e reinventar suas práticas. Embora o foco deste estudo esteja no desenvolvimento da leitura, compreende-se que tais desafios também se manifestam nesse campo, exigindo do docente a adoção de estratégias inventivas e flexíveis, capazes de atender às especificidades dos alunos e promover avanços na aprendizagem.

De acordo com Shulman (2014, p. 205), “Um professor pode transformar a compreensão de um conteúdo, habilidades didáticas ou valores em ações e representações pedagógicas”. Nessa mesma direção, Franco, Silva e Oliveira (2024, p. 3) afirmam que “A contingência pedagógica é concebida enquanto um movimento de imprevisibilidade experienciado na sala de aula ou no espaço escolar, baseado nas experiências pedagógicas e ancorado nas nuances de complexidade presentes no processo de ensino e aprendizagem”.

A partir dessas considerações, compreende-se que o professor assume um papel ativo e transformador no processo de ensino e aprendizagem, mobilizando e reinventando estratégias também no campo da leitura. Ao adaptar suas estratégias às necessidades específicas de cada aluno, o docente ultrapassa a função de mero transmissor de conteúdos e se torna mediador da aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de todos os estudantes, inclusive daqueles com dificuldades. Nesse sentido, ensinar envolve mais do que técnicas: requer intencionalidade, sensibilidade e um compromisso ético com a aprendizagem de cada estudante, sobretudo em realidades marcadas por desigualdades educacionais.

A dificuldade de leitura, portanto, não pode ser entendida apenas como incapacidade de decodificar letras ou palavras, mas como uma limitação no processo mais amplo de atribuição de sentidos à realidade. Para Freire (2021, p.16), a leitura é um ato político e

cultural, no qual a “leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Assim, quando um estudante apresenta dificuldades de leitura, o que está em jogo não é apenas a ausência de habilidades cognitivas, mas a falta de oportunidades de se inserir em práticas sociais de letramento significativas, que possibilitem relacionar o texto escrito com sua experiência de vida e com a compreensão crítica do mundo.

Para Soares (2020, p. 196). “[...] vencida a fase da apropriação do sistema alfabético e das normas ortográficas básicas, a leitura é que se torna mais fácil que a escrita”. Diante disso, cabe pensar formas que atendam a todos os sujeitos, independente de suas dificuldades, especificidades e singularidades. Conforme destaca Santana (2022), o suporte oferecido às crianças com dificuldade é frequentemente inadequado, sendo necessária uma mediação mais próxima e constante dos professores. Esta pesquisa compreende que as dificuldades de leitura constituem um desafio relevante para professores e especialistas da educação. Para superá-las, considera-se fundamental o investimento em políticas públicas e na formação inicial e continuada dos docentes, como forma de assegurar o sucesso acadêmico e o desenvolvimento pessoal de todos os estudantes.

Nesse sentido, Sousa; Rocha e Oliveira (2020, p. 2), destacam que “as propostas e programas de formação têm sido pensados externamente à escola [...] desconsiderando a participação efetiva dos professores na discussão dos problemas de seu cotidiano profissional”. Tal constatação revela a necessidade de repensar os processos formativos, de modo que se desloquem de modelos prontos e verticais para propostas fundamentadas no diagnóstico das reais necessidades docentes. Como afirmam as autoras, é pertinente que a formação “parta do diagnóstico ou análise das necessidades formativas dos professores” (Sousa, Rocha e Oliveira, *op.cit.*, p. 3), reconhecendo que o início da carreira é um “período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos” (Garcia, 1999, p. 113, apud Sousa; Rocha e Oliveira, *op. cit.*, p. 9).

Portanto, superar as dificuldades de leitura implica não apenas apoiar os estudantes, mas também investir em espaços colaborativos e em programas de indução, que acolham e fortaleçam os professores, sobretudo os iniciantes, em sua prática pedagógica. Na sequência, será feita a exposição de como a família pode ser uma aliada eficaz das práticas educativas desenvolvidas na escola.

2.2 Proposta Parceria Escola – Família: Qual a importância da família no desenvolvimento da leitura?

Parte-se do princípio de que “A colaboração entre família escola é um dos elementos centrais do sucesso escolar dos alunos” (Dessen; Costa Junior, 2008, p.201). A parceria entre escola e família tem sido objeto de destaque nos estudos educacionais e se intensificou no Brasil a partir da década de 1920, com o movimento Escolanovista, que propunha um modelo educativo baseado em conhecimentos científicos e o Movimento Higienista, que considerava as especificidades da infância e a individualidade dos alunos, instruindo estudantes e famílias sobre hábitos de higiene e costumes que deveriam ser adotados como práticas preventivas para diversas doenças. Ambos os movimentos ganharam força e se consolidaram com o engajamento das famílias para que fossem atingidos os objetivos propostos (Campos; Silveira, 2011).

Nesse mesmo contexto, em 1924, no Rio de Janeiro, foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE) com o objetivo de reunir intelectuais interessados em reformular o ensino no Brasil. Essa iniciativa trouxe à tona a importância de envolver as famílias no ambiente escolar, promovendo cursos, palestras, exposições e eventos que visam orientá-las quanto aos novos modelos de educação. Tais ações buscam não apenas esclarecer os pais sobre o papel da escola, mas também lhes oferecer ferramentas para participarem ativamente da formação de seus filhos (Campos, 2011).

Como já mencionado, é na família que a criança tem seu primeiro contato com a linguagem. A participação dos pais em práticas como leitura compartilhada, contação de histórias e conversas sobre livros constitui a base para o desenvolvimento do gosto pela leitura e da compreensão crítica dos textos. Para Vygotsky (1989), essas interações são fundamentais, pois favorecem o desenvolvimento de competências cognitivas no âmbito da ZDP. Nesse espaço, a criança é estimulada a realizar atividades que, sozinha, ainda não conseguiria, mas que são possíveis com a mediação de adultos ou colegas mais experientes.

Nas vivências como professora e coordenadora na Educação Básica, a pesquisadora reforça o interesse e o envolvimento da família no processo de leitura escolar, como fator que potencializa a aprendizagem. A presença dos pais na vida escolar dos filhos não se restringe às reuniões ou eventos formais, mas se estende às ações cotidianas, como auxiliar nas tarefas de casa, incentivar o hábito da leitura e dialogar sobre o conteúdo lido. Segundo Epstein (2009), essas práticas ampliam o repertório linguístico e cultural dos alunos, favorecendo seu desempenho acadêmico.

A teoria bioecológica do desenvolvimento proposta por Bronfenbrenner (1996), propõe que a aprendizagem e o desenvolvimento são facilitados pelo envolvimento das

pessoas em uma interação, com contornos complexos “em função das atividades recíprocas desenvolvidas e das relações afetivas estabelecidas de maneira sólida e duradoura” (Polônia; Dessen; Silva, 2005, p. 76). Consequentemente, observa-se que há um equilíbrio de poder que se alterna em prol do sujeito em desenvolvimento. Portanto, no caso de uma díade, se um deles apresenta uma certa mudança evolutiva, esta atinge o companheiro. Nessa perspectiva teórica, os papéis parentais funcionam como alavancas, não só para os filhos, mas também para o processo evolutivo dos pais. Logo, o microssistema familiar exerce papel decisivo no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças. A escola, enquanto espaço de socialização secundária, contribui para expandir os saberes adquiridos no ambiente doméstico, proporcionando aos alunos novas vivências e desafios intelectuais.

Complementando esse olhar, Lahire (1997) destaca que o ambiente familiar exerce papel determinante no processo de escolarização e no desenvolvimento das práticas de leitura. O autor demonstra que, mesmo em contextos populares, há famílias que promovem condições favoráveis à aprendizagem, valorizando o conhecimento e a cultura escrita. Em seus estudos, observa que o envolvimento dos pais em atividades como a leitura de histórias, a escuta atenta e as conversas sobre livros, não apenas estimulam o interesse pela leitura, mas também associam o ato de ler a vínculos afetivos e experiências de prazer, pois, como afirma o autor, “afeto e livros não são duas coisas separadas, mas estão bem associadas” (Lahire, *op.cit.*, p. 20). Assim, a leitura passa a ser percebida como parte do cotidiano familiar e não como uma exigência puramente escolar.

O autor enfatiza, ainda, que a presença de modelos leitores na família, sejam os pais, irmãos ou outros responsáveis, funciona como mediador simbólico entre o universo doméstico e o espaço escolar. Essas práticas de socialização familiar, quando coerentes com as exigências da escola, fortalecem a autonomia e a confiança das crianças, possibilitando que avancem em sua trajetória de leitura. Dessa forma, o sucesso escolar, mesmo em condições socioeconômicas desfavoráveis, pode emergir do investimento afetivo, do incentivo à curiosidade e do reconhecimento do valor da educação no seio familiar.

Ao integrar as reflexões de Lahire às contribuições de Vygotsky (1989) e Bronfenbrenner (1996), percebe-se que a família constitui um microssistema essencial para a construção de competências leitoras. Nela, a criança encontra oportunidades de interação e mediação simbólica que favorecem o desenvolvimento da linguagem e a ampliação de seu repertório cultural. Quando a escola reconhece e potencializa essas experiências, cria-se um elo colaborativo capaz de transformar a leitura em uma prática compartilhada e significativa.

Essa colaboração se torna ainda mais relevante durante períodos de transição escolar. Um exemplo significativo é a passagem do 5º para o 6º ano, etapa em que os estudantes precisam lidar com textos mais complexos e assumir maior autonomia em seu processo de aprendizagem. Nesse cenário, a atuação conjunta de escola e família torna-se indispensável. Quando os pais acompanham essa mudança, ajudam a consolidar práticas leitoras fundamentais para que seus filhos enfrentem essa nova etapa de forma harmoniosa e bem-sucedida. Na perspectiva ecológica, os recursos psicológicos e sociais dos pais são fatores importantes para o desenvolvimento dos seus filhos.

Para que essa parceria seja efetiva, se faz necessário que a escola promova ações de aproximação com as famílias. Oficinas de leitura, encontros formativos e rodas de conversa são abordagens que podem estimular os pais a incorporarem atividades leitoras no cotidiano familiar. Tais iniciativas não só fortalecem os vínculos afetivos entre família e escola, como também oferecem suporte contínuo para superar eventuais dificuldades acadêmicas.

Programas de formação voltados às famílias, com foco em estratégias de leitura e interpretação de textos, podem ser fundamentais para que os pais se sintam capacitados a acompanhar o percurso escolar de seus filhos. Jungles (2022) ressalta a importância dessas ações formativas como mediadoras no processo de construção da autonomia leitora das crianças.

A partir da vivência em sala de aula e a da observação das realidades escolares, esta pesquisadora corrobora com Dessen e Costa Junior (2008, p. 202), que afirmam:

Em um sistema de divisão de responsabilidades, a autora coloca a família e a escola com obrigações diferentes, mas compartilhando objetivos comuns quanto ao favorecimento do desenvolvimento infantil. A família é responsável não só pela saúde, segurança e bem-estar da criança dentro do microsistema família, mas também por criar um ambiente propício à aprendizagem escolar, por meio da supervisão, disciplina e orientação de hábitos. A escola, por sua vez, deve garantir a informação sobre os programas existentes por meio de diferentes tipos de comunicação e de convocação para encontros. O envolvimento dos pais no ambiente escolar é feito, por exemplo, pelo trabalho voluntário e, em casa, pelo acompanhamento das tarefas escolares, funcionando como tutores ou monitores.

A citação reforça o que já se percebe na prática escolar: família e escola têm responsabilidades distintas, mas devem atuar de forma complementar no desenvolvimento dos alunos. A família, ao oferecer suporte emocional, supervisão e acompanhamento escolar, colabora na criação de um ambiente favorável à aprendizagem. A escola, por sua vez, precisa manter uma comunicação clara e constante, convidando os responsáveis a se engajarem nas ações escolares. Quando essa parceria se concretiza, o impacto positivo na formação dos alunos é visível.

A seguir, descreve-se sumariamente um panorama das condições da leitura nas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental no campo em estudo.

2.3 As condições da leitura no 5º ano no sistema de ensino municipal em foco

Compreender o desempenho dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em leitura requer uma análise cuidadosa dos indicadores educacionais, que refletem as condições de aprendizagem no sistema de ensino municipal em questão. Nesse sentido, esta subseção busca contextualizar a situação da leitura nessa etapa de escolaridade, com base nos resultados obtidos em avaliações externas, especialmente o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A partir da análise desses indicadores, torna-se possível identificar avanços, limitações e os principais desafios enfrentados pelas escolas do município, no que se refere ao desenvolvimento das competências leitoras dos estudantes, com ênfase na realidade específica das turmas de 5º ano. O SAEB integra um conjunto de avaliações externas aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o objetivo de avaliar a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sua finalidade é diagnosticar o nível de aprendizagem dos estudantes e identificar fatores que podem influenciar seu desempenho (Araújo, 2005).

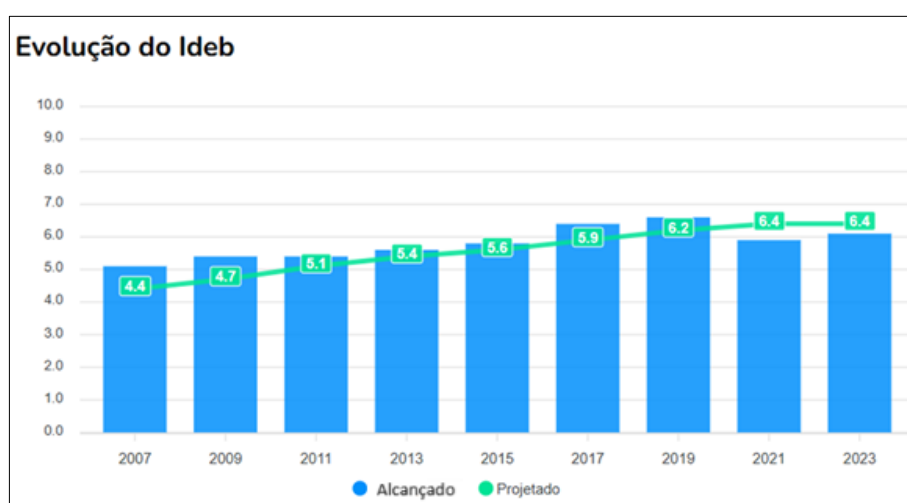
O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) resulta da média das avaliações do SAEB em Língua Portuguesa e Matemática, ponderada pela taxa de aprovação (Brasil, 2022). Este índice é um importante indicador da qualidade da educação básica, pois articula dados de fluxo escolar com os resultados das avaliações de desempenho. Sua principal finalidade é monitorar o progresso da educação, identificar áreas que demandam intervenção e subsidiar a formulação de políticas públicas educacionais (Brasil, 2025).

Apesar de sua abrangência e relevância, o SAEB deve ser compreendido como parte de um sistema mais amplo de avaliação, que oferece subsídios quantitativos sobre a aprendizagem, mas que não esgota a complexidade dos processos educativos. Conforme argumentam Reis e Stribel (2025, p.15), trata-se de uma avaliação em larga escala, em busca de “mensurar a qualidade da educação básica no Brasil”, com aplicação padronizada e foco em competências cognitivas essenciais, como leitura e resolução de problemas. Contudo, sua natureza quantitativa exige que os dados sejam interpretados à luz do contexto pedagógico e social de cada rede de ensino. No caso específico da leitura, os resultados do SAEB apontam para tendências e padrões de desempenho, mas não capturam integralmente dimensões como

o engajamento leitor, a diversidade de práticas pedagógicas e os desafios enfrentados por professores e alunos no cotidiano escolar.

De acordo com dados da plataforma *Quality Education Data* (QEdu), que organiza e disponibiliza indicadores educacionais de escolas, municípios e estados brasileiros, a média do IDEB 2023 para o 5º ano do Ensino Fundamental nas unidades de ensino público do município referência desse estudo, foi de 6,1. Esse resultado, apresentado na Figura 1, evidencia uma trajetória de evolução ao longo dos últimos anos.

Figura 1 - Gráfico de Projeção e Resultado do IDEB



Fonte: Q. Edu. 2023

Esse desempenho coloca o município, na escala de proficiência do SAEB, com uma média de 212,98 pontos em Língua Portuguesa.

Na figura 2, apresenta-se a escala de níveis de desempenho em leitura e compreensão textual utilizada pelo SAEB.

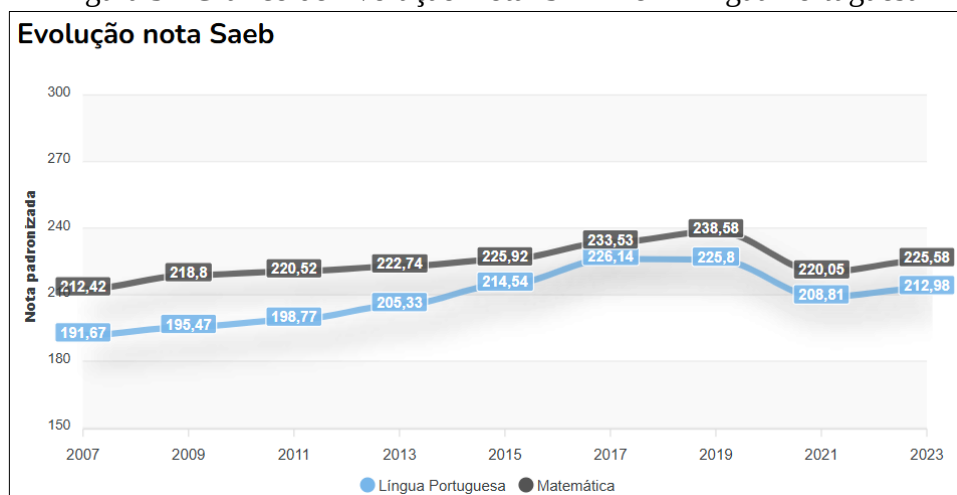
Figura 2 – Níveis de Proficiência SAEB de Língua Portuguesa

Insuficiente	
Até nível 1	0 - 149 pts
Básico	
nível 2	150 - 174 pts
nível 3	175 - 199 pts
Proficiente	
nível 4	200 - 224 pts
nível 5	225 - 249 pts
Avançado	
nível 6	250 - 274 pts

Fonte: Q. Edu. 2023

A média obtida pelos alunos do 5º ano nas escolas desse município situa-se no nível 4 da escala (200 a 225 pontos), o que representa um domínio proficiente para as habilidades leitoras (Brasil, 2020), conforme a figura 2.

Figura 3 - Gráfico de Evolução Nota SAEB em Língua Portuguesa



Fonte: Q.Edu. 2023

Segundo a escala de Proficiência do SAEB (Brasil, 2020), no nível 4, os alunos conseguem identificar informações explícitas em textos curtos e simples, estabelecer relações diretas entre elementos do texto e o tema central, e reconhecer o sentido de palavras e expressões em contextos específicos. Contudo, enfrentam dificuldades significativas em realizar inferências, interpretar informações implícitas ou analisar criticamente textos mais complexos, nível 5. Face a essa situação, entende-se que, embora a maioria tenha desenvolvido habilidades fundamentais de leitura, há fragilidades evidentes em competências mais avançadas, como a interpretação crítica e a construção de conexões entre ideias.

Esse cenário de fragilidade nas competências leitoras mais complexas foi agravado pelos impactos da pandemia de 2020, que interrompeu processos essenciais de alfabetização e desenvolvimento da leitura, especialmente nos anos iniciais. Conforme apontam Reis e Stribel (2025), os resultados do SAEB “indicam uma queda na proficiência dos alunos em todas as séries e disciplinas avaliadas”, reflexo direto da transição para o ensino remoto, das desigualdades socioeconômicas e da precariedade da infraestrutura digital, fatores que comprometeram a continuidade da aprendizagem durante o período pandêmico.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999), o processo de leitura não se limita à decodificação de palavras, mas é uma construção ativa em que o leitor formula hipóteses sobre o texto, valida informações e amplia seu repertório cognitivo. Os níveis mais básicos, como os observados na média de 212,98, evidenciam que muitos alunos do município ainda

se encontram em etapas iniciais dessa construção, com dificuldades para avançar para níveis mais complexos de compreensão textual.

Tais alunos, possivelmente, apresentam dificuldades na decodificação, fluência leitora e compreensão de textos, o que limita significativamente sua capacidade de assimilar outros conteúdos. Essa desigualdade de desempenho indica emergência na adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas, que possam atender tanto aos alunos com bom desempenho quanto aos que apresentam lacunas no aprendizado.

A análise dos dados do IDEB 2023 revela um panorama desuniforme das condições de leitura dos alunos do 5º ano no município em foco. O cenário evidencia não apenas avanços, mas também fragilidades significativas que exigem atenção, pois uma proporção de estudantes ainda enfrenta dificuldades nas habilidades básicas de leitura voltada à compreensão textual. Dessa forma, é fundamental reavaliar as estratégias educacionais adotadas, de modo a promover intervenções pedagógicas consistentes valorizando a atuação docente. Somente com ações intencionais e articuladas será possível assegurar a todos os estudantes o direito à aprendizagem plena e ao desenvolvimento de competências leitoras essenciais à formação e rendimento escolar. Essa discussão será aprofundada na próxima etapa da fundamentação teórica.

2.3.1 Ações Pedagógicas para enfrentar as dificuldades de Leitura no nível inicial de proficiência

A aprendizagem da leitura é um processo contínuo, necessário ao desenvolvimento pedagógico e social ao longo da vida. A pontuação obtida (212,98) na avaliação realizada nesse município, ou seja, a média de proficiência em Língua Portuguesa revela que os alunos estão em nível proficiente, mas inicial, exigindo intervenções pedagógicas que ampliem as competências leitoras dos alunos.

Esse cenário reforça a fragilidade interpretativa dos alunos, que, embora possam identificar informações explícitas, apresentam dificuldade em realizar análises mais profundas, conectando elementos textuais de maneira significativa. Soares (2020) ressalta que a leitura é uma prática social, uma vez que conecta o indivíduo à sua realidade cultural. Quando a leitura é limitada, restringe o acesso ao conhecimento e à plena participação cidadã. A autora defende que o ensino da leitura precisa ser intencional e sistemático, integrando a compreensão e a criticidade como objetivos centrais no processo educativo.

Além disso, para Solé (2014) a leitura precisa ser desenvolvida por meio de estratégias que promovam a compreensão ativa. Isso inclui práticas como a formulação de perguntas, a antecipação de ideias e a revisão de informações, que ajudam os alunos a construir significado e a interpretar textos de maneira mais autônoma. Essas estratégias podem ser particularmente úteis para os alunos que se encontram nos níveis mais básicos da escala SAEB (Figura 2).

Embora na escala de proficiência do SAEB, há indicativos de que os alunos que frequentam as escolas públicas desse município apresentam um nível básico de leitura, é certo que carecem de intervenções pedagógicas eficazes para desenvolver competências consideradas adequadas para sua etapa de escolarização. Como destacam Ferreiro e Teberosky (1999), Soares (2020) e Solé (2014), o processo de leitura deve ser compreendido como um desenvolvimento contínuo, que exige práticas pedagógicas estruturadas e intencionalidade didática.

Diante desse contexto, o estudo indica a relevância de que as práticas de leitura sejam planejadas de forma intencional e sistemática, configurando-se como uma leitura programada, sobretudo no atendimento aos alunos que apresentam maiores dificuldades no processo de leitura. Tal perspectiva pressupõe o acolhimento desses estudantes, o fortalecimento da autoconfiança e o estímulo ao sentimento de pertencimento ao grupo, elementos fundamentais para a continuidade da aprendizagem e para o engajamento nas atividades leitoras.

À luz das contribuições de Soares (2004) compreende-se que o ensino da leitura não deve ocorrer de forma episódica ou espontânea, mas organizado metodologicamente em ações que antecedem, acompanham e sucedem o ato de ler. Essa organização cria condições pedagógicas para que os alunos se aproximem do texto de maneira significativa, sendo preparados para a leitura, acompanhados durante o processo de construção de sentidos e conduzidos à consolidação da compreensão leitora.

Essa estrutura metodológica dialoga diretamente com as proposições de Solé, ao favorecer a mobilização de estratégias cognitivas de leitura. As ações realizadas antes da leitura possibilitam a ativação de conhecimentos prévios e a antecipação de sentidos; durante a leitura, favorecem a formulação e a verificação de hipóteses, bem como o monitoramento da compreensão; e após a leitura, permitem a síntese, a reflexão e a ampliação dos significados construídos. Desse modo, a organização do ensino proposta por Soares sustenta, na prática, as estratégias de leitura descritas por Solé.

Nesse processo, as reflexões de Koch e Elias (2008), contribuem ao compreenderem a leitura como uma atividade interativa de construção de sentidos, na qual o leitor assume papel

ativo diante do texto. Ao interagir com o material escrito, mobilizando conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo, o aluno constrói significados que extrapolam a simples decodificação, ampliando sua compreensão leitora. Assim, as práticas pedagógicas organizadas de forma intencional favorecem não apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas de leitura, mas também a formação de leitores capazes de interpretar, refletir e atribuir sentidos aos textos.

Nessa direção, recomenda-se a ampliação e intensificação das práticas de leitura, organizadas metodologicamente da seguinte forma:

Antes da leitura:

- ativação dos conhecimentos prévios;
- seleção criteriosa dos textos pelo professor.

Durante a leitura:

- rotina de leitura diária;
- leitura compartilhada;
- leitura realizada pelo aluno;
- leitura com finalidade de participação em apresentações e situações comunicativas significativas.

Depois da leitura:

- momentos de socialização e diálogo sobre o texto lido, favorecendo a reconstrução dos sentidos e a consolidação da compreensão leitora.

Por meio dessas e de outras atividades, é possível favorecer o desenvolvimento das habilidades leitoras e promover a formação de leitores críticos, capazes de interpretar e interagir com os diversos gêneros textuais, que circulam na vida cotidiana (Soares, 2004). Contudo, tais ações não são, por si só, suficientes para atender a todas as dificuldades encontradas no processo de leitura, uma vez que cada estudante apresenta necessidades específicas, as quais exigem intervenções diferenciadas, acompanhamento sistemático e apoio interdisciplinar. Assim, essas práticas constituem parte essencial de um conjunto mais amplo de estratégias pedagógicas voltadas à superação das dificuldades de leitura e à consolidação da competência leitora.

A seguir, serão apresentadas as leituras e os referenciais teóricos que contribuem para a fundamentação da presente dissertação, oferecendo subsídios teóricos essenciais à compreensão do tema.

2.4 Panorama das Pesquisas

Na busca de trabalhos de pesquisa, priorizaram-se aqueles realizados no período de 2019 a 2023, consultados em quatro bancos de dados: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library On-line* (SCIELO), Banco de Dissertações da Universidade de Taubaté (UNITAU) e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP.

Os descritores utilizados foram “Boas práticas de leitura” e “Dificuldade de leitura”, termos propostos visando encontrar estudos relevantes sobre o tema. A ordem dos termos foi ajustada para maximizar os resultados, iniciando por “leitura” e depois “boas práticas e dificuldade”.

Em seguida, destacam-se algumas dissertações realizadas entre 2019 e 2023, versando sobre leitura, considerando a temática de leitura de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

Pouca literatura foi encontrada, o que, conforme resalta Santos (2023, p.25), é preocupante: “[...] uma vez que não se espera que um aluno chegue ao 5º ano sem ter conquistado essas habilidades, tornando a questão ainda mais complexa”.

Após a busca inicial, foram selecionados os títulos dos documentos com base nos critérios dos descritores.

Tabela 1 – PANORAMA DAS PESQUISAS					
DESCRIPTORES	BANCO DE DADOS				
	CAPES	SCIELO	MPE UNITAU	USP	TOTAL
BOAS PRÁTICAS DE LEITURA	30	0	0	02	32
LEITURA DIFICULDADE	01	0	27	02	30
LEITURA DIFICULDADE ESTRATÉGIAS	0	01	0	01	02

Tabela elaborada pela pesquisadora (2024)

Como evidenciado na Tabela 1, há uma escassez de trabalhos que abordem o ensino da leitura direcionado às turmas de 5º ano do Ensino Fundamental. Após a leitura dos resumos, decidiu-se por selecionar os seguintes trabalhos para compor essa revisão de literatura: uma tese da Capes, duas dissertações da Universidade de Taubaté e uma dissertação

da USP, cujo foco das pesquisas é correlato à temática de interesse nesse estudo e considerando o nível de turma dos 5º anos. Os demais trabalhos não foram considerados relevantes junto à pesquisa em desenvolvimento.

Os estudos que atenderam aos propósitos foram escolhidos para leitura e análise das ideias relacionadas à temática da revisão, tal qual se descreve no Quadro 1- Referências Seleccionadas, a seguir:

Quadro 1 - REFERÊNCIAS SELECIONADAS				
TÍTULO	ANO	AUTOR	TIPO	REFERÊNCIA
BOAS PRÁTICAS DE PROFESSORES DO 5º ANO: um olhar para as dificuldades das crianças não alfabéticas	2023	Fernanda Macedo Costa dos Santos	DISSERTAÇÃO (UNITAU)	Universidade de Taubaté
ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: a prática docente de professores de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental	2023	Juliano Ferri de Abreu e Silva	DISSERTAÇÃO (UNITAU)	Universidade de Taubaté
Saberes-Práticas docentes sobre crianças em situação de dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita do 5º ano do ensino fundamental de Fortaleza	2022	Juliana Silva Santana	TESE (CAPES)	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará
SITUAÇÕES DE LEITURA: contribuição aos estudos sobre formação de leitores	2020	Larissa Gonçalves Forster	DISSERTAÇÃO (USP)	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Quadro elaborado pela pesquisadora (2024)

Ao analisar as publicações seleccionadas com temas direcionados à leitura verificou-se que o trabalho de Santos (2023) “Boas Práticas de Professores do 5º ano: um olhar as dificuldades das crianças não alfabéticas”, teve como objetivo investigar boas práticas de professores experientes do 5º ano no atendimento a alunos não alfabéticos.

A pesquisa de natureza qualitativa teve como foco a atuação de cinco professoras com mais de 05 anos de experiência na alfabetização, em turmas de alunos dos anos iniciais. Foi utilizado questionário *on-line* para selecionar os participantes, seguidos por entrevistas reflexivas e observações de sala de aula. Após a transcrição, as entrevistas foram revisadas pelas próprias professoras para ajustes. As observações permitiram conhecer as metodologias e as práticas pedagógicas bem-sucedidas utilizadas no ensino da leitura e escrita.

Os resultados da pesquisa mostraram que as professoras apresentavam boas práticas devido ao possível comprometimento, paciência, busca por formação contínua e alternativa de ensino, além de um bom relacionamento com as colegas. As dificuldades dos alunos aumentaram após o ensino remoto, mas as professoras se esforçaram para aprimorar suas

práticas e desenvolver novas estratégias de ensino. A pesquisa culminou na criação de um *e-book*, compilando essas boas práticas com o objetivo de inspirar outros professores.

Esta investigação converge com os interesses próprios da pesquisa descrita acima, por se tratar de analisar as práticas pedagógicas bem sucedidas de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente os alunos dos 5º anos.

Silva (2023), em sua investigação intitulada “Ensino Remoto Emergencial: a prática docente de professores de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental”, teve como foco de interesse as práticas educativas de professores do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, durante o ensino remoto, mediado por tecnologia, devido à pandemia de Covid-19. A pesquisa também traçou um perfil sociodemográfico desses professores e analisou suas reflexões sobre as práticas pedagógicas e os saberes docentes utilizadas nesse período.

A partir de abordagem qualitativa, nesta proposta investigativa participaram 21 professores de escolas particulares do Vale do Paraíba Paulista, que usaram ferramentas do *Google For Education* para o ensino remoto. Os dados foram coletados por meio de questionários e entrevistas semiestruturada *on-line*. As respostas dos questionários foram analisadas descritivamente, enquanto as entrevistas foram transcritas e tratadas pelo *software Iramuteq*, seguidas de Análise de Conteúdo e triangulação com o referencial teórico.

A pesquisa realizada por Silva (2023) corrobora o estudo realizado com professores que lecionam para turmas do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental; a proposta metodológica interessou à responsável por essa pesquisa, em processo evolutivo.

O trabalho de Santana (2022) “Saberes-Práticas docentes sobre crianças em situação de dificuldade da leitura e da escrita do 5º ano do ensino fundamental de Fortaleza”, apresenta os conhecimentos e práticas dos professores em relação às crianças do 5º ano com dificuldades de leitura e escrita, tendo por base teorias de psicologia sócio-histórica, sobre alfabetização e letramento; a metodologia adotada foi a qualitativa. A pesquisa foi desenvolvida em meio a uma das maiores crises sanitárias, conhecida como a pandemia de COVID-19. Em tal pesquisa, considerou-se o seu impacto, incluindo um estudo-piloto, questionários *on-line* e um curso colaborativo para professores. Esse trabalho traz forte relação com o viés perseguido por essa pesquisadora, em razão dos propósitos da sua pesquisa. Santana (2022) analisa as condições e estratégias de ensino voltadas às crianças que apresentavam dificuldade na leitura e no Ensino Fundamental, em um sistema de ensino público.

O estudo de Forster (2020), “Situações de Leitura: contribuição aos estudos sobre formação de leitores” tratou de analisar o comportamento de crianças leitoras em diferentes situações de uma escola municipal da cidade de São Paulo”. A definição de leitor e a reflexão sobre os elementos nas salas de leitura foram embasadas em Britto (2015), originando a pergunta norteadora: “Em que medida os elementos de uma sala de leitura impactam na pluralidade de comportamentos leitores?”

As crianças participantes são estudantes do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Elas foram observadas em diferentes espaços como a sala de aula, sala de leitura, sala de arte e um corredor. Inicialmente partiu-se de reflexões sobre práticas culturais e práticas de leitura crítica, estimulando essas crianças leitoras e sua relação com os elementos das salas de leitura: o texto (literário ou não literário), o suporte do texto, o leitor, o propósito de leitura e o espaço onde a leitura ocorreu.

Forster (2020) aborda as contribuições das experiências de leitura na escola, com foco em turmas do 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, no intuito de encontrar respostas às questões que se assemelham ao objeto de estudo da pesquisadora.

A busca por artigos para compor este trabalho foi realizada nas bases de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e da SCIELO (*Scientific Electronic Library On-line*), utilizando os descritores “Leitura” e “5º ano”. Inicialmente, foram analisados os títulos.

Em seguida, investiu-se na leitura dos resumos de artigos encontrados, depois de uma atenção especial à classificação das revistas em relação à sua posição junto ao *Qualis*. Após essa seleção, procedeu-se à leitura completa dos artigos escolhidos, sendo selecionados aqueles de maior relevância para esse estudo em evolução.

Com base nesses critérios e no objetivo da dissertação, os artigos selecionados estão apresentados no Quadro 2 – Artigos Selecionados.

Quadro 2 - ARTIGOS SELECIONADOS		
TÍTULO	ANO	AUTORES
LEITURA LITERÁRIA NOS ANOS INICIAIS: um inventário de 2001 a 2022	2024	Josiane Xavier Theláu Campos
		João Paulo Casaro Erthal
LEITURA COMO INTERAÇÃO DO LEITOR COM O TEXTO: Concepções e Práticas nos cadernos do PNAIC	2023	Marta Nörnberg
		Mauricio Cardoso Dias
		Josiane Jarline Jäger
A ESCOLA E O ENSINO DE LEITURA EM TEMPOS DE FAKE NEWS: Uma proposta para os anos iniciais do Ensino Fundamental	2022	Marcio José de Lima Winchuar
		Diego Paiva Bahls
		Maria Josélia Zanlorenzi
FLUÊNCIA DE LEITURA: Evolução do construto e relações com a compreensão	2021	Amanda Oliveira Meggiato
		Helena Vellinho Corso
		Luciana Vellinho Corso
Os desafios docentes no ensino de leitura em turmas de 5º anos do Ensino Fundamental 1	2021	Poliana Bernabé Leonardeli
		Lorrayne Lucas dos Santos Alvarenga
		Maria Eduarda Rocha da Silva

Quadro elaborado pela pesquisadora (2025)

O artigo produzido por Campos e Erthal (2024) busca mapear a produção acadêmica sobre leitura literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre 2001 e 2022, a partir da análise de artigos publicados em periódicos nacionais.

A pesquisa baseia-se em uma análise documental de 37 artigos encontrados em periódicos acadêmicos de alto impacto na área da educação. Os resultados evidenciam que a literatura infantil desempenha um papel fundamental na formação do leitor crítico e no desenvolvimento da sensibilidade artística e cultural das crianças. No entanto, a escola ainda enfrenta desafios para superar abordagens utilitaristas da literatura, evitando seu uso apenas como ferramenta para o ensino de conteúdos disciplinares. A mediação docente é essencial para promover o gosto pela leitura, tornando necessário investir na formação de professores como leitores competentes. Além disso, destaca-se a urgência da criação e manutenção de políticas públicas eficazes que garantam a democratização do acesso à literatura infantil de qualidade.

Embora o objetivo desta dissertação não seja investigar a transição entre ciclos, os apontamentos de Campos e Erthal (2024) reforçam a importância de um trabalho consistente com a leitura nos anos iniciais. A ausência de experiências leitoras diversificadas e significativas pode comprometer a compreensão textual dos alunos, dificultando o enfrentamento de textos mais complexos nos anos seguintes. Tal constatação, ainda que não constitua o foco central desta pesquisa, merece destaque pela sua relevância para a formação leitora ao longo da trajetória escolar.

A investigação de Nörnberg *et al.* (2023) busca compreender como os cadernos do PNAIC abordam a leitura e quais concepções e práticas pedagógicas são valorizadas nesses

materiais. A análise baseia-se em uma abordagem qualitativa e no modelo de leitura, fundamentado em teóricos como Smith (1989), Solé (2014) e Soares (2018), e evidencia que, embora os materiais proponham a leitura como prática social e interação significativa entre leitor e texto, ainda há forte presença de atividades voltadas à decodificação e à compreensão literal. As estratégias de leitura são contempladas, sobretudo por meio de propostas de leitura mediada pelo professor, como a leitura compartilhada, que busca promover a construção de sentido a partir da interação dialógica com o texto.

Já estratégias como a ativação de conhecimento prévio e a sistematização da leitura aparecem com menor frequência. O artigo conclui que os programas de formação de professores devem promover um equilíbrio entre os diferentes momentos da leitura, incentivando práticas que desenvolvam maior autonomia leitora nos alunos.

No âmbito desta pesquisa, o diálogo com o estudo de Nörnberg et al. (2023) se estabelece principalmente na valorização de práticas que favoreçam a compreensão ativa dos textos. Para isso, recorre-se aos aportes teóricos de Soares (2018; 2020), cujos estudos contribuem para a compreensão da leitura como prática social, vinculada ao letramento e à formação de sujeitos críticos e autônomos. Além disso, fundamenta-se em Solé (2014), cujas reflexões oferecem subsídios metodológicos importantes, sobretudo no que se refere ao uso de estratégias de leitura voltadas à construção ativa de sentidos, como a antecipação, a formulação de hipóteses e a verificação de inferências ao longo do texto.

Lima Winchuar et al. (2022) discutem o papel e a importância da escola no ensino da leitura crítica no 5º ano do Ensino Fundamental, propondo uma abordagem metodológica que capacite os alunos a se tornarem leitores capazes de interpretar, questionar e validar informações. A abordagem sugerida utiliza charges como recurso pedagógico, analisando sua estrutura, conteúdo e estilo de linguagem, com base nos estudos de Bakhtin (2000) com os gêneros discursivos, tendo em vista as habilidades previstas na BNCC. A proposta busca desenvolver estratégias de leitura crítica, incentivando os alunos a distinguir fatos de opiniões, reconhecer discursos de ódio e avaliar a confiabilidade das informações que consomem.

Para os autores, o ensino da leitura deve incluir estratégias que desafiem os estudantes a analisar, interpretar e avaliar informações, contribuindo para uma sociedade mais consciente e menos vulnerável à desinformação. O estudo evidencia que a ausência de leitura crítica favorece a aceitação de discursos manipuladores, reforçando a necessidade de que a escola atue como um espaço de formação cidadã. Ensinar os alunos a questionar informações e

desenvolver uma postura reflexiva, não apenas melhora a compreensão leitora, mas também fortalece sua autonomia intelectual e social.

Além disso, o estudo destaca a importância de preparar os professores para o ensino da leitura crítica, aspecto essencial na era da informação digital. Essa perspectiva converge com a proposta deste trabalho ao sugerir estratégias para o ensino da leitura no 5º ano, etapa crucial na formação leitora dos alunos. O artigo reforça, ainda, a relevância de práticas formativas que podem desenvolver a capacidade crítica dos professores na mediação da leitura.

O estudo de Meggiato et al. (2021) analisa a evolução conceitual da fluência de leitura e discute se esta é um pré-requisito para a compreensão de textos ou se ambos os processos se desenvolvem simultaneamente. O artigo destaca a necessidade de um ensino equilibrado da fluência, considerando três aspectos fundamentais: precisão, automaticidade e prosódia.

Ao integrar esses três componentes, a fluência permite que o leitor dedique menos esforço à decodificação e mais à construção de sentido. No entanto, a ênfase excessiva na velocidade pode comprometer a compreensão, tornando essencial uma abordagem pedagógica equilibrada.

O estudo sugere que estratégias pedagógicas eficazes devem considerar a fluência não apenas como um meio de acelerar a leitura, mas como um processo que aprimora a interpretação textual. Dessa forma, compreender melhor essa relação pode transformar práticas de ensino e fortalecer a competência de leitura dos alunos. Defende-se juntamente com os estudiosos de que a fluência de leitura pode tanto apoiar quanto comprometer a compreensão do texto. Esse impacto é perceptível em alunos do 5º ano que ainda apresentam uma leitura silábica ou insegura, o que pode afetar negativamente sua aprendizagem e seu desenvolvimento emocional, acadêmico e social na transição para o 6º ano.

Já Leonardeli et al. (2021) analisam os desafios enfrentados por professores no ensino da leitura para turmas do 5º ano do Ensino Fundamental, comparando as realidades de escolas públicas e privadas. Ensino este que enfrenta desafios que vão além da sala de aula, refletindo questões estruturais e pedagógicas que impactam diretamente a formação leitora dos alunos.

Os estudiosos exploram essas dificuldades, a partir da visão de professores de escolas públicas e privadas, destacando a falta de recursos, a desmotivação dos alunos e a necessidade de inovação nas práticas pedagógicas. Embora a leitura seja essencial para o desenvolvimento crítico e acadêmico, muitas vezes ela é reduzida a uma atividade mecânica, sem estímulo ao

prazer e à autonomia do leitor. Além disso, a formação docente nem sempre prepara os professores para atuar como mediadores eficazes do processo leitor.

Diante desse cenário, o estudo sugere que, para a superação dessas barreiras, é preciso tornar o ensino mais reflexivo, a partir de projetos que tornem a leitura significativa, com o uso de gêneros textuais diversos, e maior envolvimento da escola e da família no incentivo à leitura. Dessa forma, valorizar a leitura como experiência social e cultural pode transformar a realidade educacional, ampliando as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Os estudiosos estão em consonância com este trabalho ao abordar os desafios enfrentados pelos professores na formação leitora dos alunos do 5º ano, que podem ter reflexos diretos na continuidade dos estudos e no desempenho acadêmico nos anos seguintes. Os estudos analisados nesta subseção evidenciam a importância da leitura na formação dos alunos e os desafios enfrentados no processo de ensino, especialmente no 5º ano do Ensino Fundamental. Pesquisas como as de Santos (2023), Silva (2023), Lima Winchuar (2022), Leonardeli et al. (2021) destacam a necessidade de estratégias pedagógicas que incentivem a leitura com foco na compreensão textual, bem como a urgência de uma formação docente mais qualificada para atuar como mediadora desse processo.

Logo, vale destacar que a análise exploratória de alguns estudos realizados entre 2019 e 2023 permitiram ampliar a compreensão sobre os desafios e as possibilidades que envolvem a formação de leitores no 5º ano do Ensino Fundamental. As pesquisas revisadas reforçam a complexidade do ensino da leitura, a importância da mediação docente e a necessidade de práticas intencionais e reflexivas. Além de enriquecer o referencial teórico deste trabalho, essa revisão reafirma a relevância de estratégias que fortalecem o protagonismo do aluno, a parceria com as famílias e a formação contínua dos professores.

Entretanto, a leitura crítica dos materiais também revelou lacunas significativas. Observa-se a escassez de investigações que abordem as práticas pedagógicas de leitura no 5º ano sob a perspectiva das professoras da rede pública, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. A maioria dos estudos privilegia o olhar técnico ou institucional, com pouca ênfase nas narrativas docentes como fonte de análise. Há ainda uma limitada abordagem da transição entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, no que diz respeito à consolidação das habilidades leitoras.

A partir da revisão da literatura, foi possível estabelecer uma base teórica para compreender os desafios, as estratégias e os sentidos atribuídos ao ensino da leitura no 5º ano

do Ensino Fundamental. Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) contribuíram com a compreensão da psicogênese da língua escrita, enquanto Soares (2004, 2020) ampliou esse olhar ao abordar a leitura sob a perspectiva do letramento e da alfabetização em contextos sociais.

Lerner (2002) e Solé (2014) reforçaram a importância das práticas pedagógicas intencionais, fundamentadas na leitura como instrumento de construção de sentido e aprendizagem significativa. Paralelamente, os documentos oficiais como a LDB (Lei 9.394/1996), BNCC (Brasil, 2018), Currículo Paulista (São Paulo, 2018) e o Currículo Municipal (Taubaté, 2020) forneceram diretrizes normativas que orientam o trabalho docente na formação do leitor.

No que se refere à atuação e à formação docente, os estudos de Tardif (2000, 2014) e Schön (1992) fundamentaram a compreensão dos saberes profissionais como construções que se dão na prática, na experiência e na reflexão. Já os aportes metodológicos de Bardin (2016), com a Análise de Conteúdo, e de Szymanski (2018), ao discutir a entrevista como prática reflexiva, embasaram a construção e o tratamento dos dados desta investigação. Essa rede conceitual possibilitou a sustentação teórica das análises desenvolvidas na seção seguinte, permitindo compreender como os docentes mobilizam seus saberes, suas práticas e suas estratégias para mediar o processo de formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, a presente pesquisa se apresenta como uma contribuição ao desenvolvimento profissional de professores e gestores, de modo a possibilitar o aprofundamento do conhecimento sobre as práticas pedagógicas, por meio das vozes das professoras atuantes no 5º ano do Ensino Fundamental, as quais servirão de material de análise, acompanhado das estratégias de ensino, reflexões e enfrentamentos no cotidiano escolar. Ao valorizar essas narrativas, o estudo pode servir para ampliar o debate sobre a formação leitora em uma etapa crucial do percurso escolar, colaborando para o desenvolvimento de ações mais adequadas, sensíveis e eficazes no âmbito da leitura e compreensão textual, contextualizada ao momento atual da educação.

Na sequência, será apresentado o percurso metodológico que orienta o desenvolvimento da pesquisa, contemplando os procedimentos adotados para a coleta e análise dos dados.

3 METODOLOGIA: bases introdutórias

Nesta seção será descrito o tipo de pesquisa adotada, a população, o instrumento, bem como o procedimento para coleta de dados e análise. A metodologia permeia todo o processo de pesquisa, exigindo procedimentos sistemáticos que envolvam etapas e técnicas adequadas. Para que uma investigação seja reconhecida como científica, é fundamental que esteja orientada por “um conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos”, conforme enfatiza Gil (2010, p. 8).

O presente estudo adota a abordagem qualitativa para analisar a partir das narrativas produzidas por duas professoras do 5º ano do Ensino Fundamental, acerca das ações pedagógicas intencionais adotadas no processo de ensino, que contribuem para o desenvolvimento da leitura e da compreensão de textos dos alunos. De acordo com Severino (2007, p.119) a abordagem qualitativa é “um conjunto de metodologias envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas”.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados no trabalho foram o questionário, a entrevista semiestruturada e reflexiva e a análise documental. A escolha desses instrumentos fundamentou-se na pesquisa bibliográfica e na revisão da literatura, por se mostrarem adequados à investigação do problema proposto.

Os dados qualitativos são analisados de forma sistemática e manual pela própria pesquisadora. O processo envolveu etapas de leitura cuidadosa, identificação, codificação e categorização dos temas, garantindo a sistematização e o rigor na Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Mas, afinal, quem são os participantes da pesquisa em construção? Onde trabalham? Como é a comunidade escolar na qual atuam? Seguem breves esclarecimentos sobre as questões aqui destacadas.

3.1 Participantes e o local de trabalho

O foco dessa pesquisa tem como contexto uma escola municipal de Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, localizada em um município do Vale do Paraíba Paulista. A escolha da unidade escolar foi pautada no desempenho destacado no IDEB de 2023, em que o Ensino Fundamental Anos Iniciais (5º ano) atingiu a pontuação de 6,1, superando a meta estabelecida, pela própria escola. A unidade escolar conta com 11 turmas do Ensino Fundamental Anos Iniciais, das quais três correspondem ao 5º ano.

3.1.1 Caracterização das Participantes

Como explicitado, a unidade de ensino conta com três turmas de 5º ano do Ensino Fundamental. Neste estudo, o foco incide sobre o trabalho pedagógico das professoras que lecionam para as turmas de 5º ano do Ensino Fundamental. Destaca-se que uma das participantes atua em duas turmas, sendo então a pesquisa composta por duas professoras, cujo convite foi realizado por meio da aceitação voluntária, como consta no Termo de Compromisso Livre e Esclarecido aceito pelo Comitê Ética e Pesquisa da Universidade de Taubaté sob o CAAE nº 393324.7.0000.5501, Parecer nº 7.223.154 em 12 de novembro de 2024,

Os critérios de inclusão estabeleceram que as professoras lecionassem o componente de Língua Portuguesa em uma ou mais de uma turma de 5º ano, independente do tempo de serviço no magistério. Acredita-se que houve um trabalho exitoso, o que será apresentado na análise do trabalho. A adoção desse critério foi definida para garantir a coleta de dados específicos sobre o contexto local e as experiências únicas das participantes correlacionadas ao tema. As participantes, vinculadas estatutariamente ao Sistema de Ensino, participaram de forma voluntária, conforme consta no TCLE.

Foi possível observar que essa experiência proporcionou às professoras convidadas importantes reflexões críticas sobre a própria prática, numa forma de reflexão-na-ação e sobre-a-ação (Schön, 1992). Para esse autor, os professores não aprendem somente com a formação teórica, mas também quando realizam reflexões sobre suas próprias práticas, experiências e desafios do dia a dia. Esse processo promove o conhecimento profissional, oportunizando ajustes e contínuos aprimoramentos, sendo uma das principais formas de desenvolvimento docente. Que lugar é esse, onde as coisas acontecem nas surpresas diárias, especialmente quando o grupo em destaque compõe uma turma de 5º ano, nem crianças, nem adolescentes, mas certamente, com muita curiosidade de mundo? É sobre esse lugar, que na continuidade dessa produção, haverá uma breve exposição.

3.1.2 O local de trabalho das participantes

Para caracterizar o local de trabalho das professoras participantes, além de serem feitas algumas observações, foi solicitado à responsável pela gestão da unidade o Projeto Político-Pedagógico (PPP). Esse documento, representativo da proposta educativa coletiva, serviu como fonte principal para a caracterização institucional, pois além de expressar seu projeto

educativo, possibilita compreender suas práticas e princípios, de forma a servir de parâmetro oficial para a análise do contexto institucional da pesquisa.

A unidade escolar foi criada em 1984 e integrada ao sistema municipal em 2005; está situada em uma região marcada por altos índices de violência e vulnerabilidade socioeconômica do município. A comunidade atendida é predominantemente composta por trabalhadores com escolarização fundamental ou média e 20% das famílias possuem nível superior.

O ambiente escolar enfrenta desafios estruturais, como a limitação do espaço físico diante da alta demanda. Atualmente, a escola conta com 509 alunos matriculados, sendo 234 no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Observa-se ainda a ausência de uma biblioteca escolar, fator relevante, visto que, segundo Roca (2012) a biblioteca constitui um espaço fundamental para o incentivo à leitura e para a melhoria dos processos de aprendizagem. Essa ausência reforça a necessidade de repensar os ambientes de leitura disponíveis aos alunos, sobretudo em territórios marcados por vulnerabilidades sociais. Como esclarecem Rodrigues e Leal (2019), espaços alternativos podem assumir papel formativo importante ao promoverem práticas de letramento baseadas em mediação afetiva, escuta e valorização dos saberes locais. Esses ambientes tornam-se, muitas vezes, o único contato de crianças e adolescentes com a literatura, ampliando o acesso à leitura e contribuindo para a formação de leitores críticos, mesmo fora da estrutura escolar formal.

O corpo docente é composto por 36 professores, apoiados por uma equipe gestora formada por uma diretora, uma vice-diretora e duas orientadoras pedagógicas. De acordo com dados extraídos do PPP (2023), aproximadamente 60% das famílias são participativas nos aspectos pedagógicos e sociais da escola. Uma pesquisa interna revelou que 50% das famílias consideram o ensino ofertado como "bom", e 73% classificam o ambiente escolar como acolhedor e respeitoso, percepções estas corroboradas pela observação direta durante a coleta de dados.

A gestão escolar demonstra preocupação em fortalecer o sentimento de pertencimento da comunidade à escola, implementando práticas como contato direto com as famílias em caso de ausências consecutivas, assim como promover eventos que integrem família e escola. Foi possível observar sempre a presença de um membro da equipe gestora no acolhimento, por ocasião do horário de entrada dos alunos. Tal atitude chamou a atenção da pesquisadora, por evidenciar o papel da atenção, do interesse e da afetividade da equipe escolar na relação com as famílias e responsáveis da comunidade.

3.1.3 Indicadores de Qualidade da escola

O desempenho acadêmico da escola é monitorado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que sintetiza os resultados de Língua Portuguesa e Matemática em uma escala de zero a dez. No último resultado divulgado (IDEB, 2023), a escola obteve a nota 6,1, superando a meta estabelecida para aquele ano. Tal resultado, somado aos relatos das professoras participantes, permite considerar indícios de avanços no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere à atuação pedagógica nas turmas dos anos iniciais.

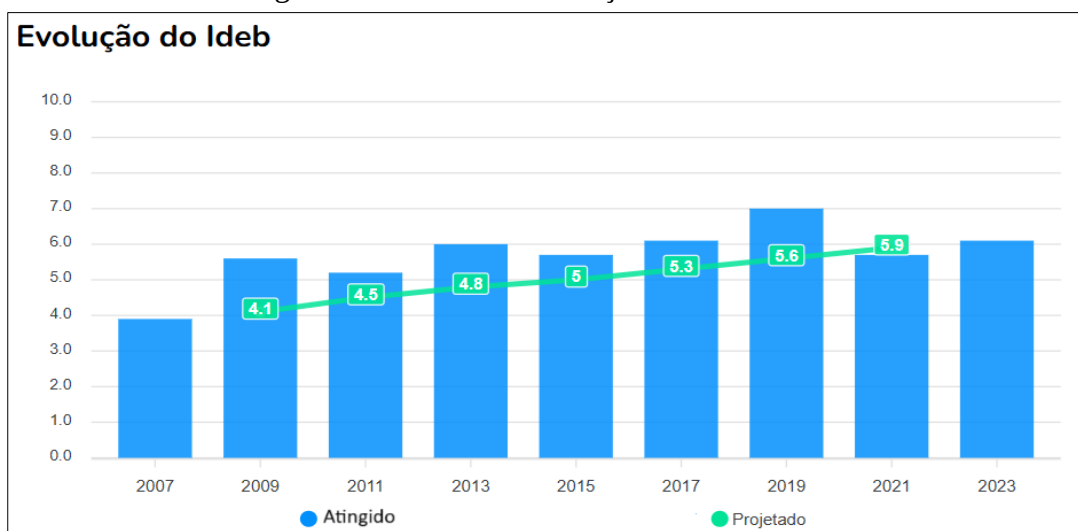
De acordo com a plataforma QEdú (2023), esse resultado corresponde à média de 6,08 nas avaliações de aprendizagem, combinada a um fluxo escolar de 1,0, o que representa taxa integral de aprovação. O desempenho final, superior à meta projetada para o ano, reforça os indícios de avanços no processo de ensino. A seguir, apresentam-se a representação gráfica do cálculo e a evolução histórica do IDEB da escola.

Figura 4 - Cálculo do IDEB (QEdú, 2023)



Fonte: IDEB 2023, Inep.

Figura 5 - Gráfico de Evolução Nota IDEB da escola



Fonte: IDEB 2023, Inep.

A caracterização da escola e das professoras participantes foi fundamental para compreender o contexto que serve de cenário para as práticas vividas na presente pesquisa. O perfil socioeconômico da comunidade, as condições estruturais da escola e as práticas de gestão e ensino delineiam um panorama que influencia diretamente as práticas de leitura desenvolvidas no 5º ano do Ensino Fundamental, objeto central deste estudo.

A seguir, serão apresentados os instrumentos de coleta de dados utilizados na evolução dessa investigação.

3.2 Instrumentos

Dando continuidade à estrutura metodológica da pesquisa, esta subseção apresenta os instrumentos utilizados para a coleta de dados. A escolha dos instrumentos foi orientada pelos objetivos da investigação. Em função da abordagem qualitativa, em razão da necessidade de analisar criticamente as narrativas das práticas das professoras no processo de ensino da leitura, adotou-se para a investigação o questionário, a entrevista semiestruturada e a análise documental para a coleta dos dados (Minayo, 2017).

A análise documental teve como foco o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da unidade escolar, compreendido como um documento institucional que expressa a proposta educativa coletiva e as diretrizes que orientam o funcionamento da escola. No âmbito desta pesquisa, o PPP foi utilizado como fonte principal para a caracterização do contexto institucional, social e organizacional da unidade pesquisada, possibilitando situar a investigação no território em que se desenvolvem as práticas pedagógicas analisadas.

Conforme destaca Cellard (2008), o documento escrito constitui uma fonte preciosa para a pesquisa nas ciências humanas e sociais, na medida em que permite compreender o contexto no qual as ações são produzidas e registradas, funcionando como testemunho das intenções e orientações institucionais. Nesse sentido, a análise documental configura-se como um procedimento metodológico legítimo para a apreensão e compreensão de informações relevantes a partir de documentos institucionais.

Corroborando essa perspectiva, Alves et al. (2021, p. 53) ressaltam que “na análise documental é importante que o pesquisador assuma um papel ativo na pesquisa e conduza o processo de análise, seguindo os passos de selecionar o material, analisar, organizar, ler e reler, sistematizar, entre outros”. Assim, o uso do PPP permitiu compreender aspectos estruturais, organizacionais e comunitários da escola, servindo como parâmetro oficial para a contextualização da pesquisa.

No que se refere ao questionário aplicado foi encaminhado de forma impressa, versando sobre a caracterização das professoras participantes (Apêndice A), que nesse caso, foi útil como instrumento de viés sociodemográfico, identificando pontos relevantes da vida pessoal e profissional das participantes voluntárias para este estudo. Como afirma Vieira (2009, p. 15) o questionário é “constituído por uma série de questões sobre determinado tema”, o qual foi composto por 14 questões objetivas e, ao final, continha o convite para participação na próxima fase da pesquisa. O outro instrumento utilizado na pesquisa foi a entrevista semiestruturada e reflexiva com as professoras participantes (Apêndice B).

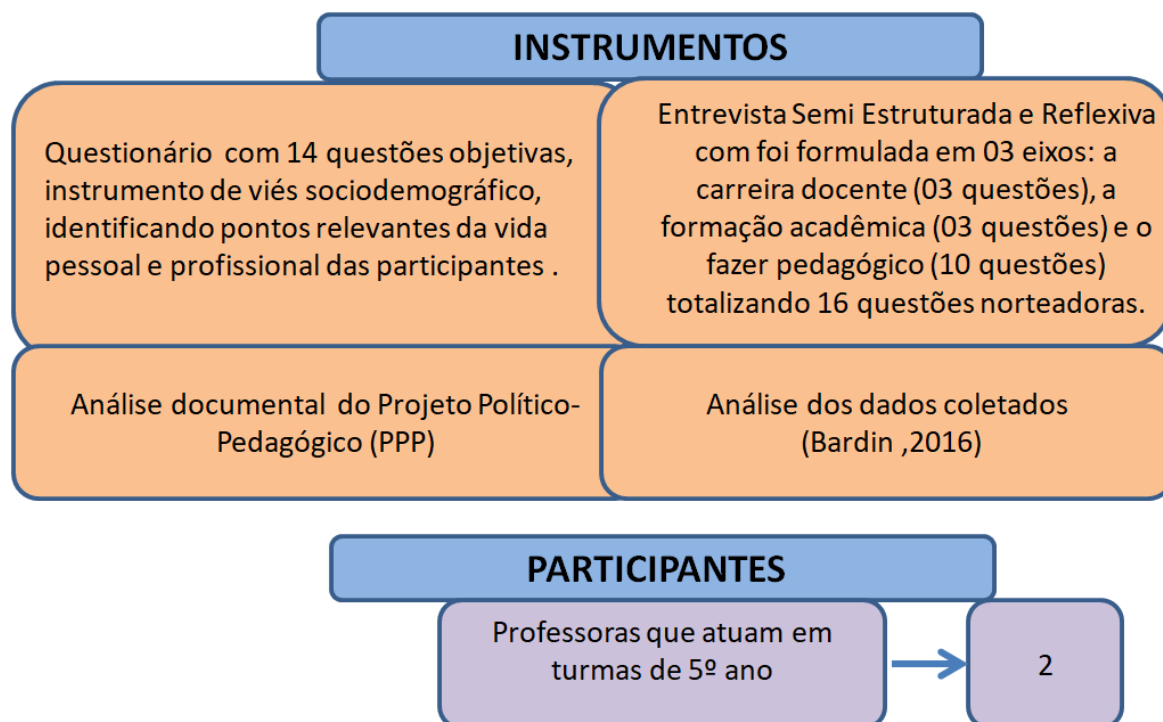
No contexto desta investigação, entende-se que as entrevistas semiestruturadas e reflexivas possibilitam não apenas o levantamento de dados, mas também o acesso às narrativas docentes, reconhecidas como formas legítimas de expressão da experiência profissional. Segundo Passeggi, Nascimento e Oliveira (2016, p. 111), “as narrativas [...] contribuem para os avanços teóricos e metodológicos da pesquisa qualitativa em Educação”. Assim, as falas das professoras, registradas durante as entrevistas, são compreendidas como narrativas que expressam concepções, escolhas didáticas e experiências formativas. Tal enfoque valoriza a escuta da prática docente como campo legítimo de produção de conhecimento, especialmente no que se refere ao ensino da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como afirmam Lakatos e Marconi (1991, p.198), a entrevista possibilita a coleta de dados detalhados e pertinentes ao ambiente pesquisado, por meio de uma interação direta entre entrevistador e entrevistado. A entrevista foi formulada em 03 eixos: a carreira docente (03 questões), a formação acadêmica (03 questões) e o fazer pedagógico (10 questões) totalizando 16 questões norteadoras.

Para Szymanski (2018, p.12) “O entrevistado, ao aceitar o convite para participar da pesquisa, está aceitando os interesses de quem está fazendo a pesquisa, ao mesmo tempo em que descobre ser dono de um conhecimento importante para o outro”. Por meio da entrevista semiestruturada foram abordados temas e padrões nas respostas dos professores, categorizando suas percepções e experiências.

Tendo como base os instrumentos metodológicos selecionados, foi possível estruturar os caminhos necessários para a coleta das informações pertinentes à pesquisa. Todo o processo foi organizado de forma a garantir a coerência com os objetivos propostos, buscando a obtenção de dados significativos.

Figura 6 – Instrumentos de Pesquisa



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora

A figura 6 apresenta uma síntese dos instrumentos utilizados e os participantes envolvidos na pesquisa; na sequência, serão apresentados os procedimentos adotados para o alcance desses dados, com a descrição das etapas seguintes, junto às professoras participantes da investigação.

3.3 Procedimentos para alcançar as informações/ dados

Inicialmente, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU). Isso se fez necessário porque a pesquisa envolveu seres humanos na coleta de dados, e o objetivo foi proteger e garantir os interesses dos participantes, assegurando sua integridade e dignidade. Dessa forma, a pesquisa foi conduzida dentro dos padrões éticos estabelecidos pela Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

Em seguida, buscou-se obter a autorização junto ao Sistema Municipal de Ensino, de um município da Região do Vale do Paraíba Paulista, para a realização da pesquisa e para a divulgação do sistema de ensino ao longo do trabalho, justamente por este compor o contexto da pesquisa, garantindo a preservação do anonimato das instituições e participantes. Também

foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, as etapas e os instrumentos para coleta de dados, aplicados nos participantes.

A primeira abordagem junto às professoras participantes do estudo se deu presencialmente, na unidade escolar, foco da pesquisa. Após esclarecimentos a respeito dessa experiência às duas professoras participantes, procedeu-se à entrega do questionário sociodemográfico, combinando a data de devolução para até o dia 18/11/2024.

Discorreu-se sobre o propósito do trabalho, assim como a respeito dos instrumentos para a coleta de dados a serem utilizados: o questionário com perguntas fechadas e a entrevista semiestruturada e reflexiva. Também salientou-se sobre a importância da participação das professoras na pesquisa para a validação do estudo, bem como para seu próprio desenvolvimento profissional, já que terão oportunidade de vivenciar as etapas da pesquisa e refletir sobre sua prática pedagógica. Em todas as fases da pesquisa, foi ressaltado que a identidade das participantes seria mantida em sigilo, assegurando seu anonimato. A aceitação para participar da pesquisa foi por meio da assinatura do Termo TCLE, em duas vias, assinadas pela participante e pela pesquisadora responsável, sendo uma via entregue à participante, após a assinatura.

Tão logo houve a devolução dos questionários, as participantes apresentaram a disponibilidade voluntária para participar da fase seguinte, ou seja, quando participam da entrevista semiestruturada e reflexiva *on-line*. Ao informarem seus contatos, foi dada sequência à etapa das entrevistas, com a definição do agendamento para sua realização, respeitando-se a disponibilidade das participantes e da pesquisadora. Vale ressaltar que as participantes solicitaram que a realização da entrevista ocorresse presencialmente, o que foi atendido prontamente.

As entrevistas foram gravadas em mídia digital e tiveram uma duração média de trinta minutos cada uma delas. Após a realização das entrevistas, os áudios foram transcritos por meio da ferramenta *Google Pinpoint*, para posterior análise. O *Google Pinpoint* é uma ferramenta de pesquisa, transcrição e análise de documentos, desenvolvida pelo Google. A ferramenta é muito utilizada para ajudar os jornalistas e os acadêmicos a explorar e analisar grandes coleções de documentos. O uso dessa ferramenta favorece carregar e pesquisar centenas de documentos, imagens, e-mails, notas manuscritas e ficheiros de áudio quanto a palavras ou expressões específicas, locais, organizações e pessoas.

Após a audição das gravações, as respostas foram transcritas para um arquivo no formato de texto (*Word*), onde foram realizadas as formatações necessárias, revisão do texto

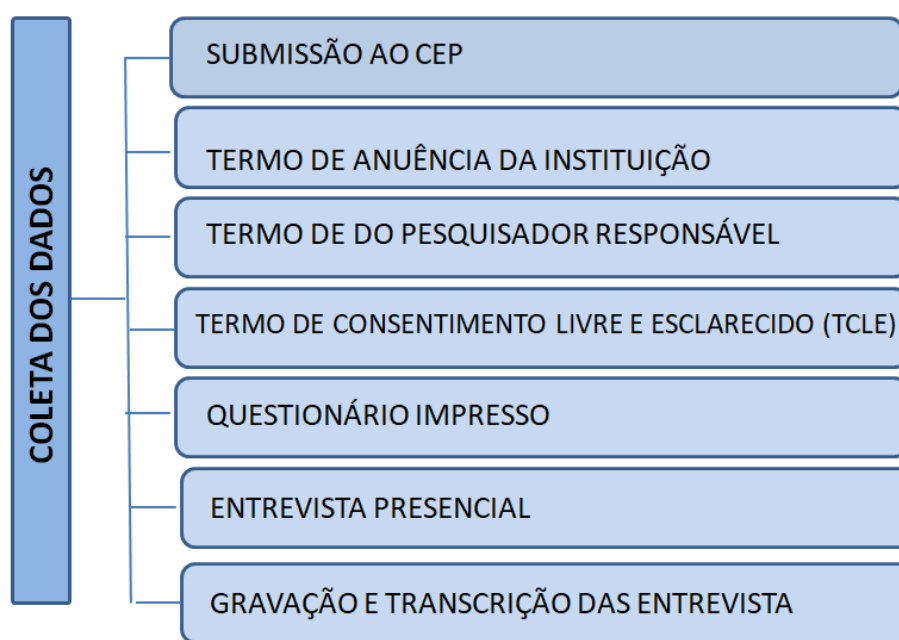
para eliminar vícios de linguagem e expressões informais, a fim de garantir maior clareza e objetividade para fins de Análise de Conteúdo (Szymanski, 2018).

O material gerado foi disponibilizado às professoras participantes para que cada uma pudesse remover ou acrescentar informações que considerassem necessárias. A devolução do instrumento, encaminhado pela pesquisadora, representou um momento de reflexão, “[...] quando o entrevistado pode apresentar modificações eventualmente geradas pelo processo de reflexão” (Szymanski, 2018, p. 52). Essa etapa considerou a possibilidade de que a entrevistada, por inibição ou desatenção, tivesse deixado de completar sua resposta, podendo fazê-lo nessa oportunidade.

Após as participantes fazerem a devolutiva da entrevista, deu-se início aos procedimentos para a análise dos dados. As informações armazenadas no formato digital serão mantidas sob a guarda da pesquisadora por um período de cinco anos, quando então serão inutilizadas.

A figura 7, demonstra o caminho percorrido para a coleta dos dados.

Figura 7 – Procedimento para a coleta de dados



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora

A seguir serão apresentados os procedimentos seguidos para a análise dos dados coletados.

3.4 Procedimentos para análise dos dados coletados

Para a análise dos dados, buscou-se contribuições de Bardin (2016), referentes à Análise de Conteúdo. Segundo a autora, a análise de dados refere-se ao conjunto de procedimentos que visam interpretar os significados e contextos das comunicações. A Análise de Conteúdo permite compreender criticamente os sentidos manifestos e ocultos das mensagens, oferecendo uma estrutura sistemática para a categorização e inferência de significados relevantes aos objetivos da pesquisa. Análise esta essencial para a interpretação sistemática e objetiva das comunicações obtidas por meio dos questionários e das entrevistas. Segundo Bardin (2016, p. 38), “a Análise de Conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

A autora ainda destaca:

É portanto necessário completarmos os segmentos de definições já adquiridas, pondo em evidência a finalidade (implícita ou explícita) de qualquer Análise de Conteúdo: A intenção da Análise de Conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (Bardin, 2016, p. 38).

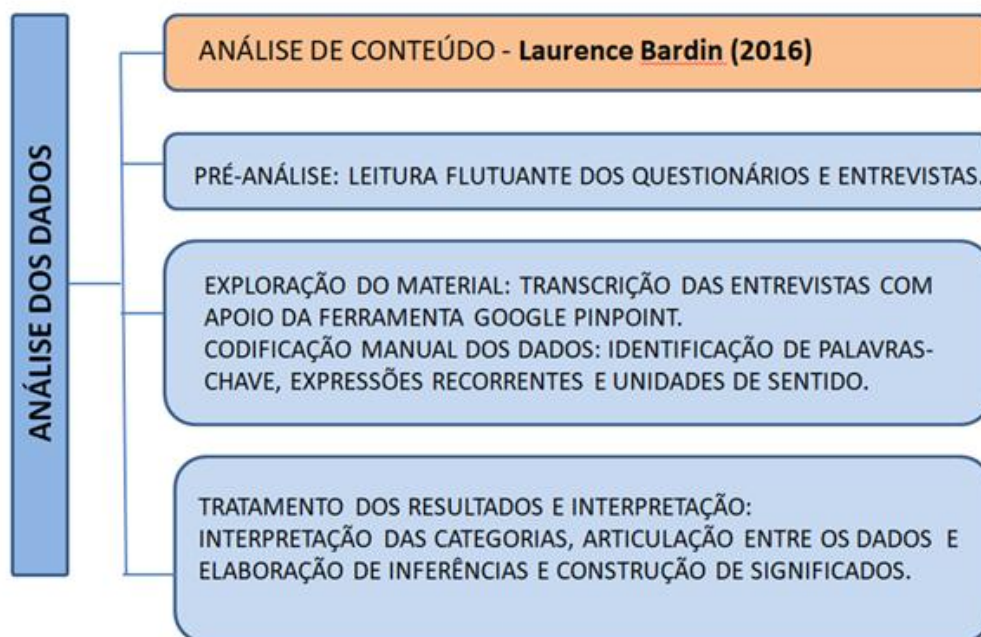
Propõe, como fases para a Análise de Conteúdo, três etapas principais:

1. Pré-análise: organização do material e definição dos objetivos.
2. Exploração do material: codificação dos dados, agrupando trechos com base em temas.
3. Tratamento dos resultados e interpretação: análise dos dados organizados e sua interpretação à luz do referencial teórico.

Complementando essa abordagem, Szymanski (2018) destaca que a análise de dados consiste no processo de examinar, organizar e interpretar as informações coletadas com o objetivo de produzir conhecimentos significativos e relevantes para a compreensão do fenômeno estudado. Assim, a Análise de Conteúdo revelou-se um instrumento metodológico essencial para a sistematização e interpretação dos dados, garantindo o rigor e a profundidade exigidos na investigação científica.

A figura 8, sintetiza como se procedeu as etapas para a análise dos dados coletados.

Figura 8 – Análise dos dados



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora

Assim, a Análise de Conteúdo, fundamentada em Bardin (2016), possibilitou a organização sistemática e a interpretação dos dados de forma coerente com os objetivos da pesquisa. As etapas metodológicas adotadas favoreceram a identificação de categorias e sentidos presentes nas narrativas docentes, assegurando rigor analítico e consistência na articulação entre os dados empíricos e o referencial teórico.

4 A ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

Dando continuidade ao percurso metodológico apresentado anteriormente, esta seção destina-se à análise dos dados coletados por meio do questionário e da entrevista aplicados às professoras participantes da pesquisa. A pesquisadora inspira-se na metáfora da colcha de retalhos, proposta por Mendes e Miskulin (2017), que compara o trabalho das artesãs na confecção de um *patchwork* à tarefa de integrar diferentes elementos de uma investigação científica. Assim como as artesãs costuram pedaços de tecidos variados, nesta etapa a pesquisadora articula a questão de pesquisa, os objetivos, o referencial teórico, os procedimentos metodológicos adotados na constituição dos dados e as estratégias de análise. Desse modo, assume o papel de uma *bricoleuse*, unindo cuidadosamente esses componentes na construção deste trabalho.

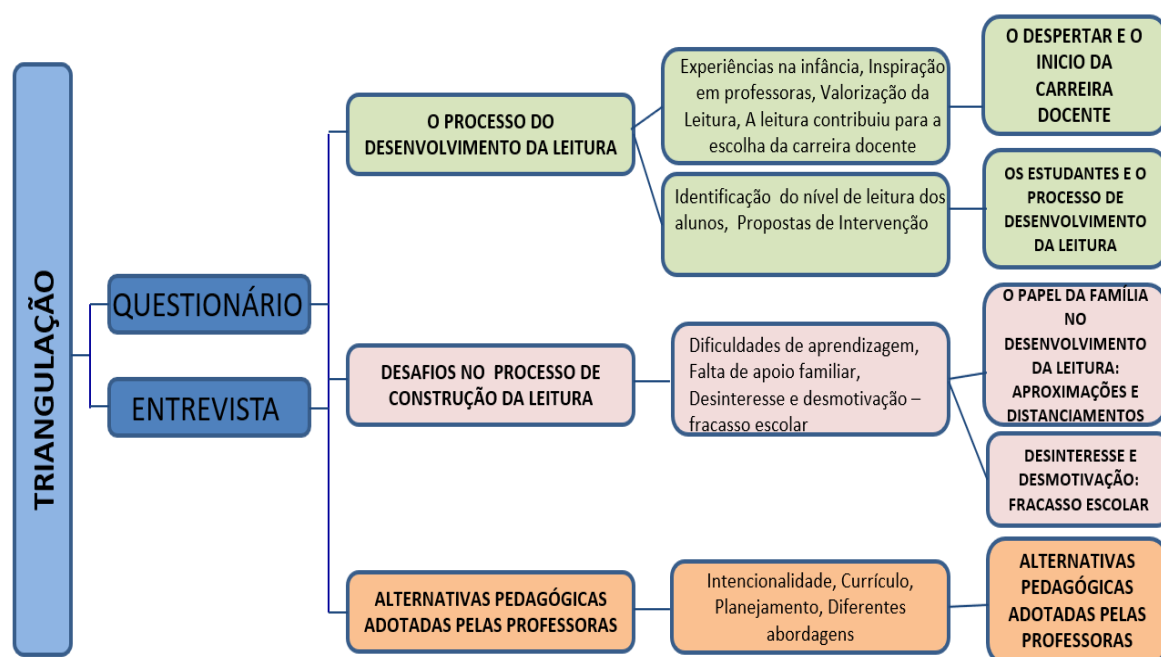
A análise das informações foi conduzida com base na Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), desenvolvida em etapas sucessivas. Inicialmente, realizaram-se leituras exploratórias dos registros provenientes dos questionários e, posteriormente, das entrevistas, possibilitando uma aproximação com o *corpus* e a identificação de elementos relevantes. Em seguida, procedeu-se à leitura aprofundada do material, com a realização de recortes pontuais, visando à identificação de palavras-chave, expressões recorrentes e unidades de sentido.

Esse processo de codificação permitiu o agrupamento dos dados em categorias temáticas, favorecendo uma organização sistemática do material e contribuindo para a análise crítica e interpretativa. Conforme destaca Bardin (2016), a categorização constitui uma operação fundamental da análise de conteúdo, pois possibilita evidenciar sentidos latentes e regularidades presentes nas falas das participantes.

Por fim, as informações analisadas foram interpretadas a partir da articulação entre as categorias empíricas emergentes e os referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa, possibilitando a construção de inferências consistentes e contextualizadas acerca do fenômeno investigado.

A figura a seguir sintetiza a organização temática dos resultados obtidos a partir da análise e triangulação das informações coletadas.

Figura 9 – Triangulação das informações coletadas



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora

Na sequência, serão apresentados os principais resultados da pesquisa. Embora as narrativas das professoras revelem aspectos de suas trajetórias pessoais e profissionais, a análise centra-se, neste estudo, nas práticas pedagógicas intencionais adotadas no ensino da leitura e nos desafios pedagógicos e metodológicos enfrentados no desenvolvimento da compreensão leitora, considerando os elementos pessoais apenas na medida em que influenciam tais práticas, sempre em articulação com os objetivos do estudo e os referenciais teóricos que o sustentam.

4.1 Ponto de partida para a análise: conhecendo as participantes?

A partir dos questionários impressos, analisaram-se o perfil e as informações pessoais das professoras participantes. A caracterização das professoras participantes contribuiu para contextualizar as análises posteriores. Os dados dialogam com as estratégias que foram mencionadas nas entrevistas, nas quais se observa um compromisso com o desenvolvimento da leitura e da compreensão textual.

Os dados foram organizados em planilha eletrônica no software *Excel*, resultando no quadro apresentado a seguir.

Quadro 3: Caracterização das Participantes

PARTICIPANTES		PROFESSORA A	PROFESSORA B
Identificação	Idade	46 anos	53 anos
	Gênero	Feminino	Feminino
	Etnia	Parda	Parda
Formação Acadêmica	Formação Ensino Médio	Magistério	Magistério
	Formação Superior	Pedagogia	Pedagogia / Pós graduação (<i>Latu Sensu</i>) – Gestão Escolar
Experiência Profissional	Tempo de atuação no magistério	Mais de 20 anos	Entre 16 e 20 anos
	Tempo de atuação no magistério no sistema municipal	Mais de 20 anos	Entre 01 e 05 anos
	Regime trabalhista que está inserido no sistema municipal	Estatutário	Estatutário
	Já atuou como professor alfabetizador?	Sim, 04 anos	Não
	Já atuou como professor do 5º ano, anteriormente?	Sim, 02 anos	Não
Pedagógico	Em sua turma há alunos em fase de aquisição da leitura e compreensão de textos	Sim, 01 aluno	Sim, 03 alunos
	Estratégias utilizadas para desenvolver habilidades de leitura e compreensão de textos	Leitura compartilhada, leitura individual, leitura em voz alta pelo professor, uso de materiais didáticos diferenciados e jogos.	Leitura compartilhada, leitura guiada, leitura individual, leitura em voz alta pelo professor e leitura em coro.
	Frequência de atividade de leitura e compreensão de textos	Semanalmente	Semanalmente
	Recursos didáticos utilizados	Livros impressos, jogos educativos, textos multimodais e roda de leitura.	Livros impressos e roda de leitura.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

A análise dos dados apresentados no quadro permite compreender como aspectos da trajetória pessoal e profissional das professoras influenciam suas práticas pedagógicas voltadas à leitura. Essa caracterização inicial é fundamental para interpretar as falas e as estratégias observadas nas entrevistas.

Ambas as participantes apresentam formação em nível médio, na modalidade magistério, e possuem graduação em Pedagogia. A Professora B possui também pós-graduação *Lato Sensu* em Gestão Escolar, o que evidencia investimento em formação continuada.

Conforme destacam Nóvoa (1992) e Tardif (2014), a formação docente não se limita ao período inicial, mas se constitui como um processo contínuo de construção e reconstrução de saberes, cujas prática e reflexão sobre o cotidiano escolar assumem papel central. Nesse sentido, o percurso formativo das participantes reflete uma busca constante por aprimoramento, o que repercute diretamente na qualidade das intervenções pedagógicas relacionadas à leitura. No que se refere à experiência profissional, a Professora A atua há mais de vinte anos no sistema municipal, enquanto a Professora B possui entre um e cinco anos de atuação na rede pública, tendo exercido funções anteriores em escolas particulares.

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são produzidos nas interações entre o conhecimento teórico e a experiência acumulada, resultando em modos próprios de ensinar. Assim, a longa permanência da Professora A no sistema municipal contribui para uma leitura mais contextualizada das demandas dos alunos, enquanto a trajetória diversificada da Professora B amplia sua compreensão sobre diferentes realidades educacionais. A Professora A já atuou como alfabetizadora e também com turmas de 5º ano, o que lhe confere um repertório mais sólido sobre o processo de consolidação da leitura. Essa experiência permite identificar sinais de dificuldades e adotar intervenções adequadas para apoiar os alunos que ainda não atingiram a fluência leitora esperada.

De acordo com Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre nas interações mediadas pelo professor, cuja ação favorece a passagem do nível de desenvolvimento real para o potencial. Assim, experiência anterior com alfabetização se traduz em maior sensibilidade para compreender os estágios de aprendizagem da leitura e promover práticas de mediação ajustadas às necessidades do grupo. Por outro lado, a Professora B, apesar de não possuir experiência anterior com o 5º ano, traz contribuições oriundas de sua atuação na educação infantil, fase em que o trabalho com a linguagem oral e a iniciação à leitura são centrais. Essa bagagem favorece a adoção de práticas lúdicas e interativas, valorizando a dimensão afetiva e motivacional do processo leitor.

Como enfatiza Solé (2014), o envolvimento emocional e o prazer de ler são fatores decisivos para que os alunos desenvolvam uma relação significativa com a leitura. A presença de alunos em processo de aquisição da leitura em turmas de 5º ano revela o desafio de lidar com diferentes níveis de proficiência dentro de um mesmo grupo. Essa heterogeneidade exige do professor uma postura mediadora e a utilização de estratégias diferenciadas que considerem o ritmo de cada estudante. Conforme afirma Vygotsky (1998), o aprendizado

ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal, onde a mediação docente se torna essencial para o avanço das funções psicológicas superiores. Nessa mesma direção, Solé (2014) ressalta que o uso de estratégias diversificadas permite que cada aluno construa sentidos próprios a partir da leitura.

Santos (2024) acrescenta que, diante de turmas heterogêneas, o trabalho docente requer intencionalidade e flexibilidade, sobretudo quando envolve estudantes que ainda não alcançaram a autonomia leitora. Assim, as práticas relatadas pelas professoras participantes demonstram sensibilidade e compromisso ético com o princípio da equidade no processo de ensino da leitura. A realização semanal de atividades de leitura, tendo em vista a compreensão textual revela uma rotina consolidada de trabalho com textos. De acordo com Lerner (2002), a frequência e a intencionalidade das práticas são elementos essenciais para que a leitura se torne um hábito cultural e formativo dentro da escola. Nesse sentido, a regularidade observada nas práticas das participantes indica um compromisso pedagógico com o desenvolvimento contínuo das habilidades leitoras.

A formação acadêmica e a vivência ao longo dos anos refletem-se nas práticas relatadas, como a leitura compartilhada, a leitura em voz alta e a leitura guiada, além do uso de materiais diversificados, como jogos educativos e textos multimodais. Solé (2014, p. 117) afirma que “[...] os alunos sempre podem aprender a ler melhor, mediante as intervenções do seu professor [...]”, o que reafirma a ação do professor como mediador no processo de construção do sentido da leitura. Esses aspectos reforçam a compreensão de que o percurso profissional das professoras participantes influencia diretamente suas escolhas, revelando como articulam teoria e prática diante dos desafios da sala de aula.

Embora compartilhem formações semelhantes e práticas convergentes, as professoras constroem percursos singulares. A análise dos dados evidencia que a experiência e a formação, associadas às concepções de leitura e às condições de trabalho, são determinantes para o modo como cada docente organiza suas ações pedagógicas. Em consonância com Shulman (2014), o conhecimento pedagógico do conteúdo manifesta-se de forma singular em cada professora, refletindo suas vivências e o modo como transformam o saber disciplinar em práticas acessíveis aos alunos.

Essas observações permitem compreender que os aspectos pessoais e profissionais das participantes exercem influência direta sobre suas escolhas didáticas e sobre o modo como concebem o ensino da leitura. Assim, o quadro de caracterização não apenas contextualiza as participantes, mas também fornece elementos analíticos que fundamentam a compreensão

das práticas relatadas nas entrevistas subsequentes. Essa diferença se explica, em parte, pelas trajetórias profissionais distintas. A Professora B, antes de ingressar na rede municipal, atuou em outras redes de ensino na educação infantil, o que lhe proporcionou experiências formativas diversas, ampliando seu repertório pedagógico, especialmente no que se refere ao desenvolvimento inicial da linguagem e da leitura. Já a Professora A construiu sua carreira predominantemente no sistema público municipal, com experiência prévia em turmas de 5º ano por dois anos e também como Professora Alfabetizadora por quatro anos.

No que se refere à formação acadêmica, a Professora B apresenta Graduação em Pedagogia e uma formação continuada em nível de pós-graduação *lato sensu*, enquanto a Professora A possui graduação em Pedagogia, sem a realização de cursos de pós-graduação. Tais elementos formativos podem influenciar o modo como cada docente desenvolve suas estratégias de ensino da leitura. Outro ponto a ser considerado é a experiência específica com o 5º ano. A Professora A já atuou com essa etapa de ensino anteriormente, o que pode ter proporcionado maior familiaridade com o perfil e as demandas dos alunos em processo de consolidação da leitura. Por outro lado, a Professora B, apesar de não ter experiência anterior com esse ano específico, pode trazer para suas práticas contribuições advindas de sua vivência com as crianças da educação infantil.

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes são construídos a partir de múltiplas fontes, incluindo a formação acadêmica, a experiência profissional e as interações vivenciadas no cotidiano escolar. Nesse sentido, as distintas trajetórias das professoras participantes exemplificam como diferentes contextos de atuação e formações podem impactar em seu trabalho diário com desenvolvimento da leitura. Ainda assim, as duas professoras demonstram um compromisso evidente com o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, o que se evidencia nas estratégias adotadas de leitura compartilhada, leitura em voz alta, leitura individual e no uso de recursos diversificados.

Conforme destaca Shulman (2014), o conhecimento pedagógico do conteúdo, que envolve a capacidade de transformar o saber disciplinar em formas acessíveis aos alunos, se manifesta de maneira singular em cada professora, refletindo suas experiências e percursos formativos. Essa caracterização é fundamental para compreender como aspectos da trajetória de vida pessoal e profissional podem influenciar diretamente nas formas de conduzir as práticas pedagógicas e, em especial, nas estratégias de promoção da leitura no 5º ano do Ensino Fundamental, foco central desta investigação. Os achados deste estudo dialogam diretamente com a pesquisa desenvolvida por Santana (2022), a qual investigou os saberes e

práticas de professoras do 5º ano no ensino da leitura, com foco na articulação entre formação docente, experiência profissional e contexto escolar. Em sua tese, a autora demonstra que a construção das práticas pedagógicas voltadas à leitura não é linear nem homogênea, mas atravessada por múltiplas dimensões.

Entre estas, a trajetória individual da professora, a infraestrutura da escola e as demandas dos alunos. Assim como evidenciado neste estudo, a autora constata que o compromisso com o desenvolvimento da competência leitora não depende exclusivamente da formação acadêmica formal, mas da capacidade de ressignificar saberes a partir da experiência cotidiana e da escuta ativa dos estudantes. Tais elementos também estão presentes nas trajetórias das professoras participantes desta pesquisa, cujas práticas revelam intencionalidade, criatividade e sensibilidade diante dos desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Após a elaboração do quadro de caracterização das participantes, deu-se início à leitura das entrevistas transcritas para elaboração da categorização.

4.2 Análise das Entrevistas – O que revelam as vozes das professoras participantes?

A partir das informações iniciais que caracterizam as professoras participantes, passa-se à análise das entrevistas, cujos conteúdos foram organizados em categorias temáticas, conforme a abordagem proposta por Bardin (2016). Para a construção dessas categorias, procedeu-se à leitura exploratória das entrevistas, previamente transcritas e revisadas pelas professoras participantes, que não desejaram acrescentar ou alterar o conteúdo após essa etapa.

Conforme a proposta de Bardin (2016), foi aplicada a análise temática por frequência, com o objetivo de identificar unidades de sentido e códigos relevantes à investigação. Segundo Szymansky (2015, p. 61), esse procedimento “auxilia o pesquisador a superar intuições ou impressões precipitadas”, conferindo maior rigor ao processo interpretativo.

A seguir, apresenta-se um quadro-síntese dos principais temas identificados nas entrevistas, organizados em categorias de análise que deram sustentação à discussão dos dados.

Quadro 4 : Categorização das Entrevistas

CATEGORIAS	TEMAS	Falas Representativas
TRAJETÓRIAS FORMATIVAS E A CONSTITUIÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES DE LEITURA	- Escolha vocacional - Início da carreira - Valorização da Leitura - Influências inspiradoras	<i>“Sempre brincava de escolinha e gostava de ensinar minhas amigas” – Professora B</i> <i>“Durante minha formação escolar, a leitura influenciou e muito, esteve presente de maneira significativa....” Professora A</i> <i>“Sim, algumas professoras marcaram minha trajetória escolar, pois foram excelentes.” Professora A</i>
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTENCIONAIS NO ENSINO DA LEITURA	- Identificação do nível de leitura dos alunos - Propostas de Intervenção	<i>“A identificação ocorre por meio da avaliação diagnóstica.” Professora A</i> <i>“Organizei um grupo de leitura para esses alunos.. e retomo a alfabetização” Professora B</i>
DESAFIOS PEDAGÓGICOS E METODOLÓGICOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA	- Falta de apoio familiar - Dificuldades de aprendizagem - Desinteresse e desmotivação – fracasso escolar	<i>“Os pais hoje se utilizam da tecnologia (TV, celular) para ter “sossego” em casa [...] e dificilmente [...] chama um filho para ler um livro juntos.” Professora A</i> <i>“ [...] é lidar com os alunos que têm dificuldades na leitura.” Professora B</i> <i>“O maior desafio é a falta de interesse dos alunos.” Professora A</i> <i>“Com o acesso facilitado à tecnologia, muitos alunos preferem buscar respostas prontas no Google em vez de se dedicarem à leitura.” Professora A</i>
ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS ADOTADAS PELAS PROFESSORAS	- Colaboração entre os pares - Práticas de ensino - Aprendizagem - Desenvolvimento profissional e ajuste de estratégias	<i>“Mesmo que tenhamos anos de prática, a gente não sabe tudo, a gente precisa de orientação uma visão de alguém que não esteja vivendo aquilo, uma visão de fora [...]. Professora A</i> <i>“Quando enfrento desafios em sala de aula, eu busco apoio em meus colegas e recursos disponíveis para encontrar soluções colaborativas.” Professora B</i> <i>“Faço leitura com entonação, expressão... para chamar atenção.” Professora B</i> <i>“[...] realizo leitura deleite todos os dia.” Professora A</i>

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

As categorias evidenciam aspectos centrais da prática docente, trajetórias formativas, práticas pedagógicas intencionais, desafios pedagógicos e metodológicos no processo de construção da leitura e alternativas pedagógicas, revelando não apenas o diagnóstico das dificuldades de leitura dos alunos, mas também os percursos formativos das professoras e sua influência nas práticas desenvolvidas.

A análise das entrevistas indica correspondência entre os dados obtidos e os objetivos específicos da pesquisa, evidenciando que as experiências pessoais e profissionais das docentes se refletem na forma como compreendem e enfrentam os desafios relacionados ao ensino da leitura.

As falas das professoras participantes, com significativa experiência, demonstram conhecimento acerca das dificuldades enfrentadas pelos alunos no processo de leitura e compreensão textual. Destacam-se fatores como baixo rendimento, desinteresse e ausência de apoio familiar, os quais incidem diretamente sobre o desempenho escolar, especialmente no 5º ano. Paralelamente, as narrativas revelam desafios pedagógicos e metodológicos enfrentados pelas docentes, relacionados ao planejamento de intervenções, à gestão do tempo pedagógico e à adaptação das práticas às diferentes necessidades de aprendizagem.

No que se refere às alternativas pedagógicas adotadas, as entrevistas produzem evidências empíricas consistentes de práticas intencionais e colaborativas, como a troca entre pares, o uso de estratégias diversificadas e o investimento no desenvolvimento profissional contínuo. Tais ações evidenciam o empenho das professoras em enfrentar as dificuldades do cotidiano escolar, ainda que reconheçam os limites impostos por fragilidades estruturais e sociais. Nesse sentido, os resultados reforçam a relevância de práticas pedagógicas articuladas entre escola e família, como condição essencial para o fortalecimento da compreensão leitora dos alunos, sobretudo daqueles inseridos em contextos de maior vulnerabilidade.

Diante das análises realizadas, compreende-se que as narrativas das professoras revelam a complexidade do processo de ensino da leitura nos anos iniciais, evidenciando a articulação entre trajetórias formativas, desafios metodológicos e alternativas pedagógicas construídas no cotidiano escolar. A Análise de Conteúdo possibilitou identificar regularidades, sentidos e evidências empíricas que demonstram o empenho docente em enfrentar as dificuldades de leitura, mesmo diante de limitações estruturais e sociais. Assim, os resultados reforçam a importância de práticas pedagógicas intencionais, reflexivas e contextualizadas, bem como da articulação entre escola e família, como elementos fundamentais para o fortalecimento da compreensão leitora dos alunos. Esse conjunto de análises fornece subsídios consistentes para a discussão dos resultados à luz do referencial teórico, apresentada na seção seguinte.

A seguir, são apresentadas as informações resultantes da análise dos dados obtidos por meio dos questionários, complementando as evidências produzidas pelas entrevistas semiestruturadas e reflexivas, à luz do referencial teórico adotado.

4.3 O processo de desenvolvimento da leitura: narrativas docentes e trajetórias formativas no 5º ano do Ensino Fundamental

Com base no perfil e nas falas das participantes, procede-se à análise dos dados obtidos por meio do questionário e das entrevistas. A triangulação desses instrumentos permite ampliar a compreensão sobre as experiências docentes e identificar os estímulos utilizados no ensino da leitura, compreendida como processo de construção de sentidos, conforme relatados pelas professoras do 5º ano.

Segundo Tardif e Raymond (2000), os saberes dos professores advêm de algumas fontes como a formação inicial, formação continuada, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, aprendizagem com os pares, cursos, gestão da classe e cultura, entre outros. Todavia, segundo Perrenoud (1993), a realidade é que alguns professores frequentemente não dominam o conteúdo que ensinam em suas salas de aula, enfrentam dificuldades com a disciplina, precisam improvisar atividades e não realizam avaliações adequadas, entre outras questões. O que torna a formação inicial e continuada essencial para os professores enfrentarem os desafios da sala de aula e promoverem uma educação de qualidade (Garcia, 1992). Para Tardif (2017, p. 35):

"[...] todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado [...] mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequada."

Garcia (1992) afirma que as instituições responsáveis pela formação de professores devem desenvolver programas de iniciação à prática profissional, estabelecendo parcerias com professores experientes que possam proporcionar apoio aos docentes iniciantes. É necessário que os docentes possuam uma teoria e uma prática coerentes. Práticas pedagógicas críticas e reflexivas não se constroem apenas com base em cursos, técnicas e conhecimento teórico, mas, sobretudo, através de uma reflexão crítica sobre a própria prática e de uma constante (re)construção da identidade pessoal e profissional do professor. Nóvoa (1992, p. 28) assim se expressa: "[...] a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico [...]".

As professoras participantes demonstram uma trajetória profissional marcada pela dedicação e pelo compromisso com a aprendizagem de seus alunos. Revelam também um interesse contínuo por formação complementar, participando tanto de ações promovidas pelo

sistema de ensino quanto de iniciativas individuais de aprimoramento. Ademais, evidenciam disposição em compartilhar experiências, saberes e práticas pedagógicas acumuladas ao longo de suas atuações como professoras. Esses aspectos, que emergem de forma expressiva na primeira categoria de análise, reforçam a importância do investimento na formação e no desenvolvimento profissional contínuo das professoras do 5º ano, especialmente no que se refere às práticas de ensino voltadas ao desenvolvimento da leitura.

O desenvolvimento da leitura, conforme apontam Solé (2014) e Lerner (2002), configura-se como um fenômeno contínuo e multifacetado, que se constrói na interação entre leitor, texto e contexto. A partir das narrativas analisadas, observa-se que esse processo também envolve os saberes docentes e as condições formativas e pedagógicas que sustentam o ato de ensinar a ler e compreender textos. O domínio do conteúdo, aliado à sensibilidade para perceber as necessidades dos alunos e à mediação pedagógica intencional, compõe um caminho que se aperfeiçoa com a prática e a reflexão.

Nesse contexto, o desenvolvimento da leitura vai além da decodificação de palavras: constitui-se como um processo de construção de sentidos, de formação de leitores críticos e autônomos, e de consolidação de uma prática docente reflexiva e transformadora. Assim, cada experiência narrada pelas professoras representa não apenas um relato de prática, mas um movimento formativo que entrelaça teoria, vivência e identidade profissional. Todas as demais análises apresentadas nesta seção também assumem caráter narrativo, pois se fundamentam nas vozes das professoras e em suas experiências concretas com o ensino da leitura. Tais narrativas não se restringem a descrever práticas, mas traduzem significados, desafios e estratégias que expressam o modo como cada professora constrói e reconstrói sua ação pedagógica frente às demandas de seus alunos e ao contexto escolar.

Na sequência serão apresentados elementos que contribuem para a construção da identidade docente das participantes da pesquisa.

4.3.1 O despertar e o início da carreira das participantes

As narrativas das professoras participantes revelam elementos marcantes de suas trajetórias, que ajudam a compreender como a identidade docente foi sendo construída ao longo do tempo. Inicialmente, destaca-se a motivação para a escolha da docência, que surgiu ainda na infância. As duas professoras participantes relatam o desejo de ensinar como algo presente desde cedo, influenciado por modelos positivos de professoras que admiravam e

pelas brincadeiras como “escolinha” que protagonizavam, despontando um brilho especial nos olhos, ao iniciar a entrevista que pode ser observado pela pesquisadora.

Desde criança, eu já demonstrava interesse pela docência, por meio das brincadeiras como escolinha. Achava lindo aquela mulher lá na frente, eu sempre quis ser professora. Sempre admirei minhas professoras e me encantava com a ideia de ensinar. Professora A.

Desde criança, eu já demonstrava interesse em ser professora. Sempre brincava de escolinha e gostava de ensinar minhas amigas. Acredito que já nasci com esse desejo. Professora B.

Além desse aspecto vocacional, outro fator recorrente nas falas é o papel da leitura em suas histórias pessoais. O contato inicial com os livros, seja por influência familiar, seja por experiências escolares ou por iniciativas individuais foi determinante para a valorização da leitura enquanto prática social e pedagógica. A Professora A relembra:

Durante minha formação escolar, a leitura influenciou e muito, estive presente de maneira significativa, pois, naquela época, era a principal fonte de conhecimento. Sem internet, os livros eram essenciais para os estudos, o que contribuiu para minha decisão de seguir a carreira docente.

Já a Professora B relata como sua aproximação com a leitura surgiu de maneira espontânea, motivada por um grupo de amigas:

Meu gosto pela leitura surgiu na adolescência. Minhas amigas costumavam ler livros [...], o que despertou minha curiosidade. Comecei a frequentar a biblioteca [...], onde pegava livros para ler. Lembro-me de um dia específico em que uma senhora me ofereceu um livro [...]. No início, não queria lê-lo, mas acabei aceitando. Para minha surpresa, foi o livro mais lindo que já li, e a partir daquele momento, passei a ter um enorme prazer na leitura, tornando-se um hábito constante na minha vida.

Segundo Tardif (2014, p.11) “[...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.” Essas experiências integram o repertório profissional e são fundamentais na constituição da identidade docente, construídos na prática e na história de vida do docente. A trajetória formativa das professoras participantes também revela o papel das formações inicial e continuada na consolidação de suas práticas. O aperfeiçoamento

evidencia o que Nóvoa (1992) define como o professor “autor da sua própria formação” e está em consonância com Schön (2000) ao afirmar que esse processo reflexivo se dá tanto na ação quanto sobre a ação, permitindo que o professor reconstrua continuamente seu conhecimento pedagógico, a partir da experiência vivida.

Nesse sentido, a pesquisa de Silva (2023, p.65) corrobora saberes de professores quando informa que,

Para além do saber teórico, e não dispensável, o conhecimento do professor vem da epistemologia da prática: é o aprender fazendo. Também não se pode desprezar o reconhecimento social que o professor precisa gerar nos alunos. Manter uma relação de confiança com o aprendiz e ser aceito em sua capacidade de participar do processo de ensino e de aprendizagem é um fator determinante.

Por fim, quando rememoram os desafios enfrentados no início da carreira, as professoras apontam obstáculos diferentes, mas igualmente reveladores. A Professora A destaca a ausência de incentivo familiar e a falta de motivação dos alunos para a leitura:

Há 20 anos, muitos vinham de famílias que não valorizavam o estudo, pois não era necessário ter um diploma para ter um trabalho. Professora A.

Como meu início de carreira aconteceu na Educação Infantil, eu gostava muito de ler e sempre valorizei a prática da leitura em sala de aula. Quando comecei a trabalhar no Ensino Fundamental, fiz um combinado com meus alunos de que haveria um momento diário para a leitura. Professora B.

Esses relatos ilustram o que Shulman (2014) conceitua como conhecimento pedagógico do conteúdo: a capacidade de transformar o saber disciplinar em formas acessíveis de ensino, sensíveis às realidades sociais, emocionais e cognitivas dos alunos. Dessa forma, os dados evidenciam que a construção da docência é atravessada por experiências singulares, motivadas por elementos afetivos, sociais e institucionais. Conforme afirma Tardif (2014), os saberes do professor são, paralelamente, pessoais e profissionais, marcados pela história de vida, pela prática cotidiana e pelas interações com a comunidade escolar. Compreender essa complexidade é essencial para reconhecer a docência como espaço de construção de sentido e não apenas de aplicação de técnicas.

No sequência serão apresentados os estudantes e as dificuldades com a leitura e a compreensão de textos.

4.3.2 Os estudantes e as práticas pedagógicas no desenvolvimento da leitura

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018) orienta que o processo de alfabetização dos estudantes seja prioritariamente efetivado entre o 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental, de modo que, ao atingir o 5º ano, o aluno tenha consolidado as competências básicas de leitura e escrita (Brasil, 2018).

Entretanto, no contexto das escolas públicas, especialmente aquelas situadas em territórios marcados por vulnerabilidades sociais, observa-se que tal percurso idealizado nem sempre se concretiza, o que demanda dos professores diferentes ações pedagógicas.

Assim, o diagnóstico constitui-se como um instrumento de observação e reflexão pedagógica, que permite à escola planejar ações mais efetivas e significativas. A partir desse levantamento, são apresentadas estratégias de intervenção fundamentadas na mediação docente e na necessidade de garantir o direito de todos os alunos à leitura com compreensão, em consonância com as orientações da BNCC (Brasil, 2018) e com o compromisso de promover uma educação inclusiva e de qualidade.

Durante a entrevista, a pesquisadora pôde observar nas falas embargadas das professoras participantes a atenção dedicada aos alunos; ficou latente a preocupação que dedicam aos alunos que ainda enfrentam dificuldades com a leitura e a compreensão de textos, no 5º ano do Ensino Fundamental. Elas demonstraram sensibilidade por perceber sinais como o desinteresse, a insegurança e a falta de apoio familiar, fatores que, muitas vezes, dificultam o avanço dos estudantes.

Solé (2014, p. 42), nos chama a atenção para,

[...] crianças ou adultos que estão começando a ler e que por alguma razão não conseguem ler no mesmo nível que seus colegas ou nível esperado pelo professor [...] vai se gerando uma expectativa de fracasso [...] se não se intervir de forma tal que aquela expectativa se transforme em um sentido positivo.

Em uma das questões do questionário, pergunta-se às professoras participantes se, em suas turmas de 5º ano do Ensino Fundamental, havia alunos em processo de aquisição da leitura. Ambas responderam que *Sim*. A Professora A relatou ter *um* aluno nessas condições, e a Professora B indicou *três* alunos. Para identificá-los, utilizam diferentes estratégias. A Professora A conta:

A identificação ocorre por meio da avaliação diagnóstica e em uma escrita realizada no início do ano letivo.

Já a Professora B, de forma mais direta, afirma:

[...] quando não conseguem fazer o desenvolvimento na sala [...]

Diante dessa realidade, as professoras procuram maneiras de apoiar esses estudantes de forma mais próxima e individualizada. A Professora A compartilha algumas das intervenções que costuma realizar:

Com base nos resultados, planejo intervenções específicas para os alunos com dificuldades, utilizando atividades como leitura com apoio de imagens, marcação de palavras-chave e acompanhamento individualizado.

A Professora B também relata sua estratégia, que envolve a formação de pequenos grupos para trabalhar textos curtos e retomar aspectos da alfabetização:

Organizei um grupo de leitura para esses alunos. Neles trabalho pequenos textos e retomo a alfabetização [...] utilizando textos mais curtos e exercícios específicos para ajudá-los a desenvolver a fluência e a compreensão textual.

O trabalho de pesquisa de Santana (2022) reforça as narrativas das professoras ao afirmar que os alunos com dificuldades de aprendizagem necessitam de interações e situações específicas que favoreçam o acesso intencional ao conhecimento. A autora enfatiza que o professor só consegue identificar tais dificuldades quando conhece seus estudantes, suas características de aprendizagem e sua trajetória escolar. As falas das professoras participantes também permitem compreender que os desafios no ensino da leitura não se restringem a “lacunas deixadas pela formação inicial” (Sousa, Rocha e Oliveira, 2020), mas emergem das situações concretas vivenciadas no cotidiano escolar. Planejar intervenções específicas, lidar com a indisciplina, elaborar avaliações adequadas e desenvolver práticas inclusivas são aspectos que exigem do professor constante reflexão e adaptação.

Nessa direção, Sousa, Rocha e Oliveira (2020, p. 16) observaram que, “em muitas produções acadêmicas, as necessidades formativas dos professores foram compreendidas não necessariamente se referindo a uma defasagem na formação inicial, mas ligadas às tarefas comuns da docência e aos desafios e tensões próprias do cotidiano da profissão”. Esse achado reforça que apoiar os alunos com dificuldades de leitura implica, também, reconhecer e atender às necessidades formativas dos docentes, valorizando espaços de formação colaborativa que lhes permitam ressignificar suas práticas.

Os relatos das professoras participantes reforçam um cenário que não é isolado. Estudos recentes apontam que os estudantes hoje matriculados no 5º ano do Ensino

Fundamental passaram pelas séries iniciais justamente durante o período de pandemia (2020–2021), o que contribuiu para caracterizar lacunas formativas significativas, especialmente no campo da leitura.

Segundo Senkevics e Alcantara (2024), a queda de desempenho em Língua Portuguesa nesse período foi de 4,01 pontos na escala do SAEB, equivalente a quase três quartos de um ano letivo perdido. O impacto foi ainda mais profundo entre alunos de famílias com menor nível socioeconômico, que dependem diretamente da escola para desenvolver habilidades de leitura e compreensão. Silva (2023, p.20) destaca em sua investigação, corroborando esse cenário, quando aponta que

Os obstáculos encontrados, nas práticas discentes, agravavam-se conforme a faixa etária dos alunos diminuía. Oferecer o ensino remoto para alunos menos autônomos, que ainda se amparam na dimensão afetiva da docência, que necessitam de contato físico e que ainda têm o professor como uma grande referência adulta, como alunos de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, tornou-se um grande desafio na educação.

Nesse contexto, o trabalho das professoras ganha uma dimensão ainda mais complexa. Como mostra Abreu et al. (2020), durante o ensino remoto emergencial, as docentes enfrentaram enormes desafios para manter vínculos com seus alunos, adaptar metodologias, lidar com a falta de recursos e promover práticas de leitura significativas. Esses desafios continuam a reverberar nas práticas atuais, exigindo das professoras participantes uma escuta sensível, planejamento cuidadoso e ações pedagógicas específicas, como aquelas relatadas neste estudo. Essas iniciativas mostram o esforço das professoras participantes em buscar adaptar suas práticas e atender, com cuidado, às especificidades de cada aluno que faz parte da turma do 5º ano.

Como nos lembra Soares (2020), a leitura é uma prática social complexa, que exige muito mais do que decodificar palavras: ela precisa fazer sentido, estar ligada ao mundo do aluno, e ser cultivada em ambientes de aprendizagem significativos. Quando o(a) educador(a) se compromete com o real desenvolvimento de seus alunos, se disponibiliza a aprender com outro adulto, valendo-se de outros procedimentos metodológicos para construir situações de aprendizagem, a fim de alcançar resultados satisfatórios, sobretudo junto àqueles que apresentam maior dificuldade para aprender.

4.4 Desafios no processo de construção da leitura

As narrativas das professoras participantes evidenciam que o processo de construção da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental é atravessado por desafios pedagógicos e

metodológicos, os quais se articulam a fatores sociais, familiares e motivacionais, ultrapassando a dimensão exclusivamente cognitiva da aprendizagem.

Conforme sistematizado no Quadro 4, tais desafios manifestam-se, sobretudo, na ausência de apoio familiar às práticas leitoras, nas dificuldades de aprendizagem apresentadas por parte dos alunos, bem como no desinteresse e na desmotivação frente às atividades de leitura, elementos que impactam diretamente o planejamento docente, a gestão do tempo pedagógico e a escolha de estratégias metodológicas adequadas às diferentes necessidades dos estudantes.

Nesse sentido, um dos fatores apontados pelas professoras como mais recorrentes refere-se ao contexto familiar em que os alunos estão inseridos. A fragilidade da articulação entre escola e família, aliada à ausência de uma cultura leitora no ambiente doméstico, compromete a continuidade das experiências de leitura e dificulta a consolidação da leitura como prática social significativa.

Conforme destaca Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento humano é diretamente influenciado pelas interações que ocorrem no microsistema familiar. Quando a criança cresce em um ambiente onde a leitura não é valorizada ou praticada, ela tende a ter menos oportunidades de desenvolver vínculos afetivos com os textos, prejudicando a construção do significado da leitura como prática social, o que repercute diretamente em sua motivação e desempenho escolar. Essa lacuna pode contribuir significativamente para o que se convencionou chamar de fracasso escolar, especialmente quando o domínio da leitura, habilidade essencial para o acesso às demais áreas do conhecimento, não se consolida adequadamente. Como ressalta Lahire (1997), a leitura ocupa um papel estruturante na trajetória escolar, e sua ausência coloca o aluno em situação de vulnerabilidade, potencializando processos de exclusão.

Portanto, discutir os desafios da leitura na escola exige compreender que eles não se resumem à sala de aula. Envolve reconhecer a complexidade das relações entre os diversos contextos nos quais a criança está inserida, principalmente o familiar, e buscar formas de fortalecer essa rede de apoio, de modo que todos os alunos possam se reconhecer como sujeitos leitores em construção. Nesse sentido, torna-se imprescindível o acolhimento e a atenção às necessidades do estudante, bem como o estabelecimento de parcerias consistentes com as famílias.

A realização de atividades que incentivem a participação familiar favorece a integração escola-família, amplia as oportunidades de aprendizagem e contribui para o

sucesso escolar dos alunos. Assim, ao considerar a relevância dessas parcerias, torna-se necessário aprofundar a reflexão acerca do papel desempenhado pela família no processo de desenvolvimento da leitura, considerando tanto as aproximações quanto os distanciamentos observados nas narrativas das professoras participantes, aspecto que será tratado na subseção a seguir.

4.4.1 O Papel da Família no Desenvolvimento da Leitura: aproximações e distanciamentos

Ao refletir sobre os caminhos da leitura no cotidiano escolar, torna-se inevitável direcionar o olhar para a participação da família nesse processo formativo. As narrativas das professoras participantes revelam que, apesar dos esforços empreendidos em sala de aula, a ausência de uma cultura leitora no ambiente familiar representa um dos principais obstáculos à consolidação de hábitos de leitura entre os estudantes do 5º ano. Essa realidade, frequentemente associada a contextos de vulnerabilidade social, impacta diretamente o vínculo das crianças com os textos e com o universo da leitura. Essa questão também foi apontada nos estudos de Forster (2020, p. 36), ao destacar que “a pouca familiaridade doméstica da criança com a leitura literária pode trazer alguns desafios quando esta chega à escola”, o que reforça a importância do ambiente familiar como mediador inicial do contato com a leitura.

As professoras participantes relatam que muitos alunos chegam à escola sem experiências prévias de leitura compartilhada em casa. A Professora A exemplifica essa situação ao comentar:

[...] o que acontece até hoje. Há 20 anos, muitos vinham de famílias que não valorizavam o estudo [...] não adiantava fazer um projeto, como a mala viajante, que leva um livro para casa, pois os pais não sabiam ler para o filho; o aluno é que tinha que ler para os pais.

Essa fala explicita a fragilidade das interações leitoras no ambiente familiar, refletindo uma realidade em que as crianças assumem, muitas vezes, o papel de mediadoras da leitura para os próprios adultos, invertendo a lógica tradicional de socialização da linguagem escrita.

Em consulta à Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Bronfenbrenner (1996), constata-se que essa ausência de estímulos no microsistema familiar prejudica o desenvolvimento dos chamados processos proximais, fundamentais para a construção das competências cognitivas e afetivas da criança. O autor enfatiza que atividades

simples, como brincar, conversar e ler com os filhos, são “engrenagens do desenvolvimento” (Bronfenbrenner, 1996, p. 92), justamente por promoverem vínculos afetivos e o desenvolvimento da linguagem.

A Professora A reforça essa realidade ao declarar que *Difícilmente uma família chama um filho para ler um livro juntos*.

Essa ausência de práticas leitoras em casa não apenas limita a apropriação da leitura como prática social, mas também rompe a continuidade entre os diferentes contextos em que a criança transita. Polônia, Dessen e Silva (2005) apontam que o desenvolvimento humano ocorre em múltiplos sistemas que devem estar interligados. Quando a articulação entre família e escola é frágil ou inexistente, o processo educativo tende a sofrer rupturas, afetando negativamente o percurso escolar do aluno.

Nesses casos, a leitura tende a ser percebida pelos estudantes como uma obrigação estritamente escolar, sem conexão com a vida cotidiana. Como alerta Lerner (2002), um dos maiores desafios da escola é preservar o sentido social do objeto de ensino para o sujeito da aprendizagem. Esse desafio se torna ainda mais evidente quando a leitura não encontra espaço no ambiente familiar, conforme afirma Lerner (2002, p. 36): “Preservar o sentido do objeto de ensino para o sujeito da aprendizagem é uma tarefa complexa, que se torna ainda mais desafiadora quando a leitura não encontra parceria na família”.

Essa dificuldade de engajamento por parte dos alunos pode estar diretamente relacionada à ausência de estímulo familiar à leitura. A falta de experiências prévias de leitura compartilhada, a escassa valorização da leitura como prática social no ambiente doméstico e a inexistência de modelos leitores dentro da família contribuem para a construção de uma percepção negativa ou indiferente em relação ao ato de ler.

De acordo com Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento de interesses e atitudes é profundamente influenciado pelas interações que ocorrem no microssistema familiar. Nesse sentido, a baixa exposição à leitura em casa pode impactar não apenas as habilidades técnicas de leitura, mas também a motivação, o envolvimento e a autoconfiança dos alunos diante das atividades propostas pela escola, especialmente em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental.

As professoras participantes destacam, ainda, que para romper esse ciclo de desinteresse, é fundamental que os alunos tenham contato frequente com os livros e vivenciem experiências significativas de leitura no contexto escolar. Como enfatiza a Professora B:

Os alunos precisam ter contato frequente com os livros e desenvolver experiências significativas de leitura. A vivência com diferentes gêneros textuais é fundamental para que criem vínculo com a leitura.

Essa reflexão reforça a compreensão de que as dificuldades de leitura vão além da técnica de decodificação, envolvendo também aspectos emocionais e afetivos construídos (ou não) nas interações com a família e mediadas pela escola. Para Bronfenbrenner (2005), é na qualidade das interações entre a criança e seu ambiente que o desenvolvimento se realiza. Nesse contexto, embora a escola busque mediar e minimizar os efeitos da ausência familiar, é fundamental reconhecer que a participação da família permanece como um fator central na formação de alunos leitores.

A escola pode e deve criar espaços de incentivo, mas a construção de uma cultura leitora passa, necessariamente, pela articulação entre os diferentes contextos que cercam a criança.

Reconhecer os desafios gerados pela ausência de estímulo familiar na formação leitora não significa apenas apontar lacunas, mas compreender os múltiplos contextos nos quais esses alunos estão inseridos. Como propõe a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, é necessário considerar as diversas camadas de influência que compõem a realidade de cada aluno. Essa compreensão amplia as possibilidades de intervenção, favorecendo a construção de caminhos mais efetivos para que cada estudante possa se reconhecer como sujeito leitor.

A análise apresentada neste item destaca, portanto, que o fortalecimento da leitura como prática social demanda um esforço coletivo, sob a forma de parceria colaborativa, estreitando vínculos representativos entre a escola e a família. Essa proximidade da família com a escola é tema que merece especial atenção da equipe gestora, na qual se integram, entre outros, a coordenação pedagógica e o gestor, que devem somar esforços para promover ações que possam fortalecer essa relação, trazendo maiores benefícios ao alunado em geral.

Apesar dos esforços de integração entre escola e família, fatores como desinteresse e desmotivação continuam a impactar negativamente a aprendizagem e podem conduzir ao fracasso escolar.

4.4.2 Desinteresse e desmotivação: Fracasso Escolar

A análise apresentada neste item evidencia, portanto, que o fortalecimento da leitura como prática social demanda um esforço conjunto entre escola e família, evitando desta forma o fracasso escolar. Quando uma criança não desenvolve a leitura adequadamente, ela pode

acabar sendo excluída de outras áreas do conhecimento, o que amplia a desigualdade dentro da escola. Como destaca Lahire (1997), o domínio da leitura constitui uma habilidade estruturante no percurso escolar, e sua ausência posiciona o aluno em uma situação de vulnerabilidade permanente, que favorece a produção social do fracasso.

O fracasso escolar, especialmente no que se refere à aprendizagem da leitura, foi apontado pelas professoras participantes como uma realidade vivida cotidianamente. Elas apontam que a capacidade cognitiva não é o fator principal responsável por esse fracasso. As professoras participantes revelam um olhar sensível para os múltiplos fatores que influenciam essa dificuldade, destacando principalmente a desmotivação dos alunos e o pouco apoio familiar no processo de aprendizagem da leitura. Além desses fatores, estudos sugerem que a ausência de práticas pedagógicas sistematizadas e significativas nos primeiros anos do ensino fundamental também pode comprometer a consolidação da leitura como prática social e formativa (Solé, 1998; Lerner, 2002). Essa combinação de elementos pode favorecer o desinteresse, a baixa autoestima e a consequente dificuldade de se constituir como sujeito leitor.

Além da ausência de estímulo familiar, as professoras participantes também relatam outras consequências observadas em sala de aula, como o desinteresse dos alunos pelas atividades de leitura e a insegurança ao realizar leituras em voz alta:

Alguns alunos ficavam receosos e diziam que tinham vergonha de ler em voz alta [...]. Professora B.

O maior desafio é a falta de interesse dos alunos. [...] explicar para eles que a leitura é importante, que ler um livro é importante. Professora A.

Segundo Costa (2023, p. 20) “O fracasso escolar [...] não está ligado ao desempenho cognitivo, mas, de forma muito especial, ao modo como os alunos se adéquam aos padrões estipulados pela cultura escolar. Alunos fora do padrão serão sempre migrantes, serão sempre candidatos ao fracasso.”

Esse contexto também é apontado pela Professora B, ao afirmar:

O maior desafio é lidar com os alunos que têm dificuldades na leitura. Principalmente aqueles que a gente vê que querem, mas não conseguem fazer o desenvolvimento na sala, e o professor precisa encontrar formas de apoiá-los nesse processo.

Esse extrato reforça a ideia de que o fracasso escolar não está relacionado à ausência de esforço por parte dos estudantes, mas à complexidade dos fatores que envolvem sua aprendizagem. A autora ainda complementa: “Sucesso e fracasso não estão vinculados a uma condição inata, mas às formas como os sujeitos são tratados dentro da escola, a partir de representações historicamente construídas sobre quem pode ou não aprender” (Costa, 2023, p. 73).

Compreender essas representações é fundamental para reverter os efeitos da exclusão silenciosa que se instala quando a leitura deixa de ser uma prática viva e significativa. Nesse cenário, o desafio das professoras é duplo: ensinar a ler e, sobretudo, atribuir à leitura o seu sentido como prática social, acessível e transformadora. Conforme destaca Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento humano se estrutura na qualidade das interações que o sujeito estabelece com seus diferentes ambientes, família, escola e comunidade. Nesse sentido, o enfrentamento do fracasso escolar requer o reconhecimento das múltiplas dimensões que atravessam o percurso do aluno leitor em formação, valorizando o trabalho docente como elemento mediador vital nesse processo.

4.5 Alternativas Pedagógicas adotadas pelas professoras participantes

Dando sequência à triangulação dos dados, este item dedica-se à análise do fazer e das alternativas pedagógicas das professoras participantes, a partir de suas próprias narrativas. As falas das professoras participantes reforçam que o trabalho dos professores é, acima de tudo, coletivo, pautado em parcerias e na construção de soluções colaborativas.

Como afirmam Silva, Prado e Sousa (2020, p. 85), “[...] um clima de harmonia que estimula a cooperação, causando efeitos positivos em suas atuações, pois uma equipe unida, em que um ajuda o outro, certamente avança nos objetivos pretendidos”. Mesmo com tantos anos de sala de aula, as professoras também reconhecem que há momentos em que é preciso pedir ajuda. Elas destacam o papel da coordenação pedagógica e dos colegas como apoio importante no enfrentamento das dificuldades:

[...] a gente não sabe tudo, a gente precisa de orientação uma visão de alguém que não esteja vivendo aquilo, uma visão de fora. E graças a Deus sempre que eu procurei a coordenação sempre tive todo o apoio, sempre foram sanadas todas as minhas dúvidas e fui de grande utilidade todas as orientações que foram dadas para mim. Professora A.

Quando enfrento desafios em sala de aula, eu busco apoio em meus colegas e recursos disponíveis para encontrar soluções colaborativas.
Professora B.

Nesse sentido, a interação entre os pares da escola favorece a superação dos desafios enfrentados no cotidiano escolar. Conforme destacam Almeida e Placo (2013), as situações vividas na escola podem se configurar como um verdadeiro “jogo coletivo”, no qual o contexto de trabalho e as trocas entre os pares são valorizados. Essas perspectivas evidenciam a importância de um ambiente de apoio e diálogo constantes, no qual o professor reflexivo aprende com a prática e com os colegas (Schön, 2000). Além disso, ressaltam a importância do ambiente de apoio, no qual os saberes docentes se constroem no cotidiano, a partir das interações, dos planejamentos e dos desafios compartilhados (Tardif, 2014).

Nessa direção, o trabalho coletivo favorece a elaboração de práticas pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento dos estudantes, com ou sem dificuldades de aprendizagem. As práticas pedagógicas, compreendidas como ações intencionais e reflexivas, constituem o eixo do processo educativo e têm como objetivo o desenvolvimento integral dos alunos. Alinhadas a propósitos claros e a um planejamento cuidadoso, mobilizam os saberes docentes e reforçam o compromisso com a formação de leitores críticos e autônomos (Tardif, 2010).

Essa concepção se manifesta no cotidiano escolar, como revela o relato da Professora A, que realiza diariamente momentos de leitura deleite com os estudantes, orientando-se pelo currículo na escolha dos textos. As obras são selecionadas a partir dos interesses e dos conhecimentos prévios da turma, de modo a despertar maior engajamento.

A escolha dos livros é baseada nas diretrizes do currículo escolar, mas também levo em consideração o interesse e conhecimento prévios dos alunos. Professora A

Entre as alternativas pedagógicas utilizadas diariamente, destacam-se a leitura compartilhada, a leitura individual, a leitura em voz alta pelo professor, bem como o uso de materiais didáticos diferenciados e jogos educativos. Soares (2020, p. 205) reforça a importância desse planejamento sistemático: “cabe à escola planejar de forma sistemática a leitura e a compreensão de textos, tanto para crianças que ainda não saibam ler como para crianças já alfabetizadas.”

A Professora A compartilha ainda que costuma interromper intencionalmente a leitura em momentos estratégicos, com o intuito de criar expectativa nos alunos: *Eles ficam ansiosos*

para continuar no dia seguinte. Essa prática revela um saber-fazer construído na experiência, que mobiliza o interesse e antecipa estratégias de engajamento leitor.

Já a Professora B baseia-se no currículo, em sua vivência com turmas anteriores e nas características da faixa etária dos alunos. Valoriza o contato frequente com livros e a vivência de experiências significativas de leitura, como as rodas de leitura e o sorteio de alunos para a leitura em voz alta. Informa que a leitura faz parte da rotina da turma, desde o início do ano letivo. Para avaliar o envolvimento dos estudantes, a professora diz observar seu engajamento durante as atividades, percebendo os sinais de interesse e afinidade com os temas abordados.

A seleção dos textos segue as orientações do currículo e do período letivo. Além disso, escolho livros do acervo da escola, considerando a faixa etária e os interesses da turma. Às vezes, me surpreendo com as escolhas dos alunos, pois alguns textos que eu achava que não despertariam interesse acabam sendo muito bem recebidos.

As observações de Leonardeli; Alvarenga e Silva (2021, p. 9) corroboram as falas das professoras participantes ao afirmar que “[...] não adianta expor textos para os estudantes que não fazem parte da vivência de mundo deles, é necessário pensar em relação às maneiras de utilizar textos que fazem parte da realidade dos alunos, para que possa fazer sentido e de fato ter uma aprendizagem efetiva”.

Como afirma Solé (2014, p. 43), “[...] não podemos nos esquecer que o interesse também se cria, se suscita e se educa e que em diversas ocasiões ele depende do entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura [...]”. A autora (p. 42) ainda destaca que: “Para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura, é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos [...]”.

As professoras participantes utilizam materiais e atividades variadas, como livros impressos, textos multimodais, jogos educativos e diferentes gêneros textuais. Para Solé (2014, p. 18), “[...] os recursos do ensino devem fazer dos alunos bons leitores, que sintam prazer e gosto pela leitura e, se possível, que se apaixonem por ela”. O fazer pedagógico das professoras participantes revela, portanto, um compromisso com o desenvolvimento da leitura pela leitura. Ainda que suas trajetórias e estilos sejam distintos, elas compartilham a valorização da leitura como prática constante, intencional e prazerosa.

A seleção de textos leva em conta tanto os objetivos curriculares quanto os interesses e necessidades dos alunos, demonstrando sensibilidade e escuta ativa. A seguir, apresenta-se um quadro comparativo que sintetiza as principais práticas docentes de incentivo à leitura,

conforme emergiram das narrativas das Professoras A e B. Tal sistematização contribui para visualizar semelhanças e distinções, de modo a aprofundar a análise das alternativas utilizadas.

Quadro 5 – Procedimentos, recursos e sentidos atribuídos à leitura pelas professoras A e B

ASPECTOS	PROFESSORA A	PROFESSORA B
Modalidade e frequência de leitura	Leitura diária (leitura deleite e atividades variadas).	Leitura diária (deleite) e semanalmente com sorteio de alunos para leitura em voz alta.
CrITÉrios de escolha dos textos	Currículo, interesses e conhecimentos prévios dos alunos.	Currículo, faixa etária e interesses da turma.
Procedimentos de leitura	Leitura compartilhada, individual, em voz alta pelo professor; jogos e materiais didáticos variados.	Leitura em voz alta pelos alunos, leitura em grupo, roda de leitura, uso de jogos e textos multimodais.
Intencionalidade pedagógica	Criar expectativa interrompendo a leitura estrategicamente para manter o interesse.	Tornar a leitura um compromisso desde o início do ano; desenvolver vínculo com o hábito de ler.
Avaliação da participação	Observação contínua do engajamento e interesse durante as atividades.	Observação do envolvimento, expressões e reações dos alunos frente aos textos.
Recursos utilizados	Livros impressos, textos multimodais, jogos, materiais didáticos diferenciados.	Acervo da escola, materiais diversos, jogos educativos, textos variados.
Concepção sobre o papel do docente leitor	O professor deve gostar de ler, ser entusiasta e exemplo de leitor.	O professor precisa ler com expressividade para envolver os alunos.
Legado desejado	Que reconheçam a importância da leitura para o desenvolvimento crítico, social e acadêmico.	Que os alunos levem consigo o gosto pela leitura e memórias afetivas dessas práticas.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2025)

Os procedimentos de leitura adotados pelas professoras como a leitura compartilhada, leitura em coro, leitura individual, leitura em voz alta, rodas de leitura, uso de jogos e materiais diversos evidenciam uma preocupação em tornar a leitura acessível, significativa e, sobretudo, prazerosa. Essa multiplicidade de abordagens confirma a fala de Solé (2014) sobre a importância dos materiais de leitura como instrumentos de motivação e engajamento. Nessa direção, Santos (2022) ressalta que o valor dessas práticas está diretamente ligado à intencionalidade pedagógica do professor e à sua capacidade de transformar a leitura em uma experiência afetiva e formativa. Para a autora, é por meio de ações planejadas, expressivas e diversificadas que se desperta nos alunos o prazer e o envolvimento com os textos.

Para Lerner (2002, p. 17), “o necessário é fazer da escola uma comunidade de leitores que recorrem aos textos buscando resposta para os problemas que necessitam resolver, tratando de encontrar informação para compreender melhor algum aspecto do mundo [...]”. Nesse contexto, para além das alternativas adotadas, chama atenção o posicionamento das

professoras participantes diante do próprio papel como mediadoras da leitura. A Professora B destaca que:

[...]um professor que lê de forma significativa e expressiva consegue a atenção e o interesse dos alunos e torna o momento mais envolvente.

Por sua vez, a Professora A enfatiza que o gosto pela leitura deve estar presente no professor:

Se ele [professor] não gostar [de ler], não será um bom exemplo.

Essas falas revelam uma dimensão subjetiva essencial ao fazer pedagógico: o vínculo com o ato de ler, tanto como valor quanto como prática cotidiana. Esse entendimento é sustentado por Solé (1998, p. 12), ao afirmar que “[...] bons leitores não são apenas os que compreendem mais e melhor os textos que leem, mas os que sentem prazer e gosto pela leitura”. Dessa forma, as professoras participantes tornam-se modelos leitores, atuando como mediadoras e facilitadoras de práticas de leitura com sentido.

Complementando essa perspectiva, Lerner (2002, p. 33) ressalta a diversidade de propósitos da leitura: “Ler é uma atividade orientada por propósitos: de buscar uma informação necessária, de resolver um problema prático ou de se internar em um mundo criado por um escritor [...]”. Assim, ao planejarem suas aulas, as professoras participantes transitam por essas diferentes possibilidades, contribuindo para a formação de leitores plurais e mais autônomos, cuja postura tende a refletir em posicionamentos mais críticos e reflexivos diante dos textos e das práticas sociais de leitura. Em consonância com essa perspectiva, ao refletir sobre o “leitor ideal”, Forster (2020, p. 75) lembra “[...] que qualquer tipo de autonomia é *construída*: o leitor autônomo não ‘nasce pronto’ [...]”.

Como legado, são enfáticas ao afirmarem que gostariam de deixar para seus alunos o gosto pela leitura, a conscientização de sua importância para o desenvolvimento acadêmico, social e crítico, bem como boas lembranças desses momentos em sala de aula. Solé (2014, p. 12) vem reforçar essa assertiva quando afirma que “Sem uma mínima capacidade de sentir prazer e gosto pela leitura, será difícil que consigamos desenvolver essa mesma capacidade em nossos alunos”. O que se confirma na análise das práticas apresentadas, uma vez que, apesar das trajetórias e contextos distintos, as professoras participantes demonstram prazer

pela leitura e constroem um fazer pedagógico coerente, sensível e centrado na formação do aluno como leitor.

Os procedimentos de leitura utilizados, como leitura compartilhada, rodas de leitura, leitura expressiva pelo professor, entre outras, não apenas promovem habilidades técnicas, mas também favorecem o vínculo afetivo com os textos, estimulam a autonomia leitora e despertam o interesse sincero pela leitura. Ao planejar com base nos interesses da turma dos 5º anos, e ao conduzir as leituras com entusiasmo e expressividade, as professoras tornam o ato de ler mais acessível e significativo. Assim, como reforça Solé (2014), o bom leitor é aquele que sente prazer na leitura, e cabe ao professor ser o mediador desse prazer. Da mesma forma, Soares (2020) destaca que a leitura só se concretiza plenamente quando faz sentido para o sujeito e se conecta com suas experiências e vivências.

Essas práticas, portanto, vão além da execução de atividades: elas se configuram como experiências formativas, que mobilizam o pensamento, promovem a escuta e constroem o gosto pela leitura como herança educativa. Encerrar esta etapa da pesquisa significa reconhecer a riqueza, o empenho e a multiplicidade das práticas docentes, voltadas ao desenvolvimento da leitura nos 5º anos do Ensino Fundamental. As narrativas analisadas neste item evidenciam um fazer pedagógico construído com intencionalidade, escuta e dedicação, mesmo diante das limitações impostas pelos contextos escolar e social.

4.5.1 Considerações Interpretativas da Análise

A análise realizada nesta etapa da pesquisa revela fatores que impactam o desenvolvimento da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A triangulação dos dados coletados, oriundos dos questionários e das entrevistas, possibilita uma leitura ampliada das condições que atravessam o trabalho docente com a leitura. Os dados apontam desde as trajetórias formativas das professoras participantes até as dificuldades enfrentadas pela escola pública, tais como a escassez de apoio familiar, a desigualdade social e a limitação de recursos didáticos.

À luz das contribuições de Soares (2004, 2020), compreende-se que o ensino da leitura exige uma organização metodológica intencional, estruturada em momentos que antecedem, acompanham e sucedem o ato de ler. Essa perspectiva dialoga diretamente com os preceitos de Solé (2014), ao considerar que a compreensão leitora se constrói por meio da mobilização consciente de estratégias antes, durante e depois da leitura. Assim, a análise desenvolvida neste estudo evidencia que as práticas docentes investigadas e as propostas

construídas pela pesquisadora se alinham a uma abordagem metodológica que valoriza a mediação do professor, a reflexão sobre o texto e a formação de leitores ativos e competentes.

Os achados reforçam que a prática docente é sustentada por saberes oriundos da experiência profissional (Tardif, 2014; Shulman, 2014). Além disso, apontam para o fato de que o enfrentamento das dificuldades leitoras exige sensibilidade pedagógica, reflexão contínua e apoio institucional. Ainda que muitos dos obstáculos ultrapassem o alcance direto do trabalho docente, as ações empreendidas pelas professoras participantes evidenciam um compromisso ético com a promoção da leitura como prática significativa.

Reafirma-se, portanto, que a formação leitora dos estudantes não depende exclusivamente de métodos e estratégias, mas também de vínculos afetivos, escuta atenta e mediações intencionais que atribuam significado à leitura no contexto de vida dos alunos. A seguir, com base nas análises das informações obtidas na pesquisa, emergiu a necessidade de propor um recurso didático que dialogue com as práticas docentes observadas e com os desafios relatados pelas professoras no ensino da leitura.

4.6 Proposta de material pedagógico: a Trilha “Missão Leitura!” como instrumento de estímulo à leitura no 5º ano

As vozes das participantes evidenciam a busca por estratégias que tornem o ato de ler mais atrativo, acessível e significativo para os estudantes do 5º ano, sobretudo para aqueles que ainda demonstram dificuldades de compreensão textual. Considerando esse contexto, a pesquisadora elaborou o produto técnico denominado Trilha “Missão Leitura!”, concebido como instrumento pedagógico voltado ao desenvolvimento das habilidades leitoras e de compreensão de textos, com base nas contribuições teóricas e nos dados empíricos da investigação.

A proposta fundamenta-se na compreensão de que o ensino da leitura deve ocorrer de forma intencional e mediada, valorizando o papel ativo do estudante e a intervenção orientadora do professor. Nessa perspectiva, entende-se que os recursos didáticos cumprem papel essencial ao favorecer a aprendizagem e possibilitar que os conteúdos escolares se tornem mais acessíveis e significativos (Libâneo, 1994). Assim, a Trilha “Missão Leitura!” foi idealizada como um recurso visual e manipulável, capaz de integrar ludicidade, interação e reflexão sobre o ato de ler.

Inspirada em autores que defendem a leitura como prática social e estratégica, a estrutura do material dialoga com as concepções de Solé (2014), que propõe o uso de estratégias cognitivas antes, durante e depois da leitura, orientando o leitor a antecipar, monitorar e reorganizar informações. Essas etapas foram representadas na trilha por meio de cartões de estratégias, que estimulam o aluno a pensar sobre o texto em diferentes momentos do processo leitor. Lerner (2002) reforça a importância de que a leitura ocupe lugar central no cotidiano escolar, sendo tratada como prática cultural e social. Nessa direção, o recurso propõe missões de leitura que exploram gêneros textuais diversos e promovem experiências comunicativas autênticas, aproximando os estudantes das práticas reais da linguagem.

Com base em Soares (2004), compreende-se o letramento como prática social de uso da língua em contextos concretos. Essa concepção sustenta a criação do “Giro dos Gêneros”, uma das seções da trilha, que apresenta fichas explicativas sobre diferentes gêneros textuais, suas finalidades e exemplos de leitura. O objetivo é ampliar o repertório textual dos alunos e fortalecer sua competência leitora de maneira contextualizada e prazerosa.

As contribuições de Soares (2020) também fundamentam a organização metodológica da Trilha “Missão Leitura!”. Para a autora, o ensino da leitura deve ocorrer de forma intencional e sistemática, por meio de ações planejadas que antecedem, acompanham e sucedem o ato de ler, possibilitando ao professor mediar o processo de construção da compreensão leitora. Nessa perspectiva, a proposta do recurso estrutura as práticas de leitura em momentos de antes da leitura, voltados à ativação de conhecimentos prévios e à criação de expectativas; durante a leitura, destinados ao acompanhamento da compreensão e à mobilização de estratégias; e depois da leitura, voltados à reflexão, à síntese e à ampliação dos sentidos construídos. Essa organização dialoga diretamente com as estratégias de leitura propostas por Solé (2014), conferindo à Trilha “Missão Leitura!” uma base metodológica consistente e articulada entre teoria e prática.

O referencial teórico também incorpora os princípios da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1999), segundo a qual o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da interação social e da mediação pedagógica. Dessa forma, a Trilha “Missão Leitura!” incentiva o trabalho colaborativo entre os estudantes, promovendo a troca de ideias e a construção coletiva de sentidos na chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

O recurso apresenta-se como material flexível, visual e acessível, podendo ser confeccionado em diferentes suportes (cartaz, feltro, cartolina ou quadro branco). Sua estrutura organiza-se em quatro áreas principais que se articulam entre si:

- Estratégias de leitura – cartões orientadores com perguntas que conduzem o aluno nos três momentos da leitura (antes, durante e depois), auxiliando na autorregulação da compreensão;
- Missões de leitura – conjunto de vinte desafios que estimulam a criação, interpretação e reflexão, como reescrever finais, dramatizar cenas ou organizar ideias;
- Giro dos gêneros – fichas com informações sobre tipos textuais, características e sugestões de leitura, apresentadas de forma rotativa;
- Leitor em ação – espaço de registro das conquistas, no qual os alunos podem colar símbolos ou adesivos, representando sua participação, de modo cooperativo e não competitivo.

Figura 10 – Proposta do recurso didático Trilha “Missão Leitura!”



Fonte: Elaborado pela Pesquisadora

O produto inclui ainda um manual para o professor, contendo orientações de uso, sugestões de aplicação e adaptações inclusivas para estudantes com dificuldades de leitura. A proposta é que a trilha seja utilizada semanal ou quinzenalmente, podendo integrar sequências didáticas, atividades de leitura deleite, projetos de reforço ou momentos de leitura compartilhada. Além de recurso de ensino, a Trilha “Missão Leitura!” também se configura como instrumento de avaliação formativa, pois possibilita ao professor observar avanços na

compreensão, na oralidade e no envolvimento dos alunos. A observação contínua das interações e das respostas às missões permite ajustar as intervenções pedagógicas e reconhecer progressos individuais e coletivos.

Por sua natureza simples e de baixo custo, a proposta apresenta alto potencial de replicabilidade em escolas públicas, podendo ser adaptada a diferentes realidades, turmas e gêneros textuais. Também pode ser compartilhada em encontros de formação docente ou em reuniões pedagógicas, como exemplo de prática fundamentada teoricamente e aplicável à realidade da sala de aula. Em síntese, a Trilha “Missão Leitura!” constitui-se como um instrumento de mediação pedagógica que articula teoria e prática, promovendo a leitura de modo lúdico, inclusivo e intencional. Ao valorizar o protagonismo do estudante e o papel mediador do professor, o material contribui para a formação de leitores autônomos e reflexivos, reafirmando o compromisso com uma escola sensível, participativa e comprometida com o direito de todos à leitura.

A elaboração da Trilha “Missão Leitura!” materializou o percurso investigativo desenvolvido pela pesquisadora, constituindo-se como expressão concreta das reflexões construídas ao longo da análise. Ao idealizar o produto técnico, a pesquisadora compreendeu que é possível ressignificar as práticas de leitura por meio de recursos que integrem teoria e ação pedagógica, tornando-as mais significativas e acessíveis aos estudantes. Assim, a proposta não se encerra como resultado final, mas se projeta como possibilidade de continuidade e transformação no cotidiano escolar (Apêndice C).

O produto técnico “Missão Leitura!” fundamenta-se nas contribuições de Soares (2004, 2020) e Solé (2014), ao organizar as práticas de leitura de forma sistemática e intencional. Essa estrutura metodológica cria condições para que os alunos ativem conhecimentos prévios, acompanhem a construção de sentidos e reflitam sobre o texto lido, favorecendo o desenvolvimento progressivo da compreensão leitora e apoiando o trabalho docente.

Nessa perspectiva, as considerações finais a seguir retomam os principais achados da pesquisa, refletindo sobre suas contribuições, limites e potencialidades para o campo da Educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados confirmam e dialogam com os principais referenciais teóricos que sustentam a investigação. A leitura, entendida como prática social e significativa (Soares, 2004; Solé, 2014), aparece nas práticas docentes como elemento central da formação dos alunos. As estratégias relatadas pelas professoras refletem a intencionalidade pedagógica e o compromisso com a construção de leitores autônomos, conforme proposto por Lerner (2002) e Ferreira e Teberosky (1999).

Além disso, os dados analisados reafirmam que os saberes docentes são construídos na experiência (Tardif, 2014), na reflexão (Schön, 1992) e no cotidiano escolar, sendo continuamente ressignificados. A Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) e o uso da entrevista como instrumento reflexivo (Szymanski, 2018) possibilitam captar com profundidade as dimensões subjetivas e objetivas da prática pedagógica voltada à leitura.

Desse modo, esta pesquisa busca fortalecer o debate sobre a formação do aluno leitor no 5º ano do Ensino Fundamental, assim como ressaltar o papel do professor como mediador, articulador de sentidos e construtor de vínculos com o texto, mesmo diante das adversidades enfrentadas no contexto escolar, especialmente no 5º ano do Ensino Fundamental. A escola investigada é selecionada, tendo por critério a superação da meta projetada no IDEB. O que despertou o interesse da pesquisadora na busca de compreender quais práticas pedagógicas são desenvolvidas e como essas experiências contribuem para o fortalecimento da habilidade de leitura em contextos educacionais desafiadores.

A escuta atenta em torno das práticas de ensino exercidas pelas docentes viabilizada pela entrevista presencial revela práticas pedagógicas simples e bem-sucedidas, mesmo em um cenário de vulnerabilidades sociais e estruturais. As professoras participantes demonstram comprometimento com o desenvolvimento integral dos estudantes, atuando com intencionalidade, sensibilidade e criatividade no planejamento das ações voltadas à leitura dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. As alternativas pedagógicas utilizadas valorizam o cotidiano dos alunos, exploram diferentes gêneros textuais e promovem a leitura como prática significativa. Além disso, os discursos das professoras evidenciam a preocupação com o aspecto socioemocional da aprendizagem, o fortalecimento dos vínculos afetivos e a escuta ativa, elementos essenciais para o sucesso escolar.

Outro ponto de destaque nas narrativas é a constante articulação entre a escola e as famílias. As professoras reconhecem que a participação familiar é indispensável para o

processo da aprendizagem e fazem dela um pilar de sustentação das ações pedagógicas. Essa corresponsabilidade fortalece o vínculo entre aluno, escola e comunidade, impactando positivamente o desenvolvimento da leitura.

Ao longo da investigação, a escuta qualificada das professoras participantes possibilita ampliar a compreensão sobre como as práticas pedagógicas de leitura no 5º ano do Ensino Fundamental são planejadas, aplicadas e, por vezes, ressignificadas no cotidiano escolar. As análises permitiram identificar alguns dos principais estímulos utilizados pelas docentes para promover o desenvolvimento da leitura e da compreensão de texto entre os alunos do 5º ano. Também emergem nos discursos os desafios, relacionados às condições sociais e institucionais da escola, as quais influenciam diretamente o trabalho pedagógico e o desempenho dos estudantes.

Além disso, a análise das narrativas permite refletir sobre a relação entre as práticas das professoras participantes e os indicadores de aprendizagem, destacando que o cumprimento da meta do IDEB, embora significativo, não traduz a totalidade do processo formativo. Também se pôde identificar o papel das famílias e da gestão escolar no apoio às práticas de leitura, reafirmando a importância de ações integradas no processo de desenvolvimento da leitura dos estudantes.

Assim, os objetivos específicos delineados no início da pesquisa foram integralmente contemplados, contribuindo para uma visão mais ampla e sensível da realidade educacional investigada. Os resultados da investigação superaram as expectativas iniciais. Ainda que a escola já apresentasse boa evolução nos indicadores no IDEB, esperava-se identificar boas práticas alinhadas ao currículo formal. Contudo, o que emergiu foi um cenário ainda mais dinâmico: professoras que vão além dos deveres legais e que, com envolvimento afetivo e profissional, constroem um ambiente alfabetizador. A pesquisa revela que, mesmo em contextos adversos, é possível promover aprendizagens significativas quando há compromisso, planejamento e apoio institucional.

Essa proposta investigativa vem dar visibilidade às práticas docentes no 5º ano do Ensino Fundamental que, muitas vezes, permanecem silenciadas nos discursos oficiais. A sistematização das narrativas permite afirmar que o trabalho das professoras vai além da simples transmissão de conteúdos: trata-se de uma atuação pautada pela ética, empatia e pela busca de formação. Nesse sentido, o presente estudo reafirma que as narrativas docentes são mais do que relatos de experiências: expressam saberes construídos na prática e merecem ser reconhecidas como fontes legítimas de conhecimento. Como argumenta Gatti *et al.* (2019), a

escuta das professoras permite acessar formas de conhecimento que emergem do cotidiano, da intuição, da reflexão e do fazer docente, compondo um campo fundamental para pensar a formação e a prática profissional.

No plano pessoal e profissional, este percurso investigativo motiva a pesquisadora, também Professora Alfabetizadora, a iniciar um curso voltado à alfabetização e ao desenvolvimento da leitura nos 5º anos, como forma de aprofundar os estudos e ampliar a atuação prática. Como professora do sistema municipal de ensino, pude observar que muitos estudantes do 5º ano concluem os anos iniciais com dificuldades importantes no desenvolvimento da leitura e da compreensão textual.

Essa realidade, vivenciada no cotidiano escolar, reforça o sentido desta investigação e motiva a busca por caminhos possíveis que dialoguem com os desafios enfrentados por professores e alunos no contexto da escola pública. Assim, o estudo se constitui como uma resposta investigativa e formativa às necessidades concretas observadas, fortalecendo o compromisso com práticas pedagógicas mais sensíveis, acessíveis e intencionais.

Como desdobramento desta investigação, foi elaborada a Trilha “Missão Leitura!”, um recurso didático que busca articular práticas pedagógicas de leitura com intencionalidade, ludicidade e acessibilidade. Fundamentada nos dados coletados e nas reflexões teóricas construídas ao longo da pesquisa, a trilha representa uma proposta prática voltada ao estímulo da leitura e da compreensão leitora no 5º ano do Ensino Fundamental, reafirmando o compromisso com a formação de leitores críticos e com a valorização da mediação docente.

Como toda investigação com recorte qualitativo e contextualizado, este estudo apresenta limites inerentes à proposta. A pesquisa foi realizada em uma única escola pública do Vale do Paraíba Paulista, com foco exclusivo nas narrativas das professoras do 5º ano do Ensino Fundamental, a fim de compreender os possíveis estímulos à leitura promovidos no cotidiano da prática docente. A escolha desse recorte foi intencional, buscando aprofundar a escuta qualificada das educadoras e respeitar a complexidade do contexto investigado.

Não foi previsto o acompanhamento longitudinal dos desdobramentos das práticas pedagógicas relatadas, uma vez que esse aspecto não integrava os objetivos da pesquisa. Embora a proposta tenha sido cumprida, reconhece-se que o processo de ensino da leitura envolve múltiplos sujeitos e dimensões escolares. Assim, futuras investigações que incluam outros olhares, como o dos alunos, das famílias ou da gestão podem complementar a compreensão iniciada por este trabalho, ampliando a análise das práticas e suas repercussões no cotidiano escolar dos 5º anos do Ensino Fundamental.

Recomenda-se que futuras pesquisas ampliem o escopo para outros contextos escolares e incluam diferentes sujeitos da comunidade escolar, de modo a captar múltiplas perspectivas sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura. Investigações que acompanhem o impacto de formações continuadas e a aplicação de recursos didáticos ao longo do tempo também podem oferecer subsídios importantes para a formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas mais equitativas e eficazes, de modo a fortalecer ainda mais as ações integradas que favorecem o desenvolvimento integral dos estudantes, especialmente o grupo do 5º ano do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ilana Alves; MOTA, Leomara Bezerra; SILVA, Camilla Rocha da. Os impactos da pandemia COVID-19 nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, n. 14, p. 180–190, dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ArmaCritica/article/view/6549>. Acesso em: 1 jul. 2025.
- ALMEIDA, Patrícia Albieri; TARTUCE, Gisela Lobo; GATTI, Bernadete; SOUZA, Liliane Bordignon de. **Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil: o que evidenciam as pesquisas em educação**. 1ª ed. Brasília: UNESCO, 2021.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). **O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. E-book.
- ARAUJO, Carlos Henrique. **Avaliação da Educação Básica : em busca da qualidade e equidade no Brasil** / Carlos Henrique Araújo, Nildo Luzio. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. 71 p
- ALVES, Laís Hilário; SARAMAGO, Guilherme; VALENTE, Lucia de Fátima; SOUSA, Angélica Silva de. Análise documental e sua contribuição no desenvolvimento da pesquisa científica. **Cadernos da Fucamp**, Uberlândia, v. 20, n. 43, p. 51–63, 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BIANCHESSI, Cleber – **Práticas pedagógicas e saberes curriculares: experiências, desafios e conquistas** [recurso eletrônico] / [org.] 1.ed. – Curitiba, PR: Bagai, 2020. Recurso digital. Formato: e-book Requisitos do sistema: adobe digital editions Modo de acesso: world wide web ISBN: 978-65-87204-81-9
- BRANDÃO, R. C. **O que é educação**. Ed. Brasilense. São Paulo/SP, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Escalas de proficiência do SAEB. Brasília, DF: INEP, 2020.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Divulgados dados PISA 2022. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: www.gov.br/inep. Acesso em: 09 jun. 2024.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Inep publica o Indicador Criança Alfabetizada. Disponível em: www.gov.br/inep. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/IDEB>. Acesso em: 05/05/2025

CAMPOS, J. X. T.; ERTHAL, J. P. C.. Leitura Literária nos Anos Iniciais: um inventário de 2001 a 2022. **Educação & Realidade**, v. 49, p. e134096, 2024. Acesso em: 2 fev. 2025.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita** / – Brasília : Ministério da Educação, 2006. 180 p.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: **POUPART, Jean** et al. (org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295–316.

COLLODEL Benetti, I., VIEIRA, M. L., CREPALDI, A. M. y Ribeiro Schneider, D. (2013). Fundamentos da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Pensando Psicologia**, 9(16), 89-99.

COSTA, Cleusa Vieira da. **O sucesso e o fracasso escolar nas representações sociais de graduandos em pedagogia**. 2023. 319 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2023.

DESSEN, Maria Auxiliadora; COSTA JUNIOR, Áderson Luiz (Orgs.). **A ciência do desenvolvimento humano** [recurso eletrônico]: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2008. Recurso online. Disponível em: https://www.academia.edu/31467413/Livro_A_Ciencia_do_Developmento_Humano. Acesso em: 16 abr. 2025.

DÍAZ, Félix. O processo de aprendizagem e seus transtornos / Félix Díaz. - Salvador : EDUFBA, 2011. 396 p. il.

FERREIRO, Emília. **Psicogênese da língua escrita/ Emília Ferreiro**, Ana Teberoski; tradução Diana Myrian Lichtenstein, Liana Di Marco, Mario Corso. -Porto Alegre:Artmed,1999.

FORSTER, Larissa Gonçalves. **Situações de leitura: contribuição aos estudos sobre formação de leitores**. 2020. 184 p. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.48.20.20.tde-01102020-110429>. Acesso em: 19 jun. 2024.

FRANCO, Mari Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003. 72p.

FRANCO, Maria Joselma do Nascimento; SILVA, Marcia Batista da; OLIVEIRA, Marli Amélia Lucas de. A contingência pedagógica alimentada pelos saberes docentes: um conceito em construção amalgamado na realidade escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, e6328185, p. 1-12, jan./dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.14244/reveduc.v18i1.6328>.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 52. ed., 2. reimpr. São Paulo: Cortez, 2021.

GARCIA, Jesus Nicaso. **Manual de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GATTI, Bernardete A. et al. (Org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios da atuação docente**. Brasília, DF: UNESCO; MEC, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371481>. Acesso em: 17 jul. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

JUNGLES, L. A. S. **Parceria família-escola [recurso eletrônico]: benefícios, desafios e proposta de ação**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2022. 105 . il.; PDF; 6092KB.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed., 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2008.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ler e escrever?** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Unicamp, 2005-2010.

LAKATOS, E. M. & Marconi, M. A. (2003). **Fundamentos de Metodologia Científica** (5ª ed.). São Paulo: Atlas.

LEAL, Telma Ferraz (org.). **Janelas abertas para o aprendizado: roteiros de sequências didáticas**. Recife: Imprimatur, 2021.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**; tradução Ernani Rosa – Porto Alegre: Artmed, 2002. 120 p.

LERNER, Delia. **Didática da leitura**. São Paulo: Ática, 2002.

LEONARDELI, Poliana Bernabé; ALVARENGA, Lorrayne Lucas dos Santos; DA SILVA, Maria Eduarda Rocha. Os desafios docentes no ensino de leitura em turmas de 5º anos do Ensino Fundamental. **Revista Leitura**, [S. l.], v. 1, n. 70, p. 2–16, 2021. DOI: 10.28998/2317-9945.202170.2-16. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/11124>. Acesso em: 2 fev. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA WINCHUAR, Marcio José de; BAHLS, Diego Paiva; ZANLORENZI, Maria Josélia. A escola e o ensino de leitura em tempos de fake news: uma proposta para os anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 14, n. 34, p. 154–173, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14n34p154-173. Disponível em:

<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12673>. Acesso em: 2 fev. 2025.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

MEGGIATO, A. O., CORSO, H. V., & CORSO, L. V.. (2021). Fluência de leitura: Evolução do construto e relações com a compreensão. **Cadernos de Pesquisa**, 51, e07797. <https://doi.org/10.1590/198053147797>. Acesso em 02 fevereiro de 2025.

MENDES, R. M.; MISKULIN, R. G. S. A Análise de Conteúdo como metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143988>. Acesso em: 30 maio 2024.

NÖRNBERG, M.; DIAS, M. C.; JÄGER, J. J.. Leitura como interação do leitor com o texto: Concepções e práticas nos cadernos do PNAIC. **Educação em Revista**, v. 39, p. e37704, 2023. Acesso em 02 fevereiro de 2025.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, (1992).

NUCCI, Ana Paula Enedina dos Santos. **Correlações entre o desempenho escolar e as atitudes em relação às frações: Um estudo com alunos em transição do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental**. Orientador: Nelson Antonio Pirola. Bauru: UNESP, 2024.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento – um processo sociocultural**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Objetivo 4: educação de qualidade**. Nações Unidas Brasil, 2023. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 31 out. 2025.

PAIVA, J.J.; LUCENA, E. A. Dificuldade de aprendizagem nos anos iniciais na leitura e na escrita: Dislexia e Disgrafia. **REDES-Revista Educacional da Sucesso**, v.01, n. 1, p. 208-221, 2021. Disponível em: <https://facsu.edu.br/revista/wp-content/uploads/2021/06/13.pdf>

PASSEGGI, M. C.; NASCIMENTO, G. S.; OLIVEIRA, R. de. As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 33, p. 111–125, 2016. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5463>. Acesso em: 17 jul. 2025.

POLÔNIA, Ana C.; DESSEN, Maria Auxiliadora; SILVA, Neusa Lopes da. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In: DESSEN, Maria Auxiliadora; POLÔNIA, Ana C. (org.). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 71–89.

PREFEITURA MUNICIPAL DE TAUBATÉ. **Currículo da Educação: Educação Infantil e Ensino Fundamental: por uma educação integral com equidade**. Taubaté: Secretaria Municipal da Educação, 2020.

QEDU. **Desafios na Educação Brasileira**. Disponível em: <https://www.QEdu.org.br/..analise> dos dados QEDU com relação ao nível de leitura Acesso em 24 de maio de 2024.

REIS, Fernando Vieira; STRIBEL, Guilherme Pereira. *Impactos das políticas educacionais emergenciais implementadas na pandemia de 2020 nos resultados do SAEB*. Sala 8 – **Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação**, v. 1, n. 7, p. 8–29, 2025. DOI: <https://doi.org/10.29327/235555.1.8-1>. Acesso em: 30 jul.2025.

RODRIGUES, Jannine da Silva; LEAL, Telma Ferraz. As práticas de letramento de crianças e adolescentes da Biblioteca Comunitária Amigos da Leitura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e212425, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698212425>. Acesso em: 23 jul. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **Currículo Paulista**. SEDUC/Undime SP. São Paulo: SEDUC/SP, 2018.

SANTANA, Juliana Silva. **Saberes-práticas docentes sobre crianças em situação de dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita do 5º ano do Ensino Fundamental de Fortaleza**/ Juliana Silva Santava. - 2022. 194 f.: il color. Tese (doutorado) _ Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2022 [Plataforma Sucupira \(capes.gov.br\)](https://plataforma.sucupira.capes.gov.br) Acesso em 22 de maio 2024.

SANTOS, Fernanda Macedo Costa dos. **Boas práticas de professores de 5º ano: um olhar para as dificuldades das crianças não alfabetizadas**. 2013. 1 recurso on line (169f.) Dissertação (mestrado) – Universidade de Taubaté, Programa de Pós-graduação em Educação, Taubaté, 2023., Taubaté. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11874/6878>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo** [recurso eletrônico] : um novo design para o ensino e a aprendizagem / Donald A. Schön ; tradução Roberto Cataldo Costa – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2007. Editado também como livro impresso em 2000. ISBN 978-85-363-1012-1

SELLITZ, Claire. **Métodos de pesquisa nas relações sociais** / Sellitz... [et al.] ; edição revista e nova tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Herder, EDUSP, 1967.

SENKEVICS, Adriano Souza; ALCANTARA, Victor Gabriel. Nivelando por baixo: pandemia e queda de aprendizado no ensino fundamental. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 35, e10525, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae.v35.10525>. Acesso em: 1 jul. 2025.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernoscenpec**. São Paulo. v.4 . n.2 . p.196-229 . dez. 2014.

SILVA, Juliano Ferri de Abreu e. **Ensino remoto emergencial: a prática docente de professores de 4º e 5º ano do Ensino fundamental**. 2023. 1 recurso on-line (145 f.) Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Programa de Pós-graduação em Educação, Taubaté, 2023., Taubaté. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11874/6870>. Acesso em: 19 jun. 2024.

SILVA, Andréa Maria da; PRADO, Márcia Valéria; SOUSA, Luis Carlos Marques. Morno, frio ou quente? Efeitos do clima organizacional entre docentes de uma escola municipal. **Revista Administração Educacional**, Recife-PE, v. 11, n. 1, p. 75-89, jan./jun. 2020.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2014, e-PUB. 6ª edição.

SOUSA, S. N.; ROCHA, S. A.; OLIVEIRA, M. A. L.; FRANCO, M. J. N. Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: concepções e revisão de literatura. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, e4175116, 2020.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 5. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2018- (Série Pesquisa; v.4)

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional** / Maurice Tardif. 17. ed. — Petrópolis, RJ : Vozes, 2014. Bibliografia. 3ª reimpressão, 2017. ISBN 978-85-326-2668—4

TAUBATÉ. Secretaria de Educação. **Taubaté: IDEB**. Disponível em: <https://www.QEdu.org.br/>. Acesso em: 09 jun. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Crianças fora da escola e os impactos da pandemia: nota técnica sobre alfabetização e exclusão escolar**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/02/digital-nota-tecnica-alfabetizacao-1.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2025.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009. ISBN 9788522455737.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**.; Tradução Paulo Bezerra; São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO

Tema: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: Possíveis estímulos ao desenvolvimento da leitura no Ensino Fundamental

Gostaria de convidá-los a participar, voluntariamente, desta pesquisa que visa analisar as narrativas dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental sobre quais os possíveis estímulos de práticas que auxiliam no desenvolvimento da leitura e compreensão de texto no 5º ano do Ensino Fundamental, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Sua participação será de grande contribuição para elencarmos possíveis estímulos desenvolvidos em nossa educação.

IDENTIFICAR PERFIL – Informações Pessoais

1-Qual a sua idade? _____

2-Qual seu gênero?

() Feminino

() Masculino

() Prefiro não informar

3-De acordo com as categorias utilizadas pelo IBGE, qual das seguintes opções melhor descreve sua raça ou cor?”

() Branca

() Preta

() Amarela

() Parda

() Indígena

() Não desejo informar

FORMAÇÃO ACADÊMICA

1-Qual sua formação no Ensino Médio?

() Ensino Médio

() Magistério

() Ensino Profissionalizante

2-Qual a sua formação?

- ☐ Graduação Pedagogia
- ☐ Pós graduação (Latu Senso)
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

1-Há quanto atua no exercício do magistério?

- ☐ Entre 01 a 05 anos
- ☐ Entre 06 a 10 anos
- ☐ Entre 11 a 15 anos
- ☐ Entre 16 a 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

2-Há quanto atua no exercício do magistério na rede municipal?

- ☐ Entre 01 a 05 anos
- ☐ Entre 06 a 10 anos
- ☐ Entre 11 a 15 anos
- ☐ Entre 16 a 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

3-Em qual o regime trabalhista está inserido na rede municipal?

- ☐ Estatutário
- ☐ CLT
- ☐ CLT Estável
- ☐ Eventual

4-Já atuou como professor (a) alfabetizador nos anos iniciais (1º ou 2º ano)?

- ☐ Não
- ☐ Sim, Quantos anos? _____

5- Já atuou como professor do 5º ano, anteriormente?

- ☐ Não
- ☐ Sim, Quantos anos? _____

PEDAGÓGICO

1-Em sua turma há alunos que se encontram em fase de aquisição de leitura e compreensão de textos?

() Não

() Sim, Quantos? _____

2- Quais métodos ou estratégias de ensino você utiliza para desenvolver a habilidade de leitura e compreensão de textos em sua turma?

() Leitura compartilhada

() Leitura guiada

() Leitura individual

() Leitura em voz alta pelo professor

() Leitura em coro

() Uso de materiais didáticos

diferenciados (livros digitais, audiolivros, etc.)

() Outras: _____

3- Com que frequência você utiliza atividades específicas para aprimorar a leitura e compreensão de textos?

() Diariamente

() Semanalmente

() Mensalmente

4- Quais recursos didáticos você utiliza para incentivar e favorecer as atividades de leitura?

() Teatro

() Dança

() Livros impressos

() Livros digitais (e-books)

() Jogos educativos relacionados à leitura

() Vídeos e filmes

() Textos multimodais (infográficos, quadrinhos, etc.)

() Audiolivros

() Plataformas de leitura *on-line*

() Música

() Culinária

() Roda de Leitura

() Outros: _____

Você gostaria de participar da próxima etapa da pesquisa contando um pouco sobre sua experiência como docente?

() Sim

() Não

Se você respondeu “Sim” à pergunta anterior, nossa próxima etapa será a Entrevista *on line* que acontecerá pelo *Google meet* . Caso você aceite deixe um contato, e-mail, *whatsapp* ou outra forma de contato. Agradeço imensamente sua participação e disponibilidade.

APÊNDICE B

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Eixo: Escolha e início da carreira docente

1. Como foi o processo de descoberta da sua vocação para a carreira docente? A leitura teve alguma influência nesse caminho?
2. Houve algum professor ou fato marcante que a inspirou a seguir essa profissão? Alguma história relacionada a leitura que gostaria de compartilhar?
3. Como foram os primeiros anos da sua docência? Quais os principais desafios que enfrentou em relação à leitura em sala de aula?

Eixo: Formação acadêmica e continuada

1. Após a sua formação inicial, como você busca aprimorar-se profissionalmente? Participa de cursos, leituras, grupos de estudo?
2. Na sua visão, quais saberes são mais importantes para trabalhar a leitura com os alunos?
3. Quais são os maiores desafios que você enfrenta hoje na carreira docente ao trabalhar o ensino da leitura em sala de aula? Como lida com eles?

Eixo: Fazer Pedagógico

1. Como você identifica e lida com alunos que apresentam dificuldade na leitura e compreensão de textos?
2. Você acredita que sua experiência na docência, contribuiu para a construção de suas práticas de leitura com os alunos do 5º ano?
3. Em algum momento, você sentiu a necessidade de buscar apoio da coordenação para trabalhar com alunos que apresentam dificuldades na leitura? Caso tenha recebido suporte, quais foram as orientações e como elas impactaram sua prática?
4. De que forma você percebe o envolvimento das famílias no processo de desenvolvimento da leitura dos alunos? Quais os principais desafios e possibilidades dessa parceria?
5. Você desenvolve algum projeto de incentivo à leitura com seus alunos? Qual a sua periodicidade e como organiza?
6. Como você planeja as atividades de leitura? Quais os critérios utilizados para escolher os textos?
7. Como você avalia a eficácia de uma atividade de leitura? O que faz quando percebe que uma estratégia não funcionou como esperado?
8. Quais características considera essenciais para um professor que deseja incentivar a leitura em sala de aula?
9. Quais estratégias utiliza para motivar os alunos a desenvolverem o gosto pela leitura?
10. Qual legado você gostaria de deixar na memória dos seus alunos em relação à leitura?

APÊNDICE C**CONSTRUÇÃO PRODUTO TÉCNICO: TRILHA “MISSÃO LEITURA”**

https://www.canva.com/design/DAG4Ebhr_lg/s7hY59DnTorTeGX7sB30zg/edit

