

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Marcelo Augusto Ribeiro

**SIGNIFICAÇÕES DE DOCENTES: práticas
pedagógicas para competência leitora de alunos dos
anos finais com dificuldade na leitura**

Taubaté – SP

2026

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Marcelo Augusto Ribeiro

**SIGNIFICAÇÕES DE DOCENTES: práticas
pedagógicas para competência leitora de alunos dos
anos finais com dificuldade na leitura**

Dissertação apresentada à banca de defesa da
Universidade de Taubaté para obtenção do Título de
Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação da
Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para a
Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Inclusão e Diversidade
Sociocultural.

Orientadora: Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da
Cunha

Taubaté – SP

2026

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

R484s Ribeiro, Marcelo Augusto

Significações de docentes : práticas pedagógicas para competência leitora de alunos dos anos finais com dificuldade na leitura. / Marcelo Augusto Ribeiro. – 2026.

162 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2026.

Orientação: Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha, Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Significações. 2. Psicologia Sócio-histórica. 3. Práticas pedagógicas. 4. Competência leitora. 5. Anos finais do Ensino Fundamental.
I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação.
II. Título.

CDD – 370

MARCELO AUGUSTO RIBEIRO

**SIGNIFICAÇÕES DE DOCENTES: práticas pedagógicas para
competência leitora de alunos dos anos finais com dificuldade na
leitura**

Data:

Resultado:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Virgínia Mara Próspero da Cunha

Prof.^a. Dr.^a Luciana de Oliveira Rocha Magalhães Universidade de Taubaté

Assinatura_____

Prof.^a. Dr.^a Daniela Bandeira Navarro

Assinatura_____

Dedico este trabalho a minha família, alicerce de todo o meu ser.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de estender meus agradecimentos para minha orientadora Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha, cuja orientação, sabedoria e apoio foram fundamentais em todas as etapas deste trabalho.

Agradeço a todos os professores do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté que contribuíram enormemente em minha formação acadêmica, com um destaque para a Profa. Dra. Lucia Moreira Dias por suas contribuições para a conclusão do Produto Técnico Tecnológico Educacional emergente desse trabalho.

Além disso, gostaria de agradecer aos distintos membros da Banca Examinadora, por dedicarem seu tempo e expertise na avaliação dessa pesquisa. Suas análises críticas e sugestões construtivas enriqueceram significativamente esse estudo, proporcionando preciosas contribuições para sua qualidade e relevância acadêmica.

Faço um agradecimento especial a minha esposa Juliana, ao meu filho Arthur e a minha filhinha Júlia, vocês são a minha inspiração para o que há de melhor.

Aos meus pais, irmãos e a todos aqueles que de alguma forma me motivaram e contribuíram para este trabalho, meu mais sincero obrigado. Suas contribuições foram fundamentais para o sucesso desse estudo e para o meu crescimento pessoal, acadêmico e profissional.

“Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender”.

(Freire, 1997, p.25)

RESUMO

Esta Pesquisa está inserida na área de concentração das análises desenvolvidas pelo grupo de Pesquisa "Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias", vinculada à linha de pesquisa "Inclusão e Diversidade Sociocultural" do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU e é parte do Projeto de Pesquisa "Políticas Educacionais e Inclusão Escolar", que tem como objetivo investigar políticas de educação inclusiva e diversidade, além das práticas pedagógicas em instituições escolares. O trabalho, alinhado com objetivo de desenvolvimento sustentável (ODS) número 4 que versa sobre Educação de Qualidade para garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, com abordagem qualitativa e base na concepção sócio-histórica fundamentada em Vigotski, investiga como os professores da rede de ensino de um município do Vale do Paraíba Paulista significam suas práticas pedagógicas no desenvolvimento da competência leitora em alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura nos anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, a análise das informações produzidas via formulários digitais e entrevista semiestruturada reflexiva, aconteceu por meio dos Núcleos de Significação, método proposto por Aguiar e Ozella. Dessa forma, pretendeu-se identificar e alcançar uma compreensão profunda das práticas pedagógicas utilizadas pelos professores para o desenvolvimento da competência leitora de alunos com dificuldades de aprendizagem em leitura nos anos finais do Ensino Fundamental. Os resultados evidenciam que a competência leitora deve ser compreendida como responsabilidade coletiva e assumida por todas as áreas do conhecimento, exigindo formação docente contínua, práticas pedagógicas inclusivas, trabalho colaborativo e interdisciplinar e a implementação de políticas públicas educacionais comprometidas com a equidade, a inclusão e o direito à aprendizagem, pois as dificuldades leitoras não podem ser atribuídas exclusivamente aos estudantes, mas são expressão de condições históricas, sociais e institucionais que exigem respostas coletivas. A pesquisa contribui, assim, para o debate sobre leitura, prática docente e inclusão escolar, oferecendo fundamentos teóricos, análises e instrumentos que podem favorecer processos de ensino-aprendizagem mais significativos, críticos e emancipatórios. Como desdobramento aplicado da pesquisa, elaborou-se o produto técnico-pedagógico “Material de Apoio Pedagógico: uma proposta de trabalho interdisciplinar de leitura com base no Desenho Universal para Aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental”, destinado a apoiar a prática docente dessa etapa de ensino por meio de estratégias interdisciplinares e inclusivas. O produto busca materializar o movimento freireano do inédito viável ao transformar a reflexão teórica e a análise crítica dessa pesquisa em proposições concretas que podem qualificar o ensino da leitura nos anos finais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Significações. Psicologia Sócio-histórica. Práticas Pedagógicas. Competência Leitora. Anos Finais do Ensino Fundamental

ABSTRACT

This research is part of the area of concentration of analyses developed by the research group "Education: professional development, diversity and methodologies", linked to the research line "Inclusion and Sociocultural Diversity" of the Professional Master's Program in Education at the University of Taubaté – MPE UNITAU, and is part of the research project "Educational Policies and School Inclusion", which aims to investigate inclusive education and diversity policies, as well as pedagogical practices in school institutions. The work, aligned with Sustainable Development Goal (SDG) number 4, which deals with Quality Education to guarantee access to inclusive, quality and equitable education, with a qualitative approach and based on the socio-historical conception grounded in Vygotsky, investigates how teachers in the school system of a municipality in the Vale do Paraíba Paulista region interpret their pedagogical practices in the development of reading competence in students with learning difficulties in reading in the Middle School. To this end, the analysis of information produced via digital forms and reflective semi-structured interviews was conducted using the Meaning Nuclei method, proposed by Aguiar and Ozella. The aim was to identify and achieve a deep understanding of the pedagogical practices used by teachers to develop the reading competence of students with learning difficulties in reading in the Middle School. The results show that reading competence should be understood as a collective responsibility assumed by all areas of knowledge, requiring continuous teacher training, inclusive pedagogical practices, collaborative and interdisciplinary work, and the implementation of public educational policies committed to equity, inclusion, and the right to learning. This is because reading difficulties cannot be attributed exclusively to students, but are an expression of historical, social, and institutional conditions that demand collective responses. The research thus contributes to the debate on reading, teaching practice, and school inclusion, offering theoretical foundations, analyses, and instruments that can favor more meaningful, critical, and emancipatory teaching-learning processes. As an applied development of the research, the technical-pedagogical product "Pedagogical Support Material: a proposal for interdisciplinary reading work based on Universal Design for Learning in the Middle School " was created, intended to support teaching practice at this stage of education through interdisciplinary and inclusive strategies. The product seeks to materialize Freire's movement of the unprecedented viable by transforming the theoretical reflection and critical analysis of this research into concrete propositions that can improve the teaching of reading in the Middle School.

Keywords: Meanings. Socio-historical Psychology. Pedagogical Practices. Reading Competence. Middle School

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Brasil, Média da OCDE e países da organização selecionados	23
Figura 2 - Gráfico de desempenho de leitura	24
Figura 3 - Gráfico - Sexo	70
Figura 4 - Gráfico - Formação Profissional e acadêmica	71
Figura 5 - Gráfico - Área de atuação	71
Figura 6 - Gráfico - Adoção de práticas pedagógicas para leitura	72
Figura 7 - Gráfico - Percepção da eficácia das práticas adotadas	73
Figura 8 - Gráfico - Indicadores de avaliação	74
Figura 9 - Gráfico - Possibilidade de entrevista	76

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1. Panorama das pesquisas.	28-29
Quadro 1. Estudos Correlatos.	30
Quadro 2. Tabela de respondentes do questionário por área.	72
Quadro 3. Tabela de possibilidades de entrevistados por área.	76
Quadro 4. (Tópico 1 - Questão aberta do questionário digital) Pré-indicadores	81
Quadro 5. Núcleos de significação	82-84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
OCDE	-	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	-	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
UNITAU	-	Universidade de Taubaté
CAPES	-	Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior
BDTD	-	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação
EMEFI	-	Escolas Municipais de Ensino Fundamental Integral
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PNLD	-	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGPE	-	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
ODS	-	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	-	Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL	16
1 INTRODUÇÃO: dificuldade em leitura – um problema para todas as áreas de aprendizagem	22
2 REVISÃO DE LITERATURA	28
2.1 Panorama das pesquisas sobre o tema estudado	28
2.2 Práticas Pedagógicas	37
2.3 Competência Leitora	41
2.3.1 O conceito de competência: contexto histórico e sua relevância no meio escolar	41
2.3.2 O que é ser um leitor competente?	44
2.3.3 Práticas Pedagógicas para a Competência Leitora	46
2.3.4 Práticas Pedagógicas para a Competência Leitora nos Anos Finais do Ensino Fundamental	48
2.4 Alunos com Dificuldade em Leitura: Uma Perspectiva Inclusiva	51
2.5 Vigotski e a Psicologia Sócio-histórica	56
2.5.1 Mediação	58
2.5.2 Historicidade	60
2.5.3 Significação	51
3 METODOLOGIA	63
3.1 Participantes	63
3.2 Instrumentos de pesquisa	64
3.2.1 Questionários	64
3.2.2 Entrevistas	65
3.3 Procedimentos para Coleta de informação/dados	66
3.4 Procedimentos para Análise de informações	66
4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	69
4.1 Caracterização dos participantes	69

4.2 Levantamento de Pré-Indicadores e Organização dos Indicadores	79
4.3 Análise intranúcleo	84
4.3.1 Núcleo 1 - As práticas docentes de leitura materializadas em todas as áreas do contexto escolar: “[...]a questão da prática da leitura é fundamental em todas as áreas[...]” (Hist.)	85
4.3.2 Núcleo 2 - Desafios culturais na aprendizagem inclusiva da leitura nos Anos Finais: “[...]existe um certo desinteresse que vem às vezes já da própria cultura desse aluno[...]” (Ed. Fis.)	98
4.3.3 Núcleo 3 - Possibilidades de fortalecimento da cultura leitora pela ação colaborativa, a força da união: “vem aqui, fica do meu lado, eu vou te ajudando, porque é importante, eu acho importante [...]” (Cienc.)	111
4.4 Análise internúcleos	122
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A – Roteiro do questionário	135
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista	136
APÊNDICE C – Pré-indicadores e Indicadores	137
ANEXO A – Ofício para solicitar permissão para a realização da pesquisa para dissertação do mestrado	155
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Questionário)	156
ANEXO C – Consentimento Pós-Informação (Questionário)	157
ANEXO D - Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (Entrevista)	158
ANEXO E – Consentimento Pós-Informação (Entrevista)	159
ANEXO F - Termo de Anuência de Instituição	160
ANEXO G - Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável	161

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

Minha trajetória como professor talvez tenha começado ainda na infância, aos cinco anos, brincando de escolinha com minha tia, o que me levou a ser alfabetizado antes mesmo de ingressar na primeira série, em 1994, na zona leste de São José dos Campos. Estudei na EE “Prof. João Ferreira”, onde, por já saber ler e escrever, ajudava os colegas que aprendiam a ler com meu apoio. Sempre tive facilidade com a linguagem, lia muito Agatha Christie, Pedro Bandeira e a coleção Vagalume, além de gostar de música, especialmente rock nacional, o que me fazia sonhar em ser um grande compositor como Raul Seixas ou Renato Russo — a leitura alimentava esses sonhos, até a chegada do Ensino Médio.

Nesses pontos relatados, é possível identificar a constituição do que Tardif e Raymond (2000) chamam de Saberes pessoais dos professores tendo como fonte a experiência familiar e Saberes provenientes da formação escolar anterior em que a influência das experiências vividas no período escolar são notadas no desenvolvimento profissional docente. Segundo os autores, essa contextualização temporal é especialmente relevante para compreender a origem e evolução dos conhecimentos adquiridos pelos professores ao longo do tempo (Tardif e Raymond, 2000).

O ano era 2002, tinha 15 anos de idade, acordava às cinco da manhã, pegava um ônibus lotado, atravessava a cidade para chegar à padaria onde trabalhava das seis às duas da tarde e ganhava um salário-mínimo, estudava no período noturno, cansado, desmotivado, ia para a escola, jogava duas aulas de truco, matava as últimas e retornava para casa, para recomeçar todo o ciclo de rotina semanal.

Única disciplina em que me dedicava um pouco mais era Língua Portuguesa, Professora Geovana só dava presença se os alunos fizessem as atividades do dia, então eu acabava fazendo, era o primeiro ano do ensino médio, o conteúdo era literatura, até que gostava de aprender sobre como os escritores eram influenciados pela época em que viviam e como conseguiram produzir arte que superava os limites do tempo e se faziam importantes até os dias atuais. Minha prima Ana, um ano mais velha, entrou em um colégio integral em que recebia uma bolsa de um salário-mínimo para estudar, me contou a novidade, fiquei abismado, trabalhava muito na padaria durante o dia e tinha que estudar a noite para ganhar tal quantia, pensei comigo: “preciso dar um jeito de ir para essa escola da Ana...”. No fim do ano me inscrevi no processo seletivo do colégio da minha prima, peguei as informações com ela, não sabia muito bem para que servia esse tipo de escola, queria a bolsa, por isso tentei a sorte, tinha que fazer uma prova de múltipla

escolha e uma redação no processo seletivo, para minha alegria, nesse teste só caiu “Literatura” e graças a Professora Geovana e sua didática de “faça a atividade ou ganhe falta” fui bem na prova, consegui escrever uma boa redação sobre o tema “O que é ser um bom professor”, passei no colégio, iria ganhar um salário para estudar, virei aluno do CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) de São José dos Campos, agora restava descobrir o que iria aprender ali.

Nesse ponto, é importante refletir sobre os caminhos sociais que motivam uma pessoa a buscar determinados objetivos, no caso a situação financeira foi relevante para disparar a necessidade de conquista a algo melhor, de acordo com Gatti, Barretto, André & Almeida (2019) no livro: Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação cada vez mais o magistério no Brasil está sendo procurado pelos segmentos mais empobrecidos, no meu caso a possibilidade de receber um bolsa de estudos foi essencial para buscar essa formação inicial e poder planejar a minha vida.

Magistério: curso profissionalizante para se tornar professor, eu não tinha noção onde estava adentrando, era apenas um adolescente cheio de espinhas, filho de pais simples que tinham estudado apenas até a quarta série do ensino fundamental, morava na zona leste de uma cidade do interior de São Paulo que devido ao tamanho, tem muitas características das periferias das cidades grandes: pobreza, violência, fácil acesso ao mundo das drogas, coisas desse tipo que influenciam e muito a cabeça de um jovem. Meus pais, apesar de pouco estudo, sempre me incentivaram a dar o meu melhor para ter uma boa vida, eles demonstravam orgulho pelo filho que começou a trabalhar cedo, e ficaram ainda mais felizes quando esse filho começou a estudar para ser professor e ainda receber por isso, foi uma ajuda no orçamento da casa, que era apertado, não precisar mais ter tanta preocupação com os gastos de um adolescente foi um alívio a eles.

Não foi uma adaptação fácil me acostumar com a rotina de estudos e a responsabilidade que o CEFAM me exigia, estava acostumado a estudar em uma escola estadual que na época enfrentava muitas dificuldades com a sua organização administrativa e pedagógica e com o público discente que frequentava a escola, havia muitos problemas de indisciplina e violência no ambiente escolar e de repente me vi em uma escola em que a maioria ia realmente interessada em aprender, em que meus colegas falavam sobre entrar nas melhores universidades do país, em que a proposta da escola era dar autonomia aos estudantes para uma formação profissionalizante e integral, os portões do CEFAM ficavam abertos o tempo todo, não tinha ninguém supervisionando a entrada e saída dos estudantes, se você não quisesse ficar ali e

estudar podia pegar suas coisas e ir embora, apenas haveria descontos no valor da sua bolsa e por isso ninguém faltava, ninguém ia embora, todos estudavam e faziam o que tinha de ser feito, dessa forma precisei mudar minha cultura de estudante, minha conduta como pessoa e isso me influenciou profundamente em toda minha formação pessoal e profissional.

Tendo o Magistério durante o Ensino Médio como formação inicial, ressalto a relevância do caráter profissional que essa experiência me trouxe, Nóvoa (2022) destaca que a ligação entre a formação e a profissão é central para construir programas coerentes de formação, mas é também central para o prestígio e para a renovação da profissão docente, no meu entendimento, isso era atendido no CEFAM, lá existia uma grande preocupação em formar para a prática docente, porém, sem detrimento dos aspectos teóricos, é claro que o público adolescente não é o ideal para o aprofundamento dos referenciais em que se baseia a Educação, mas o formato do curso do Magistério poderia ser melhor aproveitado em relação a formação inicial de professores.

Após altos e baixos no início do curso do Magistério, consegui me encontrar e me encantar por essa tão complexa profissão, desde que entendi a importância de um professor para o desenvolvimento social, para redução de desigualdades, para abrir mentes e transformar realidades, nunca me enxerguei fazendo outra coisa, aproveitava as experiências que vivenciava na intensa formação oferecida pelo CEFAM, sempre tentando associar o que via na teoria com as práticas que já tinha vivenciado enquanto aluno, queria me organizar e construir uma carreira na docência da melhor maneira possível, foi no CEFAM que regi minha primeira aula, foi lá que participei da organização de uma Festa Junina, de uma Semana da Criança, foi onde aprendi a preencher diário de classe, que consegui meu primeiro estágio e que, depois de formado no magistério, consegui meu primeiro emprego efetivo como professor concursado, recebendo no meu primeiro salário um valor mais alto do que os meus pais já tinham recebido em todos os empregos que tiveram durante a vida, ou seja, transformação social pela educação, eu experimentei isso.

Depois que concluí o CEFAM em 2005, fiquei um pouco perdido em relação a minha sequência profissional, tinha a intenção de cursar Letras, devido a minha forte inclinação para a área de linguagens, principalmente literatura, mas tinham pedras no caminho, como conseguiria continuar os estudos? Minha família não conseguiria arcar com a mensalidade de uma faculdade e nem conseguiria me manter em uma universidade pública em outra cidade, em São José dos Campos não tinha curso público de Letras, o que fazer? Nesse ponto eu preciso agradecer e reconhecer como oportunidades criadas por políticas públicas fazem toda a

diferença, tomei conhecimento da possibilidade de tentar uma bolsa de estudos em uma universidade privada pelo Programa Universidade para Todos - PROUNI, bastava realizar o ENEM e estar dentro das condições socioeconômicas do programa para tentar realizar o sonho da “Faculdade”, esse era o meu caso e foi o que eu fiz, consegui uma bolsa integral na Universidade Paulista de São José dos Campos e me tornei o primeiro da minha casa a acessar o ensino superior, tinha dezoito anos, devido a minha formação do CEFAM e por estar matriculado em um curso de licenciatura pude continuar com o meu estágio remunerado em uma escola de Educação Infantil do bairro em que morava, estagiava durante o dia, estudava à noite e continuava a minha caminhada profissional rumo à docência.

Professor efetivo, universitário e pai de família aos dezenove anos, essa foi minha realidade no ano de 2007, como já tinha meu certificado de professor pelo CEFAM, habilitado a dar aulas na Educação Infantil e Anos Iniciais do ensino fundamental, comecei a buscar oportunidades para iniciar oficialmente minha carreira docente, fiz o concurso público da cidade de Caçapava no ano de 2006 e fui muito bem, sendo aprovado em terceiro lugar para professor de Educação Infantil, o resultado desse processo saiu no mesmo dia que minha amada namorada e futura esposa Juliana descobriu que estava grávida de nosso filho, muita sorte nessa coincidência, Arthur nasceu dia dezoito de janeiro de 2007, no mesmo dia que tomei posse do meu cargo efetivo como professor, até hoje marco meu tempo como docente contando sua idade, já são 18 anos de feliz paternidade e de feliz escolha de profissão.

Apesar de ter uma boa preparação para a prática na minha formação inicial e de ter feito estágio em uma instituição de Educação Infantil, ao iniciar oficialmente minha carreira como professor passei pelo meu “Choque do real” que Huberman (1989) define como:

[...]a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (Huberman, 1989, p.39)

Trabalhei sete anos como professor de Educação Infantil, entre 2007 e 2014, foi um período muito desafiador e rico para a minha constituição profissional assumir turmas com 24 crianças com cinco anos de idade, pensar em todo o planejamento pedagógico anual, superar as desconfianças oriundas das famílias em relação a um professor do sexo masculino que é tão

raro na Educação Infantil e ainda tão jovem, com meus vinte e poucos anos, entre outros desafios. Estabelecer vínculo de trabalho com as minhas colegas mais experientes foi fundamental para eu conseguir realizar um trabalho docente eficaz, a forma como fui acolhido por elas fez toda a diferença para me sentir seguro na execução de minha função. Outro ponto que considero relevante no meu período inicial enquanto professor de Educação Infantil, foram as formações oferecidas em HTC pela rede onde trabalhava, eram muito pertinentes à realidade que eu encontrava em sala de aula, formavam para a prática, estudos sobre temas como: organização de projetos, sequência didática, currículo da Ed. Infantil, ações para melhorar o clima escolar etc., me faziam a cada dia compreender melhor todo o contexto e complexidade de ser professor.

Entre 2007 e 2008, trabalhei como professor de Educação Infantil durante o dia e cursei Letras à noite na Universidade Paulista, enfrentando uma rotina exaustiva e uma formação acadêmica marcada por dificuldades em articular teoria e prática. Apesar disso, concluí o curso em 2008 e, no mesmo ano, fui aprovado em concurso público para professor de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental em São José dos Campos, onde atuo desde 2010. Entre 2010 e 2014, lecionei concomitantemente nas redes municipais de Caçapava e São José, vivenciando diferentes etapas da Educação Básica e percebendo que, embora os contextos variem, os desafios e estratégias se aproximam. As práticas pedagógicas que desenvolvi na Educação Infantil, como o fortalecimento de vínculos, o planejamento cuidadoso e o incentivo à participação dos estudantes, continuam sendo fundamentais no meu trabalho com adolescentes, consolidando uma abordagem eficaz e sensível no exercício da docência.

Esse período de experiência profissional entre duas realidades distintas, mas a meu ver complementares, trouxe-me uma boa sensação de competência, de entendimento que tinha realmente seguido a carreira mais adequada ao meu perfil, nessa fase posso identificar que vivi meu processo de estabilização profissional (Huberman, 1989).

Depois de me estabilizar em dois empregos públicos, entendi que o próximo ponto a buscar na carreira em Educação era a gestão escolar, para isso comecei a me preparar para essa aventura, fiz uma especialização em Gestão Escolar e Práticas Pedagógicas no ano de 2012 e uma segunda graduação em Pedagogia entre 2012 e 2013, comecei a procurar oportunidades de processos seletivos para gestores de escola e em 2014 fui aprovado em um processo interno na cidade de São José dos Campos e a partir de 2015 iniciei na nova função na Gestão Escolar como Orientador de Escola Educacional.

Mais uma vez, estando em uma nova função, vem à tona o “choque com a realidade” bem descrito por Huberman (1989), tudo o que imaginava ser possível fazer enquanto gestor escolar se mostrou extremamente complicado e dificultado devido a aspectos burocráticos que existem no meio educacional que eu não tinha a dimensão de como interferem em todo o trabalho em uma escola, acredito que apesar de ter executado um bom trabalho como Orientador Educacional, nunca atingi um nível de estabilização que me desse plena satisfação em estar nessa função.

Foram sete anos de Orientação Educacional, nesse período percebi que quando estamos em sala de aula não conseguimos ter a dimensão de toda a complexidade de processos e relações que se passam dentro desse ambiente, em que se algo na engrenagem não estiver funcionando adequadamente todos sentem as consequências do problema.

Ser gestor escolar foi algo muito profundo no meu desenvolvimento como ser humano, estar à frente de uma escola durante sete anos, construindo relações com a comunidade escolar, tornando-se referência para resolução dos problemas que existiam nesse ambiente, exigiram muita reflexão sobre o meu papel em todo esse cenário, resultando num misto de emoções relacionadas ao sucesso e ao fracasso no desenvolvimento do trabalho. Foi durante a pandemia de COVID19 que cheguei ao limite das possibilidades nessa função, fiquei muito desgastado emocionalmente e resolvi retornar à minha função como professor de Língua Portuguesa.

Em 2022, voltei à sala de aula com uma sensação de leveza, percebendo que os problemas desse contexto eram menores comparados aos desafios enfrentados enquanto Orientador Educacional. Influenciado pela especialização em Educação 5.0 que a rede em que trabalho ofereceu e somado com minha experiência profissional adquirida ao longo dos anos pude ter uma visão clara das etapas necessárias para uma prática pedagógica eficaz. Sentia-me confiante, acreditando ser capaz de fazer todos os meus alunos aprenderem. Em grande parte, isso se concretizou, embora com algumas ressalvas, principalmente relacionadas ao desenvolvimento da Competência Leitora dos estudantes, que me deixaram inquieto e que me levaram a buscar possíveis soluções por meio da pesquisa acadêmica com o Mestrado Profissional em Educação da UNITAU.

1 INTRODUÇÃO: dificuldade em leitura – um problema para todas as áreas de aprendizagem

O tema desta pesquisa insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. O trabalho está vinculado à linha de pesquisa Inclusão e Diversidade Sociocultural do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de Pesquisa Políticas Educacionais e Inclusão Escolar, cujo objetivo é pesquisar as políticas de educação inclusiva e de diversidade, as organizações escolares e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares que trabalham esta temática em amplo espectro.

No meu trabalho atual como professor de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental percebi um grande obstáculo: a dificuldade de muitos alunos na compreensão leitora que foi acentuada pelo período pandêmico da COVID-19. Nesse contexto sócio-histórico, houve uma defasagem significativa no desenvolvimento dessa competência, com muitos alunos recém-alfabetizados chegando aos anos finais. A já existente heterogeneidade nas turmas escolares aumentou consideravelmente. Dentro dos meus planos de aula, foi necessário prever estratégias que contemplassem alunos fluentes na leitura, aqueles com dificuldades intermediárias e estudantes que ainda precisavam solidificar o processo de alfabetização. Essa era uma missão complexa de realizar em apenas seis aulas semanais de Língua Portuguesa.

Durante o período que estive como gestor na orientação educacional, percebia claramente que nos momentos de planejamento escolar coletivo, o baixo nível de compreensão leitora dos estudantes era constantemente apontado como o principal fator do baixo rendimento nos anos finais. Nas discussões entre docentes e gestores sobre como resolver esse problema, surgia frequentemente a necessidade de práticas pedagógicas interdisciplinares, já que o trabalho isolado dos professores de Língua Portuguesa não seria suficiente para uma melhora significativa na competência leitora dos alunos.

Projetos escolares eram então propostos para que todos os docentes integrassem ações que impactassem no desenvolvimento das habilidades de leitura. Embora essas propostas iniciassem bem, as demandas rotineiras do ambiente escolar enfraqueciam o trabalho desenvolvido, resultando em falhas que não atendiam aos objetivos propostos. Em um ciclo

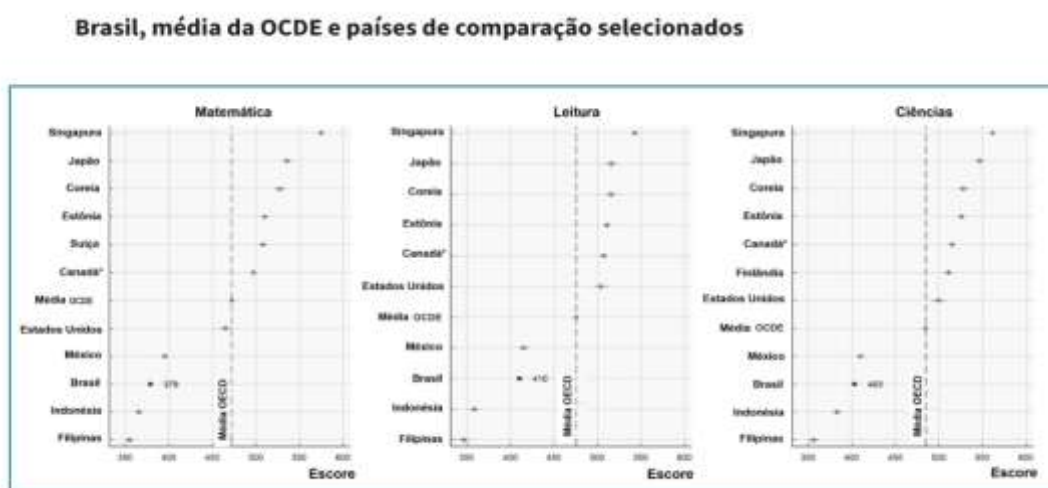
vicioso, a questão da compreensão leitora ressurgia nos planejamentos subsequentes, repetindo todo o processo sem alcançar uma solução efetiva.

Pensando nesse fenômeno, ficou evidente a importância de compreender como sujeitos envolvidos nessa problemática, os professores dos anos finais das diferentes áreas do conhecimento, significam suas ações, ou seja, suas práticas pedagógicas para o desenvolvimento da leitura, principalmente para alunos com dificuldades de aprendizagem nessa competência e isso instigou minha busca a contribuir com construção de conhecimento científico relevante sobre esse tema.

Ser um leitor competente é essencial para o sucesso acadêmico dos alunos e isso torna o desenvolvimento dessa competência um aspecto muito relevante do processo educacional. No entanto, uma parcela significativa de estudantes nos anos finais do ensino fundamental enfrenta dificuldades em desenvolver habilidades de leitura adequadas, o que pode resultar em consequências negativas, como baixo desempenho acadêmico, desmotivação e até mesmo evasão escolar.

No contexto educacional brasileiro, a compreensão leitora é um desafio que demanda especial atenção. Os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) têm consistentemente destacado as deficiências dos estudantes brasileiros em leitura, apontando para a necessidade de uma investigação mais profunda sobre práticas pedagógicas eficazes nessa área. Nesses dados, fica evidente que o Brasil continua a enfrentar desafios significativos nesse quesito entre seus estudantes, nas imagens a seguir é possível observar os resultados abaixo da média internacional, indicando uma lacuna persistente em relação a outros países:

Figura 1 – Brasil, Média da OCDE e países da organização selecionados

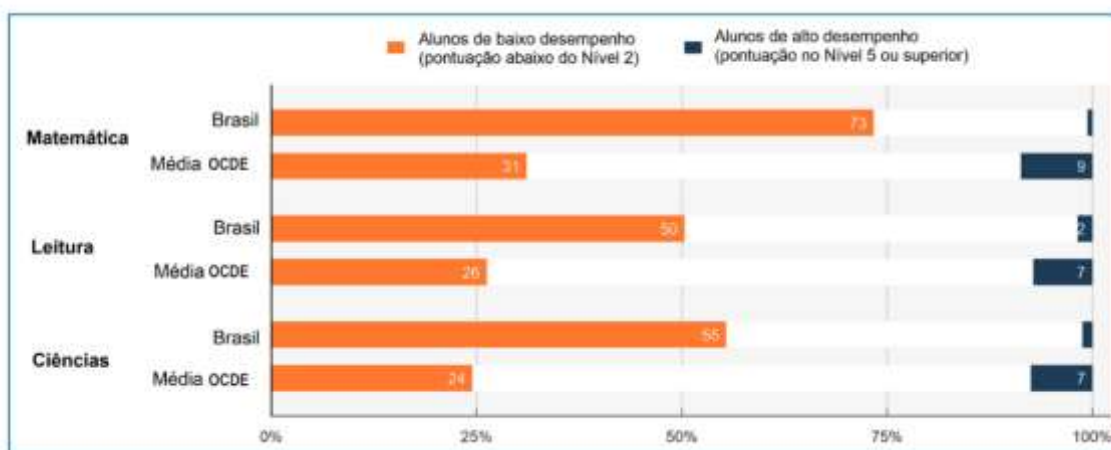


#paratodosverem: Gráfico comparativo com três colunas de resultados do PISA: Matemática, Leitura e Ciências. São

apresentados os escores de países como Singapura, Japão, Coreia, Estônia, Canadá, Estados Unidos, México, Brasil, Indonésia e Filipinas, em comparação à média da OCDE. O Brasil aparece abaixo da média em todas as áreas.

Fig.1-Fonte: OCDE, Banco de dados do Pisa 2022, Tabelas I.B1.2.1, I.B1.2.2 e I.B1.2.3. Observações: Os países comparados incluem os seis países com melhor desempenho em cada disciplina e os cinco países com a maior população de estudantes na faixa etária dos 15 anos de idade. As linhas horizontais que se estendem além dos marcadores representam uma medida de incerteza associada às estimativas médias (o intervalo de confiança de 95%).

Figura 2 – Gráfico de desempenho de leitura



#paratodosverem: Gráfico de barras horizontais comparando Brasil e média da OCDE em Matemática, Leitura e Ciências. As barras em laranja mostram alunos de baixo desempenho e as em azul, alunos de alto desempenho. O Brasil apresenta porcentagem maior de baixo desempenho e menor de alto desempenho em todas as áreas, em comparação à média da OCDE.

Fig. 2 Gráfico de desempenho de leitura - Fonte: OCDE, Banco de dados do Pisa 2022, Tabelas I.B1.3.1, I.B1.3.2 e I.B1.3.3. Observação: Os números dentro da figura correspondem a porcentagens.

Outro ponto relevante desse tema é que a investigação das práticas pedagógicas para competência leitora em alunos com dificuldade em leitura está intrinsecamente associada à perspectiva da educação inclusiva. A inclusão educacional busca garantir o acesso, a participação e o aprendizado de todos os alunos considerando suas características individuais, necessidades especiais ou dificuldades de aprendizagem. Nesse contexto, compreender as significações dos professores sobre as estratégias utilizadas para promover a leitura nesse grupo de alunos é essencial para garantir uma prática educacional inclusiva e de qualidade.

A partir dessa perspectiva, a pesquisa proposta não apenas buscou contribuir para o entendimento do papel dos professores dos anos finais no desenvolvimento da competência leitora, mas também para a promoção da equidade e da inclusão no contexto escolar e isso vem ao encontro do que é proposto no objetivo de desenvolvimento sustentável (ODS) número 4 que versa sobre Educação de Qualidade: para garantir o acesso à educação inclusiva, de

qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ONU, 2024).

Ao identificar as práticas pedagógicas que melhor atendem às necessidades desses alunos, os resultados da pesquisa têm potencial para subsidiar a formação de professores, a elaboração de políticas educacionais e a implementação de intervenções pedagógicas mais eficazes, fortalecendo assim os princípios da educação inclusiva.

Em relação a delimitação, o presente estudo ocorreu em uma rede de ensino de um município situado no interior do estado de São Paulo, na Região Metropolitana do vale do Paraíba. Com uma população estimada em 697.054 habitantes conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, esta localidade representa um relevante centro tecnológico e industrial. Destaca-se pela presença de diversas instituições de ensino, incluindo Institutos Federais, universidades e faculdades, bem como pela sede de um significativo Instituto Tecnológico da Aeronáutica.

No âmbito da educação municipal, com uma forte inclinação para Educação Empreendedora e Educação 5.0 que determina as diretrizes curriculares adotadas, inclusive com a adoção de disciplinas de enriquecimento curricular dentro dessas temáticas além do currículo regular, a rede de ensino é composta por 67 escolas, todas denominadas como Escolas Municipais de Ensino Fundamental Integral (EMEFI). Destas, 45 estão voltadas para a etapa dos anos finais do ensino fundamental com um total de 757 docentes, abrangendo um contingente de 16.592 alunos matriculados em 2023, segundo dados da Secretaria da Educação e Cidadania local.

O município apresenta uma taxa de escolarização de 97,4% para a faixa etária de 6 a 14 anos, conforme registrado pelo Censo de 2010 do IBGE. No que tange ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), referente aos anos finais, observa-se que o município atingiu a marca de 5,6 em 2021.

Em meio a essa realidade, esse estudo delimitou-se a analisar as significações produzidas por 04 professores de diferentes áreas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com variações de tempo de trabalho entre 1 e 30 anos de experiência na docência, que trabalham em escolas municipais de diferentes regiões da cidade e que concebem práticas pedagógicas para o desenvolvimento da competência leitora de seus alunos com dificuldade em leitura.

Em entendimento ao problema de pesquisa, a capacidade de leitura é um dos pilares fundamentais da educação, com um impacto direto no sucesso acadêmico e na participação plena na sociedade. No entanto, para muitos alunos, especialmente aqueles com dificuldades

de aprendizagem, desenvolver habilidades de leitura adequadas pode representar um desafio significativo.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, nos quais os conteúdos se tornam mais complexos e as demandas acadêmicas aumentam, é essencial que os alunos possuam habilidades sólidas de leitura para compreender e analisar textos de diversos gêneros e disciplinas. Contudo, dados educacionais revelam que uma parcela significativa de alunos nesse estágio enfrenta dificuldades em alcançar níveis adequados de proficiência em leitura.

O contexto escolar é diversificado, com alunos apresentando uma ampla gama de perfis de aprendizagem, necessidades e desafios individuais. Os professores enfrentam o desafio de atender às necessidades de todos, buscando garantir que cada um possa alcançar seu pleno potencial acadêmico. Para alunos com dificuldades de aprendizagem em leitura, esse desafio pode ser ainda maior, requerendo abordagens pedagógicas específicas e estratégias diferenciadas.

Além disso, a promoção da inclusão educacional é um princípio fundamental que busca garantir que todos os alunos tenham acesso à educação e oportunidades de aprendizagem significativas. Nesse sentido, compreender como as práticas pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento da competência leitora em alunos que apresentam dificuldades na leitura é essencial para promover uma educação inclusiva e de qualidade.

Portanto, esta pesquisa visa investigar rigorosamente as significações de professores das diferentes áreas do conhecimento sobre como suas práticas pedagógicas determinam o desenvolvimento da competência leitora em alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura nos anos finais do Ensino Fundamental.

Diante do que foi exposto, o problema gerador dessa pesquisa se manifesta na seguinte questão: Como as práticas pedagógicas dos professores determinam o desenvolvimento da competência leitora em alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando a produção de significações dos professores acerca desse processo?

Na busca por respostas a esse questionamento apresenta-se como objetivo geral:

- apreender as significações de professores sobre suas práticas pedagógicas no desenvolvimento da competência leitora em alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura nos anos finais do Ensino Fundamental.

Isso se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores das diferentes áreas no desenvolvimento da competência leitora nos anos finais do Ensino Fundamental;
- identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores para promover a competência leitora em alunos com dificuldades na leitura nos anos finais do Ensino Fundamental;
- identificar desafios e possibilidades para o efetivo trabalho de desenvolvimento da competência leitora nos anos finais do Ensino Fundamental;
- investigar as estratégias e recursos pedagógicos utilizados pelos professores para adequar suas práticas de ensino às necessidades individuais dos alunos com dificuldades em leitura;
- investigar as estratégias avaliativas utilizadas pelos professores dos anos finais para percepção de eficácia das práticas pedagógicas no desenvolvimento da competência leitora;
- propor, por meio de um produto técnico, recomendações baseadas nos resultados da pesquisa com potencial para promover o desenvolvimento da competência leitora em alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura nos anos finais do Ensino Fundamental.

Esse trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Análise de Resultados, Considerações Finais, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução apresenta elementos como: problema, objetivo geral, objetivos específicos, delimitação do estudo, justificativa e organização do trabalho.

A Revisão de Literatura apresenta um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos de “Práticas pedagógicas e leitura nos anos finais”, “Dificuldade de leitura nos anos finais”, “Desenvolvimento da competência leitora” e “Psicologia Sócio-histórica”. Aborda também pontos relevantes referentes aos temas de pesquisa.

A metodologia subdivide-se em quatro subseções: População, Instrumentos de pesquisa, Procedimentos para coleta de dados e Procedimentos para análise dos dados.

Em seguida, apresentam-se os Resultados, seguido das Referências. Nos Apêndices e Anexos constam os instrumentos elaborados pelo pesquisador e pela Universidade de Taubaté.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesse trabalho, a Revisão de Literatura foi composta por um Panorama de Pesquisa com levantamento de estudos correlatos e por capítulos teóricos que trazem temas e autores de relevância para o estudo.

A fim de obter uma visão abrangente, realizou-se uma revisão exploratória de descritores selecionados, considerando estudos dos últimos cinco anos.

2.1 Panorama de pesquisa sobre o tema estudado

Os descritores que emergiram nesse panorama de pesquisa são: Práticas pedagógicas + leitura + Anos Finais, Dificuldade de leitura + Anos Finais, Desenvolvimento da competência leitora + Anos Finais, Competência leitora + Anos Finais + Psicologia Sócio-histórica e Psicologia Sócio-histórica + Significações + Práticas Pedagógicas.

Tendo como base esses descritores, foram verificados os Bancos de Dados da Biblioteca Sophia da UNITAU (Universidade de Taubaté), Bancos de dados da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD). Os estudos foram escolhidos a partir da análise dos títulos e resumos.

Tabela 1- Panorama das pesquisas.

Descritores	CAPES	BDTD	Sophia	TOTAL
Práticas pedagógicas + leitura + Anos Finais	0	106	2	108
Dificuldade de leitura + Anos Finais	2	52	4	58
Desen. da competência leitora + Anos Finais	0	17	0	17

Competência leitora + Anos Finais + Psicologia Sócio-histórica.	0	0	0	0
Psicologia Sócio- histórica + Significações + Práticas Pedagógicas	1	15	2	18

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024)

Utilizando o mecanismo de busca no Banco de Dados da Biblioteca Sophia da UNITAU (Universidade de Taubaté) para dissertações publicadas entre os anos 2020 e 2024 com o descritor: Práticas pedagógicas + Leitura + Anos Finais houve manifestação de dois resultados encontrados, com o descritor: Dificuldade de leitura + Anos Finais foram quatro trabalhos publicados, já com o descritor: Desenvolvimento da competência leitora + anos finais não houve publicações encontradas. Dois trabalhos foram encontrados a partir do descritor: Psicologia Sócio-histórica + Significações + Práticas Pedagógicas

Usando a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com o filtro de busca a partir de 2020, foram encontradas 106 publicações com o descritor Práticas pedagógicas + leitura + anos finais, 52 publicações com o descritor Dificuldade de leitura + anos finais, 17 publicações com o descritor Desenvolvimento da competência leitora + anos finais e 15 trabalhos com o descritor: Psicologia Sócio-histórica + Significações + Práticas Pedagógicas.

No portal de periódicos CAPES em seu catálogo de teses e dissertações, usando os descritores aqui já citados e levando em consideração apenas pesquisas a partir de 2020, apenas um trabalho foi encontrado a partir do descritor: Psicologia Sócio-histórica + Significações + Práticas Pedagógicas, devido a isso, na tentativa de ampliar as possibilidades de busca de estudos correlatos pertinentes a essa pesquisa, buscou-se publicações a partir de 2015 como critério de início da busca, desta forma foram encontradas mais duas pesquisas com o uso do descritor: Dificuldade de leitura + Anos finais.

Não foram encontrados trabalhos acadêmicos relacionando os descritores: Competência Leitora+ Anos Finais+ Psicologia Sócio-histórica em nenhum dos repositórios consultados.

A partir da leitura dos títulos e dos resumos das pesquisas, foram selecionados como estudos correlatos para esse panorama os trabalhos apresentados a seguir:

Quadro 2- Estudos Correlatos.

Título	Banco de dados	Autor	Instituição	Ano
Necessidades formativas de professores dos anos finais do ensino fundamental e o trabalho colaborativo universidade-escola	SOPHIA	Carmen Veronica Arantes Ferreira	Universidade de Taubaté	2021
Leitura Literária na Prática Cotidiana do Professor de 6º ao 9º Ano: Desafios na Formação de Leitores	BDTD	Bianca de Macedo Abreu	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	2021
O desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora: um olhar para livros didáticos do Ensino Fundamental – Anos Finais e para a Base Nacional Comum Curricular/2017	BDTD	Kamila Girardi	Universidade Caxias do Sul	2021
Concepções de leitura sob a ótica de docentes de Língua Portuguesa do ensino fundamental - anos finais	BDTD	Ana Patrícia dos Santos	Universidade Federal de Mato Grosso	2021
A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação	BDTD	Luciana de Oliveira Rocha Magalhães	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2021
O uso de estratégias na minimização das dificuldades de leitura e escrita nos anos finais do ensino fundamental	CAPES	Raquelina Chaves de Araújo	Universidade Federal De Campina Grande	2018
Dificuldades de leitura de alunos dos anos finais do ensino fundamental em uma escola de zona rural baiana: representações de professores de diferentes disciplinas	CAPES	Maria Vitoria da Silva	Universidade de São Paulo	2016

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2024)

Uma dissertação do banco de dados da biblioteca SOPHIA (Unitau) foi selecionada nessa revisão de literatura, pois trata das necessidades formativas dos professores do Anos Finais e se relaciona com o público-alvo participante dessa pesquisa: “Necessidades formativas de professores dos anos finais do ensino fundamental e o trabalho colaborativo universidade-escola (Carmen Veronica Arantes Ferreira, 2021)”.

Este estudo parte da premissa de que a formação continuada pode ser uma solução eficaz para responder às diversas necessidades formativas pedagógicas apontadas pelos professores. A pesquisa buscou entender como a formação continuada pode subsidiar a prática pedagógica dos professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. O objetivo central foi

identificar e desenvolver uma formação continuada que atendesse às necessidades pedagógicas de um grupo de 11 professores dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal do interior paulista. A formação visava aprimorar as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD), três dissertações e uma tese foram selecionadas para compor esse panorama de pesquisa: “Leitura literária na prática cotidiana do professor de 6º ao 9º ano: desafios na formação de leitores (Bianca de Macedo Abreu, 2021)”.

Esta pesquisa exploratória teve como objetivo investigar as práticas pedagógicas relacionadas à leitura e à literatura em uma escola pública estadual de São Gonçalo, Rio de Janeiro, por meio de narrativas biográficas de professoras de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. Foram realizadas entrevistas online, individuais e coletivas, analisadas qualitativamente para compreender como se organiza o trabalho com a leitura literária no cotidiano escolar. A fundamentação teórica inclui autores como Lajolo, Orlandi, Freire, Fontoura, Colomer, Candido e Josso, abordando temas como a formação de leitores críticos, a mediação docente e as experiências formadoras.

Os resultados revelam diversos desafios enfrentados pelas docentes, como a escassez de tempo e espaço para leitura, currículos pouco articulados, falta de hábito de leitura no ambiente familiar, dificuldades de acesso a bibliotecas e a ausência de políticas públicas consistentes. Diante desse cenário, as professoras destacam estratégias pedagógicas eficazes, como leitura de livre escolha, leitura mediada e dramatizada, uso de jornais, fichamentos, bibliotecas itinerantes e cafés literários, que contribuem para despertar o interesse dos alunos e fomentar o pensamento crítico.

As memórias e experiências das professoras demonstram que suas trajetórias formativas impactam diretamente suas práticas em sala de aula, evidenciando a importância da escuta e da valorização dessas vivências na construção de políticas e estratégias pedagógicas. A pesquisa reforça a necessidade de ambientes escolares mais acolhedores e políticas educacionais que promovam práticas de leitura literária transformadoras, contribuindo para o desenvolvimento de leitores críticos e engajados e para a formação docente contínua e reflexiva.

A pesquisa “O desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora: um olhar para livros didáticos do ensino fundamental – anos finais e para a Base Nacional Comum Curricular/2017” (Kamila Girardi, 2021) investiga a abordagem de determinados gêneros textuais presentes nos livros didáticos mais distribuídos nas escolas brasileiras, conforme dados

do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD/2020), reformulados segundo as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017). O objetivo foi analisar o potencial desses livros para desenvolver a habilidade de compreensão leitora dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa contextualiza as mudanças nas políticas educacionais desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até a BNCC de 2017, destacando a influência dos principais documentos que nortearam a educação nacional nesse período.

A dissertação retrata a mudança significativa na forma de pensar o ensino a partir da homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Essa lei promoveu o protagonismo do aprendiz, enfatizando os conceitos de habilidade e competência como motores para a melhoria da qualidade da educação, conforme a perspectiva de Perrenoud (1999). Além disso, a pesquisa revisa os conceitos de gêneros do discurso propostos por Bakhtin (2016) e as concepções do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (2003). Também examina as estratégias didáticas sugeridas por Schneuwly e Dolz (2004), buscando ampliar a perspectiva enunciativo-discursiva adotada pela BNCC.

A dissertação observa como as orientações normativas da BNCC sobre o ensino de leitura são transpostas para os livros didáticos. Ao fazer isso, a pesquisa não só avalia a conformidade desses livros com as diretrizes educacionais, mas também seu impacto potencial na formação de competências leitoras. A análise minuciosa dos gêneros textuais e das estratégias didáticas nos livros permite compreender melhor como esses materiais podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos, promovendo uma educação mais eficaz e alinhada com os princípios contemporâneos de ensino e aprendizagem.

Já o trabalho “Concepções de leitura sob a ótica de docentes de língua portuguesa do ensino fundamental - anos finais (Ana Patrícia dos Santos)” está vinculado ao Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE) do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis. Inserido na linha de pesquisa Linguagens, Cultura e Construção de Conhecimento, o estudo surge a partir dos desafios enfrentados pela autora, tanto em sua formação pessoal quanto em sua trajetória profissional como professora e coordenadora pedagógica. Esses desafios motivaram a busca por caminhos teóricos e investigativos que aprimorassem sua prática docente.

A pesquisa foi orientada por duas principais questões: como as professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental (Anos Finais) da Escola Estadual Professor Carlos Pereira

Barbosa, em Rondonópolis/MT, trabalham com a leitura em sala de aula, e quais concepções de leitura são assumidas por essas docentes ao registrarem suas aulas. O objetivo geral da pesquisa foi compreender, a partir das narrativas e registros escritos das participantes, quais são as concepções de leitura que norteiam o trabalho pedagógico dessas professoras e se a perspectiva teórica adotada por elas contribui efetivamente para o trabalho com a leitura.

A fundamentação teórica da pesquisa baseou-se em autores como Bakhtin, Volóchinov, Geraldi, Kleiman, Koch e Elias, Ângelo e Menegassi, e Perfeito, entre outros. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem autobiográfica e documental com suporte qualitativo, iniciando pela narrativa pessoal e profissional da pesquisadora para contextualizar o interesse pelo estudo. Foram incluídas também as narrativas de três professoras de Língua Portuguesa da escola foco da pesquisa, que relataram suas experiências com a leitura ao longo de suas vidas.

A análise interpretativista, baseada em Bortoni-Ricardo, revelou que os registros das docentes precisam ser mais detalhados para explicitar como as atividades de leitura foram conduzidas. A pesquisa verificou que as práticas de leitura das participantes ora focavam no leitor, ora no autor, ora no texto, mas sem indicar claramente a interação entre esses elementos em suas anotações. Identificaram-se também equívocos conceituais sobre métodos de leitura, como a leitura compartilhada e a leitura com pausas protocoladas.

Com base nesses achados, constatou-se a necessidade de os docentes revisarem algumas orientações teóricas, especialmente sobre o ensino da leitura, para desenvolver práticas que considerem melhor o contexto da sala de aula e promovam uma compreensão mais integrada e interativa dos textos entre os alunos. Este estudo, portanto, não apenas ilumina as concepções e práticas atuais das professoras de Língua Portuguesa, mas também sugere caminhos para aprimorar a formação e atuação docente no campo da leitura.

A tese “A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar” (Luciana de Oliveira Rocha Magalhães, 2021) teve como objetivo compreender a dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar a partir das significações produzidas por professoras da rede pública municipal de São Paulo, participantes de encontros formativos realizados ao longo de aproximadamente um ano e meio. Fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica, da Pedagogia Histórico-Crítica e do Materialismo Histórico-Dialético, o estudo analisa como sentidos e significados sobre a deficiência, o trabalho docente e a inclusão se constituem no entrelaçamento entre condições de vida, práticas pedagógicas e contextos históricos. Nessa perspectiva, recorre à categoria Dimensão Subjetiva da Realidade,

que entende os sujeitos como sínteses entre condições materiais objetivas e interpretações subjetivas historicamente produzidas

O texto apoia-se ainda em referenciais que discutem a formação de professores como processo contínuo, coletivo e situado na práxis, dialogando com autores que compreendem que a constituição docente se dá pela reflexão crítica sobre a atividade, pela mediação do outro e pela análise de contradições presentes no cotidiano escolar. A pesquisa retoma igualmente debates sobre inclusão e deficiência numa abordagem crítica, incorporando discussões sobre capacitismo, interseccionalidade, luta de classes, práxis e emancipação, de modo a situar o fenômeno da inclusão escolar como parte de determinações sociais mais amplas.

Configurando-se como um estudo qualitativo, a investigação adota a metodologia da Pesquisa-Trans-Formação, que envolve a participação ativa dos sujeitos no próprio processo de formação e pesquisa, articulando teoria, método, técnica e ação. Foram utilizados registros de encontros, diálogos, relatos, debates coletivos e atividades formativas, cujos conteúdos permitiram a identificação de nove Núcleos de Significação, entendidos como sínteses que revelam tensões, contradições e movimentos de transformação presentes na realidade estudada.

As participantes foram professoras da rede municipal, com diferentes trajetórias profissionais, que atuavam em uma escola pública comum e vivenciavam cotidianamente os desafios da inclusão de alunos com deficiência. A análise dos dados reforça a relevância de estudos realizados no interior das escolas, capazes de explicitar dimensões subjetivas que interferem na prática pedagógica e que, muitas vezes, permanecem invisibilizadas nos discursos formais sobre inclusão.

A análise permite concluir que: a) as dicotomias entre teoria e prática, ainda fortemente presentes na formação docente, contribuem para a naturalização de concepções limitadas de deficiência e reforçam a ideia de “não estar preparado”; b) professoras constroem, por meio de reflexões coletivas e ações formativas críticas, alternativas para enfrentar as barreiras da inclusão, produzindo deslocamentos nas próprias significações; c) a formação continuada autogestionária constitui um espaço privilegiado para que o trabalho docente avance em direção a práticas mais emancipatórias, reduzindo a dependência exclusiva de apoios institucionais; d) a compreensão das determinações estruturais, como precarização do trabalho, falta de políticas públicas consistentes e impactos da pandemia, permite às docentes localizar seus desafios em um contexto social mais amplo, superando leituras individualizantes.

Por fim, a pesquisa destaca que a inclusão escolar, entendida em sua dimensão subjetiva, requer um esforço coletivo e politicamente situado, capaz de promover transformações

qualitativas tanto na prática pedagógica quanto nas condições objetivas de trabalho. À luz da perspectiva emancipatória que orienta o estudo, a formação docente crítica emerge como caminho essencial para construir ambientes escolares verdadeiramente inclusivos e socialmente comprometidos.

Com base na análise dos trabalhos encontrados no repositório CAPES, duas pesquisas foram selecionadas, sendo uma dissertação e uma tese, para compor este panorama de investigação: “O uso de estratégias na minimização das dificuldades de leitura e escrita nos anos finais do ensino fundamental” (Raqueline Chaves de Araújo, 2018).

Em pleno século XXI, surgem preocupações no universo da educação brasileira quanto à aquisição da leitura e da escrita por alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Esses alunos, após passarem por inúmeras atividades direcionadas ao desenvolvimento dessas competências, ainda enfrentam desafios significativos. Este trabalho busca contribuir com o desenvolvimento de métodos mais eficazes para transformar discentes de simples decodificadores de mensagens e reprodutores da ortografia em leitores e escritores proficientes, críticos e autônomos, capazes de enfrentar as diversas situações das sociedades letradas.

A pesquisa, de caráter interventivo, qualitativo e descritivo, em sua coleta de dados, envolveu entrevistas, rodas de conversa com os discentes, observação de aulas e atividades diagnósticas verbais e orais. O objetivo era obter informações sobre a realidade da escola e responder aos questionamentos da pesquisa, comparando esses dados com teorias de especialistas na temática estudada. Os estudos bibliográficos consideraram teorias de autores renomados no âmbito da língua, com foco em leitura e escrita. O trabalho foi estruturado em três capítulos que discutem o tema à luz dos estudos de Freire, Solé, Kleiman, Cagliari, Antunes, Lajolo, Koch, Rojo, Calkins, Pietri, além das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).

A proposta interventiva materializou-se na produção de um guia didático composto por oito oficinas. A análise dos dados, feita por amostragem, foi detalhada ao longo do texto da pesquisa, explicando os diversos fatores que influenciaram o processo. Os resultados mostraram uma evolução significativa na aprendizagem dos alunos participantes, indicando que o uso de estratégias que facilitam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita pode efetivamente minimizar as dificuldades, mesmo em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

A pesquisa confirma que enfrentar esse problema deve ser de interesse de todos os membros da comunidade escolar. As dificuldades na leitura e escrita encontradas entre os

alunos não são apenas desafios individuais, mas questões coletivas que demandam a atenção e o esforço de toda a comunidade escolar para serem superadas. Assim, o estudo ressalta a importância da colaboração e do compromisso de todos os envolvidos no ambiente educacional para promover melhorias significativas na aquisição das competências de leitura e escrita.

A pesquisa “Dificuldades de leitura de alunos dos anos finais do ensino fundamental em uma escola de zona rural baiana: representações de professores de diferentes disciplinas” (Maria Vitoria da Silva, 2016) teve como objetivo analisar as representações de professores de diferentes disciplinas frente às dificuldades de leitura dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, a partir de suas falas e ações em sala de aula. Adotando uma perspectiva antropológico-dialética, o estudo baseou-se na teoria das representações de Henri Lefebvre, que entende as representações como formadas entre o vivido e o concebido, contemporâneas à constituição do sujeito. Além disso, fundamentou-se na literatura educacional que discute como os professores adquirem novos conhecimentos e reconstroem suas práticas pedagógicas através da reflexão na e sobre a prática, com contribuições de autores como Schön, Shulman, Tardif, Nóvoa, Mizukami, Penin, André, entre outros.

O estudo também se apoiou em obras que tratam do ensino da leitura e da escrita como um processo contínuo e coletivo, a ser trabalhado por todos os professores da escola, incluindo Soares, Kleiman, Neves, Niza, Solé, entre outros. Configurando-se como um estudo de caso, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, empregando procedimentos metodológicos como entrevistas semiestruturadas, observação em sala de aula e a utilização de questionários, roteiros de entrevista e documentos escritos.

Os participantes do estudo foram professores experientes, licenciados em suas respectivas áreas, que lecionavam em uma escola da rede municipal de ensino, localizada na zona rural de um município do estado da Bahia. A análise dos dados reforça a importância de pesquisas em sala de aula para compreender questões cotidianas da vida escolar que interferem no processo de ensino e, consequentemente, na aprendizagem dos alunos.

A análise permite concluir que: a) aspectos da prática pedagógica enfatizados na formação inicial, especificamente a valorização dos conhecimentos específicos da disciplina, sofrem deslocamentos que reforçam a importância dos conhecimentos pedagógicos; b) professores de diferentes disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental têm encontrado, através de discussões e reflexões dentro da escola, alternativas para lidar com as dificuldades de leitura dos alunos; c) a relação entre formação de professores e a leitura e escrita nos anos finais do Ensino Fundamental constitui um conhecimento fundamental construído ao longo da

docência; d) estudos da vida cotidiana escolar e a partilha na escola sobre as necessidades de ensino identificadas oferecem elementos que conduzem os professores a buscar possibilidades de trabalho mais próximas da realidade concreta da sala de aula, desafiando os limites disciplinares.

Por fim, a pesquisa destaca a importância de o sistema de ensino propor medidas diferenciadas para melhor lidar com a diminuição do tempo de aprendizagem dos alunos, especialmente considerando a distância entre moradia e escola nas áreas rurais. Esse estudo traz à tona a necessidade de um esforço coletivo para enfrentar os desafios educacionais, promovendo um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo.

2.2 Práticas pedagógicas

Para essa pesquisa foi levado em conta o que os participantes entendiam como práticas pedagógicas, normalmente, no cotidiano escolar, ao falar sobre o que fazem em sala de aula: como ensinam, quais estratégias usam, como avaliam, o que acreditam que funciona para os alunos aprenderem, como percebem o que é desenvolvido nesse ambiente, os docentes utilizam esse termo.

Na literatura acadêmica, existem diferentes formas de compreender tal conceito e isso está ligado a uma concepção de pedagogia, podendo ser de “base técnico-científica ou crítico-emancipatória” (Franco, 2016, p.537), como o objetivo geral dessa pesquisa foi investigar e analisar a significação dos professores sobre como suas práticas pedagógicas determinam o desenvolvimento da competência leitora em alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura nos anos finais do Ensino Fundamental, foi importante respeitar aquilo que o público pesquisado aponta como prática pedagógica de forma ampla e relacioná-la ao que já está conceituado nos estudos acadêmicos sobre o tema tendo como referência alguns autores relevantes nesse assunto.

Para essa compreensão, Maurice Tardif (2014) discute a prática pedagógica como algo construído ao longo da carreira do professor. Seu estudo enfatiza a importância dos saberes docentes, que são formados por experiências pessoais, formação acadêmica e contexto de trabalho.

Para ele, as práticas pedagógicas dos professores são influenciadas por seus saberes, que são mobilizados de forma dinâmica durante o processo de ensino. Essa perspectiva se alinhou com a abordagem metodológica da pesquisa, que buscou compreender como os professores

percebem e aplicam suas práticas pedagógicas no desenvolvimento da competência leitora dos alunos na realidade de suas salas de aula, levando em conta a historicidade dos sujeitos de pesquisa e as mediações envolvidas na construção de seus saberes.

Essa visão destaca a prática pedagógica como um campo de ação dinâmico e historicamente situado, que não pode ser dissociado da trajetória individual e coletiva dos professores. Os saberes docentes, constituídos a partir da inter-relação entre experiências vividas, formação inicial e continuada, bem como as condições e demandas do contexto de trabalho, revelam a complexidade do ofício de ensinar. Esses saberes não são estáticos, mas mobilizados e ressignificados constantemente em função dos desafios encontrados no cotidiano escolar.

No caso do desenvolvimento da competência leitora, essa abordagem permite compreender como os professores articulam diferentes fontes de conhecimento, desde os teóricos até os práticos, para criar estratégias que atendam às necessidades de seus alunos.

Além disso, evidencia a importância das mediações culturais, sociais e institucionais que determinam a prática pedagógica, ressaltando que o ensino da leitura não é apenas uma questão técnica, mas um processo profundamente contextualizado e influenciado por fatores históricos, políticos e sociais que atravessam a vida dos educadores e de seus estudantes.

Essa compreensão amplia a perspectiva sobre o papel docente, evidenciando-o como um agente ativo na construção do conhecimento, em constante diálogo com sua formação, sua prática e os sujeitos envolvidos no processo educativo.

De mesma relevância, na visão desse trabalho, é interessante ressaltar as contribuições de Freire, em seu livro "Pedagogia da autonomia" (1996), em que também oferece uma abordagem significativa para entender práticas pedagógicas.

Freire (1996) argumenta que a prática pedagógica deve ser fundamentada na autonomia do educando e no respeito à sua capacidade de construir conhecimento. Ele defende uma educação dialógica, na qual o educador e o educando aprendem juntos em um processo de co-criação. Essa perspectiva é essencial para esse trabalho, pois enfatiza a importância de práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa dos alunos, promovendo uma leitura crítica e reflexiva que vai além da simples decodificação de textos.

Essa abordagem, ao enfatizar a autonomia e o diálogo como princípios fundamentais da prática pedagógica, destaca a leitura como uma prática transformadora, capaz de emancipar os sujeitos e fomentar sua capacidade crítica diante do mundo.

Nesse sentido, a leitura deixa de ser apenas um instrumento de acesso ao conhecimento e passa a ser vista como um processo de interação com o texto, no qual o educando relaciona suas experiências, seus contextos e suas vivências com os conteúdos lidos, reconstruindo significados de forma ativa. Essa concepção é particularmente relevante para o desenvolvimento da competência leitora, pois coloca o aluno no centro do processo educativo, reconhecendo-o como um sujeito histórico e cultural, capaz de interpretar, questionar e transformar a realidade.

Além disso, ao promover práticas pedagógicas dialógicas, o professor assume o papel de mediador, incentivando a troca de saberes e perspectivas entre os alunos, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem. Essa visão alinhada aos objetivos deste trabalho, reforça a importância de práticas pedagógicas que ultrapassem o ensino instrumental da leitura, buscando formar leitores críticos, capazes de compreender e interagir com as múltiplas linguagens que compõem a sociedade contemporânea.

Uma definição bem completa que possibilitou a análise das práticas presentes nas narrativas colhidas nesse trabalho é apontada por Franco (2016) no seguinte conceito:

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos (Franco, 2016, p.547).

Essa concepção ofereceu uma definição abrangente de práticas pedagógicas que se apresenta como um recurso valioso para analisar como os professores dos anos finais de diferentes áreas do conhecimento desenvolvem a competência leitora em suas abordagens educativas.

Ao integrar aspectos do planejamento e da sistematização de processos de aprendizagem com a consideração de práticas que transcendem o âmbito estritamente acadêmico, a definição se alinha às demandas contemporâneas da educação básica e permite identificar os desafios e as potencialidades das práticas docentes.

O primeiro aspecto relevante para a análise das práticas pedagógicas foi sua abordagem amparada na totalidade. Ao destacar que essas práticas não se limitam ao ensino de conteúdos, mas abrangem também a mobilização de saberes prévios e a integração de experiências adquiridas em outros contextos educativos, o conceito ofereceu um quadro analítico que reconhece a complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

No caso específico da competência leitora, essa perspectiva é essencial, uma vez que a leitura não é apenas uma habilidade técnica, mas envolve aspectos cognitivos, culturais e sociais. Assim, ao planejar práticas pedagógicas, os professores são instigados a considerar os múltiplos contextos que determinam o ato de ler, como o repertório cultural dos alunos e os desafios específicos de cada área do conhecimento.

Outro ponto de relevância da definição de Franco (2016) é a ênfase na articulação entre conteúdos fundamentais e processos de aprendizagem dinâmicos. Nos anos finais do ensino fundamental, a competência leitora precisa ser compreendida como um eixo interdisciplinar que permeia todas as áreas de ensino.

Professores de Matemática, Ciências, História ou Arte, por exemplo, têm a oportunidade de trabalhar com práticas que não apenas ensinem os conceitos específicos de suas disciplinas, mas também promovam o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva. Isso exige práticas pedagógicas que articulem o planejamento de atividades com a valorização do ato de ler, tais como a interpretação de textos científicos, a leitura de gráficos e tabelas, ou mesmo a análise de fontes históricas.

A mobilização de saberes prévios, mencionada pela autora, também é um ponto de conexão importante entre a definição e o desenvolvimento da competência leitora. A leitura é, por essência, uma prática cumulativa, na qual os leitores constroem significados a partir de conhecimentos adquiridos previamente.

Quando os professores consideram os saberes dos alunos em suas práticas pedagógicas, eles promovem um processo de aprendizagem significativo que conecta os textos às experiências e vivências dos estudantes. Esse aspecto é especialmente importante em contextos de diversidade cultural, onde o reconhecimento dos saberes prévios pode atuar como uma ferramenta de inclusão e engajamento.

Finalmente, a definição de Franco (2016) sugere um movimento reflexivo no qual os professores são convidados a revisitar e ajustar suas práticas pedagógicas em função das necessidades dos alunos e das demandas do currículo.

Para o desenvolvimento da competência leitora, isso significa que os docentes devem questionar constantemente como as atividades propostas em sala de aula promovem a leitura como prática social e como fomentam habilidades críticas e interpretativas. Essa postura reflexiva permite que as práticas pedagógicas sejam ajustadas ao longo do tempo, garantindo que elas permaneçam relevantes e eficazes.

A definição de práticas pedagógicas apresentada por Franco (2016) pode ser usada como uma ferramenta analítica para compreender como professores de diferentes áreas do ensino podem adotar estratégias que promovam o desenvolvimento da competência leitora. Sua amplitude conceitual abrange os múltiplos aspectos do processo educativo, desde o planejamento até a mobilização de saberes prévios, oferecendo uma base para a análise e a reflexão sobre as práticas docentes.

Ao aplicar essa definição ao contexto escolar, é possível identificar como os professores podem integrar conteúdos disciplinares e competências leitoras em suas abordagens pedagógicas, promovendo uma educação mais completa e inclusiva.

Integrando essas perspectivas teóricas, a pesquisa buscou uma compreensão abrangente das práticas pedagógicas adotadas pelos sujeitos participantes e suas ações determinantes no desenvolvimento da competência leitora.

2.3 Competência Leitora

Para se ter uma visão ampliada sobre o termo competência leitora e como isso determina o trabalho docente relacionado à leitura, mais especificamente no caso desse estudo, nos anos finais do ensino fundamental, buscou-se referenciais teóricos em abordagens técnicas, metodológicas e políticas que são entendidas como relevantes para atender aos objetivos da pesquisa. Para isso foram utilizados documentos norteadores oficiais como referencial técnico e pesquisadores reconhecidos sobre o ensino de leitura nos campos metodológicos e políticos.

2.3.1 O conceito de competência: contexto histórico e sua relevância no meio escolar

A discussão sobre o termo “competência” no contexto escolar exige uma abordagem que considere tanto sua historicidade quanto as implicações para as práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Considerando o contexto histórico, o termo torna-se basilar nos currículos brasileiros a partir da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), mas a sua centralidade e o seu significado vem sendo construído e disseminado no Brasil em um período anterior, desde a Constituição Federal de 1988, que consolidou a educação como um direito universal e um dever do Estado. Esse marco normativo pavimentou o caminho para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, que articulou a necessidade de

integrar conhecimento, habilidades e valores para a formação integral do cidadão (Brasil, 1996) conceitos amplamente relacionados ao ensino por “competência” com base nas discussões teóricas amparadas nos estudos de Philippe Perrenoud (1999).

A introdução de ideias ligadas ao conceito de competência na educação brasileira se intensifica com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados nos anos 1990. Os PCNs destacaram a importância da aprendizagem significativa e da contextualização dos conteúdos com a centralidade do conceito de “capacidade” que influenciou nas diretrizes curriculares posteriores, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os currículos pedagógicos que dela derivam.

Os objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais concretizam as intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade. A decisão de definir os objetivos educacionais em termos de capacidades é crucial nesta proposta, pois as capacidades, uma vez desenvolvidas, podem se expressar numa variedade de comportamentos. O professor, consciente de que condutas diversas podem estar vinculadas ao desenvolvimento de uma mesma capacidade, tem diante de si maiores possibilidades de atender à diversidade de seus alunos (Brasil, 1998, p. 47, grifo do pesquisador).

Observa-se que o uso do termo capacidade, assemelha-se ao que é apresentado posteriormente na BNCC como o ensino por competências.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a centralidade do conceito de competência, definindo-o como a “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas” (Brasil, 2018). Essa abordagem reflete influências internacionais, como as diretrizes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que enfatizam a necessidade de competências complexas para o século XXI. A BNCC estabelece as bases para a elaboração dos currículos brasileiros, que devem detalhar e contextualizar as competências definidas no documento nacional.

Um exemplo da aplicação desse conceito é encontrado no Currículo Paulista que apresenta uma definição para competência leitora, termo relevante para essa pesquisa. Nesse documento, a competência leitora é definida como a capacidade de interpretar diferentes linguagens, verbais, não verbais e multimodais, presentes nos gêneros textuais que circulam em diversas esferas da atividade humana. Essa abordagem evidencia a importância de uma leitura significativa e contextualizada, alinhada às demandas contemporâneas e à formação cidadã e será abordada mais à frente na definição de leitor competente.

De volta ao tema dessa seção, compreender o percurso histórico do conceito de competência é essencial para avaliar seu impacto nas práticas docentes. Como já visto, a

incorporação do conceito de competência pela BNCC reflete influências de organismos internacionais, como a OCDE, e alinha-se a uma visão de educação teoricamente mais ampla e conectada às demandas contemporâneas, porém tal visão recebe constantes críticas no meio educacional por, na visão dos críticos, se aproximar de ideologias neoliberais e de entendimento da educação apenas a serviço do capitalismo.

Nesse cenário, os currículos brasileiros desempenham um papel relevante para o que acontece no meio escolar pois, ao detalhar e contextualizar essas diretrizes, acabam sendo um instrumento determinante do trabalho docente, mesmo que às vezes apenas de forma burocrática, norteando suas práticas pedagógicas, e no caso da aprendizagem da leitura, a busca pelo estudante tornar-se um leitor competente, porém, dentro de um viés ideológico que causa tensões e torna-se um dificultador do trabalho docente.

A distância entre o discurso normativo dos documentos curriculares e as práticas efetivas nas escolas pode ser compreendida a partir de análises críticas das políticas educacionais. Embora planos de ensino e demais registros institucionais sigam fielmente a linguagem da BNCC, como observa Girardi (2021), essa adesão raramente se converte em transformações concretas na dinâmica pedagógica. Permanecem, assim, duas camadas distintas: a formalidade documental e as práticas cotidianas, ainda fortemente marcadas por modelos tradicionais de ensino.

As contribuições de Apple (2006) ajudam a iluminar esse descompasso. Ao analisar reformas educacionais, o autor evidencia que muitas propostas, embora apresentadas como técnicas e modernizadoras, operam como mecanismos de padronização e controle do trabalho docente. Ao enfatizar competências, resultados e eficiência, tais políticas frequentemente desconsideram as condições reais das escolas e produzem novas formas de responsabilização. Essa lógica explica por que tantas propostas acabam convertidas em exigências burocráticas, com pouco impacto na prática pedagógica.

Nesse debate, Silva (2016, p.14) afirma que “o currículo não é apenas uma seleção de conhecimentos, mas uma construção cultural, social e política que transmite determinadas visões de mundo de acordo com um discurso teórico adotado”. Essa compreensão destaca que nenhuma prescrição curricular é neutra ou automática: há sempre um intervalo de interpretação entre o que é oficialmente determinado e o que se materializa nas práticas docentes.

Assim, a simples incorporação da linguagem da BNCC nos documentos escolares não garante sua apropriação crítica nem sua efetiva implementação. Entre o currículo prescrito e o praticado existe um processo contínuo de negociação, tensões e, por vezes, resistência.

Evidencia-se que as dificuldades na implementação do ensino por competências extrapolam a formação insuficiente ou a falta de recursos: elas expressam contradições estruturais das próprias reformas curriculares, que tendem a simplificar a complexidade da prática docente e a tratar como técnica aquilo que envolve disputas políticas e concepções de sujeito, conhecimento e sociedade.

Superar a percepção de que a BNCC se limita a uma exigência burocrática exige reconhecer essa dimensão política do currículo e fortalecer espaços de reflexão coletiva, formação continuada e autonomia docente, permitindo que as propostas curriculares transcendam o plano discursivo e se tornem práticas efetivamente transformadoras.

O intuito desse texto não é avaliar positivamente ou negativamente a utilização do termo competência e seu viés ideológico, mas demonstrar que a sua presença nos documentos norteadores determina o fazer docente na sala de aula, ou seja, é fator relevante para as práticas pedagógicas adotadas nas escolas brasileiras.

Em síntese, embora o ensino por competências seja amplamente defendido nos documentos educacionais brasileiros, sua efetivação na prática escolar ainda enfrenta desafios significativos e contraditórios, o que é possível afirmar, seja pela sua concreta aplicação ou pelo entendimento apenas como processo burocrático que é documentado, mas, não aplicado, é que essa forma de entender a educação gera impacto na concepção e constituição das práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes em sala de aula e entender esse impacto é de interesse desse trabalho de pesquisa.

2.3.2 O que é ser um leitor competente?

O que os documentos norteadores apontam como competência leitora não pode ser ignorado, analisando o texto do currículo paulista, por exemplo, fica impossível discordar que um leitor competente precisa desenvolver realmente essas características: “a competência leitora como a capacidade de extrair sentidos que envolvem as linguagens verbal, não verbal e multimodal, presentes nos diferentes gêneros que circulam nas mais diversas esferas da atividade humana” (São Paulo, 2019, p. 73), no entanto, é importante ampliar a compreensão sobre competência leitora amparada em teorias já aceitas sobre o tema.

Ser um leitor competente envolve mais do que dominar técnicas de leitura; implica compreender, interpretar e interagir criticamente com os textos. Solé (1998, p.115) argumenta que “a leitura é um processo de previsão e verificação que leva à compreensão”. Isso significa

que o leitor utiliza seus conhecimentos prévios para construir sentidos, tornando-se um sujeito que age na interação com o texto.

Na leitura, o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios [...] o leitor especialista atribui sentido e significado ao texto (Solé, 1998, p. 18) [...]

Freire (1989, p.9) complementa essa ideia ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ressaltando a importância do contexto social e cultural na compreensão textual. A competência leitora, portanto, não pode ser um atributo estático; é um processo dinâmico que se constrói ao longo do tempo. Como afirma Solé (1998, p. 171), “a competência se cria, se constrói”, cabendo ao professor identificar as potencialidades dos alunos e auxiliá-los a desenvolvê-las.

Outra forma de se entender as características de um leitor competente é pela perspectiva dos estudos sobre letramento, que Soares (2004) define como: “práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (Soares, 2004, p. 25). Kleiman e Moraes (1999) ampliam esse entendimento ao diferenciar letramento de alfabetização:

Ser alfabetizado significa, para os órgãos governamentais, poder assinar o nome e reconhecer as letras do alfabeto[...]A diferença entre ser alfabetizado e ser letrado implica diferenças no grau de familiaridade com diversos usos da escrita do cotidiano: escrever bilhetes e cartas, compreender uma notícia no jornal, entender uma explicação médica, preencher formulários oficiais, defender seus direitos de consumidor, contribuir para um debate. O indivíduo plenamente letrado também é capaz de desfrutar de um romance, de um poema, mas não é a sua relação com a obra literária a que define sua condição de letrado ou não letrado. Ser letrado se estende também ao conhecimento de práticas orais; por exemplo, aquelas que envolvem mais planejamento e cuidado do que a conversação espontânea na família ou entre amigos, como proferir uma palestra ou participar num debate no sindicato (Kleiman e Moraes, 1999, p.90).

Fica evidente que nessa perspectiva, para ser uma pessoa letrada, também é preciso ser um leitor competente nos moldes previstos nos documentos norteadores e nas concepções apontadas por Freire (1989) e Solé (1998), para que isso ocorra no ambiente escolar Kleiman e Moraes (1999) reforçam:

É função da escola formar sujeitos letrados (no sentido pleno da palavra), não apenas sujeitos alfabetizados. A escola está cada vez mais encurralada entre o contexto opressivo da violência, do desemprego, dos desmandos da administração pública; seu campo de manobra tem sido bastante diminuído por tais pressões. A leitura é uma das

maneiras que a escola tem de contribuir para a diminuição da injustiça social desde que ela forneça a todos as oportunidades para o acesso ao saber acumulado pela sociedade (Kleiman e Moraes, 1999, p.91).

Além disso, Smole e Diniz (2001 *apud* Silva 2016) destacam que a leitura é fundamental para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica dos estudantes. Eles enfatizam que, ao final do Ensino Fundamental, os alunos devem ser capazes de “ler textos adequados para sua idade de maneira autônoma e aprender sobre diferentes áreas do conhecimento” (p. 37). Esse objetivo exige práticas pedagógicas que motivem os alunos a ler não apenas como uma obrigação escolar, mas como uma experiência prazerosa e significativa.

Portanto, na tentativa de compreensão ampla desta pesquisa sobre o conceito de competência leitora e seu desenvolvimento nos anos finais do Ensino Fundamental, entende-se que há exigência de uma análise crítica dos documentos curriculares e das práticas pedagógicas. Os professores, ao planejarem suas aulas, precisam utilizar documentos como a BNCC e os currículos estaduais, municipais ou privados como referências para orientar suas ações, no entanto precisam ampliar seus saberes com teorias que devem conceber a leitura como uma atividade interativa e transformadora, conforme defendido por Freire (1989) e Solé (1998).

Nesse sentido, é fundamental que os professores sejam capacitados para promover experiências de leitura que integrem contextos culturais e sociais diversos, estimulando a autonomia e a reflexão crítica dos estudantes, eis o grande desafio.

2.3.3 Práticas Pedagógicas para a Competência Leitora

Já foi abordado nesse trabalho que a leitura, segundo Freire (1989), vai além da decodificação de palavras, configurando-se como um ato de compreensão crítica e reflexiva e é indissociável da leitura do mundo, permitindo aos sujeitos estabelecerem relações entre o texto e sua realidade. Essa perspectiva também é corroborada por Soares (2007), que enfatiza a leitura como uma prática que deve abarcar desde a leitura pragmática até a literária, promovendo tanto a formação crítica quanto o prazer estético. Lerner (2002) amplia essa concepção ao descrever a leitura como uma atividade dinâmica, na qual o leitor constrói sentido com base em seus conhecimentos prévios e expectativas.

Esse entendimento destaca a importância de que a escola promova experiências significativas de leitura, integradas às vivências cotidianas dos alunos, possibilitando que eles reconheçam o papel transformador desse processo e isso traz a reflexão de como devem ser as

práticas pedagógicas para obter o desenvolvimento da leitura dos estudantes em cenários tão complexos e diversos que se apresentam no contexto escolar.

Entende-se que o desenvolvimento da competência leitora requer uma proposta metodológica centrada em estratégias pedagógicas diversificadas e articuladas à realidade dos educandos. Solé (1998) defende o ensino explícito de estratégias metacognitivas, como monitoramento da compreensão, ativação de conhecimentos prévios e reflexão crítica sobre o conteúdo textual. Essa abordagem enfatiza que o papel do professor é auxiliar os alunos no desenvolvimento de habilidades como inferência, síntese e avaliação, essenciais para uma compreensão profunda do texto. Além disso, Lerner (2002) reforça a importância da mediação docente, descrevendo o professor como facilitador da relação entre o aluno e o texto, oferecendo apoio para que ele explore diferentes gêneros textuais em situações significativas de leitura.

Levando em conta o contexto dos anos finais do ensino fundamental, a integração interdisciplinar é também essencial para a formação de leitores competentes. Kleiman e Moraes (1999) destacam que projetos interdisciplinares expõem os alunos a uma variedade de textos e práticas de leitura, criando oportunidades para experiências colaborativas e contextualizadas. Cada professor atua como modelo de leitor em sua área, apresentando práticas específicas de uso da escrita e da leitura no campo do conhecimento que representa. Essas práticas permitem que os alunos compreendam a leitura como um ato multifacetado e relevante em diversos contextos.

Além do caráter metodológico, a leitura deve ser compreendida em seu contexto sócio-histórico e político. Kleiman e Moraes (1999) argumentam que a leitura é uma prática social que transcende a sala de aula e envolve toda a comunidade escolar. Cada disciplina possui especificidades no uso da leitura e da escrita, e, por isso, todos os professores devem assumir o papel de mediadores da leitura. Nesse sentido, a formação de leitores letrados é um projeto coletivo que reflete práticas sociais reais e prepara os alunos para lidar com as demandas culturais e sociais do mundo contemporâneo.

Sob a perspectiva política, a leitura emerge como um instrumento de emancipação e transformação social. Freire (1989) destaca a leitura como um ato de conscientização, capaz de capacitar os sujeitos a questionarem e transformarem a realidade em que estão inseridos. A escola, segundo Soares (2007), deve garantir amplo acesso à leitura, não apenas como forma de adquirir conhecimento pragmático, mas também como um direito à fruição estética e à reflexão crítica. As práticas pedagógicas, portanto, devem considerar a formação de leitores

críticos e autônomos como uma prioridade, reconhecendo os desafios e as especificidades de cada realidade.

De acordo com a literatura abordada, a articulação entre essas perspectivas teóricas oferece um caminho consistente para o desenvolvimento da competência leitora em um entendimento amplo desse conceito. Planejar e executar práticas pedagógicas que integrem o ensino explícito de estratégias de leitura, a mediação docente e a diversificação de gêneros textuais em seus usos sociais são essenciais para a formação de sujeitos críticos e participativos.

Embora não existam soluções universais, referenciais teóricos coerentes possibilitam a construção de caminhos flexíveis e potentes para a aprendizagem da leitura nos anos finais do ensino, atendendo às necessidades específicas dos contextos educacionais e promovendo o protagonismo dos estudantes em sua formação como leitores reflexivos e autônomos, ou seja, leitores verdadeiramente competentes.

2.3.4 Práticas Pedagógicas para a Competência Leitora nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Os anos finais do Ensino Fundamental, abrangendo o 6º ao 9º ano, representam um momento essencial no desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes brasileiros, esse período escolar tem suas especificidades e isso precisa ser levado em conta. Essa fase é marcada por mudanças estruturais, cognitivas e socioemocionais que desafiam tanto os alunos quanto os professores.

Historicamente, a legislação educacional brasileira evoluiu para tentar democratizar o acesso à educação. A Lei nº 5.692/1971 foi um marco importante, ao unificar o ensino primário e o ginásio, ampliando o tempo de escolarização, mas ainda refletindo práticas excludentes. O exame de admissão ao ginásio, antes obrigatório, atuava como barreira de acesso, evidenciando desigualdades sociais e limitando a presença de estudantes das classes populares no ambiente escolar. Tal cenário contribui para que os desafios educacionais da contemporaneidade, como as dificuldades em leitura, estejam enraizados em um contexto histórico de exclusão.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o ensino fundamental foi consolidado como um direito universal, gratuito e obrigatório, o que representou um avanço significativo.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/1996) ampliou essa perspectiva ao defender a formação integral e interdisciplinar dos estudantes, visando promover uma educação inclusiva e de qualidade.

Posteriormente, a Lei nº 11.274/2006 antecipou o ingresso das crianças na escola ao ampliar o ensino fundamental para nove anos, em consonância com as diretrizes da UNESCO, que prioriza a formação básica desde os primeiros anos. Ainda assim, conforme apontam Cassoni et al. (2021), os anos finais continuam enfrentando desafios relacionados à defasagem de aprendizagem, evasão escolar e transição difícil entre os anos iniciais e finais, o que exige intervenções pedagógicas mais estruturadas.

Um dos problemas centrais dessa etapa é a dificuldade no desenvolvimento da competência leitora, que é essencial para o aprendizado em todas as áreas do conhecimento. A leitura, como apontado por Solé (1998, p. 18), “não é questão de um curso ou de um professor, mas questão de escola, de projeto curricular e de todas as matérias”. Dessa forma, a responsabilidade pela formação de leitores proficientes deve ser compartilhada por todos os educadores, independentemente da disciplina.

Essa ideia é corroborada por Geraldi (2015 *apud* Bormann e Casado, 2019, p.6894), ao afirmar que “se um estudante não consegue resolver um problema matemático por não conseguir ler o problema, isso deve ser enfrentado pelo professor de matemática e não pelo professor de língua portuguesa”. Assim, torna-se imprescindível que os professores de todas as áreas compreendam que a leitura deve ser integrada ao ensino de seus conteúdos, com atenção às especificidades de cada linguagem disciplinar.

A leitura nos anos finais do ensino fundamental enfrenta dificuldades que se intensificam à medida que as demandas aumentam e os gêneros textuais se diversificam. Kleiman e Moraes (1999, p. 98) alertam que, nesse momento, “aparece a evidência de que o aluno não aprendeu a ler no sentido de compreender, ou seja, de fazer relações com outros objetos da experiência; ele aprendeu apenas a decifrar”. Essa limitação está atrelada à visão fragmentada do ensino da leitura, que ainda é restrita às aulas de Língua Portuguesa.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e avaliações como SAEB e SARESP indicam que a escola brasileira falha ao preparar os alunos para lidar com textos múltiplos e híbridos, que exigem diferentes habilidades de leitura, como acontece em problemas matemáticos, descrições científicas ou documentos históricos.

Como resposta a essa problemática, autores como Bormann e Casado Alves (2019, p. 6893) defendem que a leitura deve ser tratada como uma “competência básica que deve ser

desenvolvida por professores de todas as áreas de conhecimento”. Nesse sentido, a prática da leitura precisa ser concebida como um processo interativo e dialógico, que articule a compreensão com o contexto histórico e social dos alunos.

Volóchinov (2017, p. 232) afirma que “compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente”. A leitura, portanto, não se limita à decodificação, mas exige uma compreensão responsiva e ativa, que permita ao estudante posicionar-se criticamente diante dos textos.

Casado Alves (2012) complementa que a leitura deve ser compreendida como um processo dialógico, no qual o sujeito leitor constrói sentidos em interação com os textos e suas próprias experiências.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade emerge como um caminho promissor para superar os desafios relacionados à leitura nos anos finais do ensino fundamental. Kleiman e Moraes (1999, p. 99) sugerem que “os projetos interdisciplinares ajudam a desenvolver o letramento pleno porque expõem o aluno a vários tipos de texto em vários tipos de eventos”. Esse modelo promove a interação entre os saberes das diferentes disciplinas e amplia a competência leitora dos estudantes ao inseri-los em práticas sociais reais. A leitura deixa de ser vista como uma atividade isolada e passa a ser trabalhada como um recurso essencial para a construção do conhecimento em todas as áreas.

A responsabilidade dos educadores, nesse processo, é inquestionável. Araújo (2018, p. 28) ressalta que os professores, independentemente de sua área de atuação, devem atuar como “alicerce na construção de leitores e escritores proficientes, pois parte deles as ações que culminarão na minimização dos desafios impostos na aprendizagem de leitura e escrita”. Esse compromisso exige uma prática pedagógica reflexiva, articulada e responsiva, que reconheça as dificuldades dos alunos e promova estratégias eficazes para o desenvolvimento da competência leitora.

Portanto, os anos finais do ensino fundamental demandam uma abordagem coletiva e interdisciplinar que valorize a leitura como prática social essencial para o aprendizado e a formação crítica dos estudantes. A compreensão responsiva e ativa, como defendem Bakhtin (1997) e Volóchinov (2017), deve ser o norte das práticas pedagógicas, possibilitando que os alunos construam sentidos e se posicionem diante dos textos e do mundo.

A escola precisa superar a fragmentação do ensino e promover ações que integrem a leitura em todas as disciplinas, reconhecendo-a como um direito fundamental e como uma ferramenta indispensável para a cidadania e para a transformação social. Essa discussão abre

caminho para a reflexão sobre as dificuldades específicas enfrentadas pelos alunos no desenvolvimento da leitura nos anos finais do ensino fundamental, suas causas e as estratégias necessárias para superar tais desafios.

2.4 Alunos com dificuldade em leitura: uma perspectiva inclusiva

A dificuldade em leitura enfrentada por estudantes nos anos finais do ensino fundamental representa um desafio complexo que reflete tanto as transformações históricas do sistema educacional brasileiro quanto nas práticas pedagógicas contemporâneas.

Essas transformações incluem a expansão do acesso à educação básica, marcada por legislações como a reforma de 1971, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino fundamental, e políticas de progressão continuada criadas para reduzir os índices de reprovação a partir da LDB (1996). Contudo, a democratização do acesso não foi acompanhada por investimentos suficientes em infraestrutura, formação docente e adequação curricular, o que contribuiu para a permanência de desigualdades educacionais. Essas desigualdades refletem as divisões sociais e econômicas mais amplas do Brasil, afetando principalmente os estudantes provenientes de contextos socioeconômicos desfavorecidos.

Antes de 1971, o acesso aos anos finais do ensino fundamental era limitado, com a maior parte dos estudantes com dificuldades sendo excluídos do sistema educacional formal após os primeiros anos de escolaridade. A aparente "eficácia" desse modelo, tão destacada por saudosistas que dizem que as escolas antigamente eram melhores, portanto, se dava à custa de uma exclusão sistemática. Como aponta Sawaia (2001, p.8), "a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual".

Isso implica uma dialética exclusão-inclusão, onde a inclusão, frequentemente apresentada como uma solução universal, pode na verdade ocultar mecanismos que perpetuam desigualdades estruturais. Essa dinâmica ocorre quando a inclusão é concebida de maneira superficial, focando apenas no acesso e não nas condições reais de permanência e sucesso.

No contexto escolar, essa dialética revela-se em práticas que, embora mantenham os estudantes no sistema, não garantem que suas necessidades sejam efetivamente atendidas. Tal contradição resulta em um ciclo contínuo de marginalização simbólica e material, limitando o potencial transformador da inclusão. As políticas de acesso ampliado revelaram novos desafios, e com certeza um destes, são os estudantes nos anos finais enfrentando dificuldades em leitura e interpretação de textos.

Com a ampliação do acesso à educação e a criação de políticas como a progressão continuada, estudantes que antes eram excluídos passaram a permanecer no sistema educacional, mas, esse fenômeno contribuiu para que muitos estudantes avançassem sem a consolidação das habilidades básicas necessárias ao desenvolvimento da competência leitora.

A progressão continuada é uma política educacional que busca garantir a permanência dos estudantes na escola e reduzir os índices de evasão escolar, eliminando a prática tradicional de reprovação em massa. Baseia-se no princípio de que o aprendizado é um processo contínuo e que a retenção deve ser uma medida excepcional, e não uma regra. Essa política é amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 32, que define o ensino fundamental como um período de formação progressiva e contínua.

Essa situação pedagógica afeta significativamente os estudantes que chegam aos anos finais sem a base necessária, tornando mais desafiador acompanhar as demandas crescentes de leitura e interpretação exigidas nessa etapa do ensino. Assim, como observa Mantoan (2015, p.31), “as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada”.

Essa reflexão destaca que a falha em atender às necessidades dos alunos é frequentemente atribuída às limitações individuais, ignorando que muitos desses problemas derivam de práticas pedagógicas inadequadas e currículos inflexíveis. Quando o ensino é planejado sem considerar a diversidade de tempos e formas de aprendizagem, cria-se um ambiente que perpetua desigualdades, especialmente para aqueles que já enfrentam barreiras históricas e estruturais. Essa problemática evidencia a necessidade de uma reestruturação das estratégias pedagógicas, com o objetivo de garantir que a escola cumpra seu papel inclusivo e equitativo.

A interseccionalidade é uma ferramenta analítica fundamental nesse contexto. Como destacam Collins e Bilge (2021, p.16), “a interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana”. No ambiente escolar, essas relações interseccionais se manifestam na forma como diferentes categorias de opressão, como raça, classe e gênero impactam as trajetórias de aprendizagem dos estudantes. Como exemplifica Collins e Bilge (2021, p.267), “a desigualdade social não reside apenas nas estruturas da escola nem nos atributos culturais dos estudantes, mas na interação entre os dois”.

No caso dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental que apresentam dificuldades de aprendizagem em leitura, é fundamental reconhecer que a diversidade cultural,

social e histórica desse público está inter-relacionada. Magalhães (2021, p.210) argumenta que uma escola não estática, que atua colaborativamente formando redes de apoio, “possibilita o desenvolvimento de uma concepção de estudante também em movimento, em processo, não idealizado e não naturalizado”. Assim, é necessário repensar o papel da escola como espaço de construção de justiça social.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a heterogeneidade dos estudantes que apresentam dificuldades de leitura exige uma compreensão ampliada sobre os diferentes modos pelos quais essas dificuldades se manifestam. A escola que reconhece a diversidade de trajetórias, ritmos e modos de aprender compreende que tais dificuldades não decorrem de um déficit individual, mas de processos educativos e socioculturais que se entrecruzam e produzem experiências singulares de leitura. Assim, torna-se essencial considerar três grupos frequentemente presentes nessas etapas da escolaridade: estudantes com deficiência, estudantes com transtornos específicos de aprendizagem e aqueles que apresentam defasagens decorrentes de desigualdades sociais e históricas.

O primeiro grupo inclui estudantes com deficiência, cujas necessidades de aprendizagem variam conforme suas condições sensoriais, intelectuais ou físicas.

Estudantes com deficiência intelectual, por exemplo, podem apresentar desafios relacionados à compreensão leitora, ao processamento de informações e à generalização de conteúdo, demandando estratégias didáticas baseadas na mediação, na linguagem acessível e nos múltiplos meios de representação. Já estudantes com deficiência visual podem enfrentar barreiras de acesso ao texto quando a escola não disponibiliza recursos como livros em braille, leitores de tela, textos ampliados ou materiais multimodais. Da mesma forma, estudantes com deficiência auditiva podem apresentar dificuldades de leitura decorrentes de desigualdades linguísticas, sobretudo quando o português escrito não é sua primeira língua, como no caso de usuários de Libras.

Em todos esses casos, as dificuldades de leitura não derivam da deficiência em si, mas das barreiras pedagógicas e estruturais que limitam o acesso ao texto e à participação nas práticas escolares.

O segundo grupo é composto por estudantes com transtornos específicos de aprendizagem, como a dislexia, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e outros quadros relacionados ao processamento da linguagem.

A dislexia, por exemplo, compromete habilidades de decodificação, precisão e fluência, fazendo com que o estudante leia de forma mais lenta, com trocas de letras ou dificuldade em

relacionar grafemas e fonemas. Já estudantes com TDAH podem apresentar dificuldades na manutenção da atenção durante a leitura, na organização de informações textuais e na construção de inferências.

Esses desafios não indicam ausência de capacidade intelectual, mas requerem práticas pedagógicas específicas, intervenções sistemáticas e ambientes que favoreçam o foco, a motivação e o uso de diferentes linguagens. Nesse caso, o problema não é a leitura, mas a forma como a escola organiza suas demandas sem considerar as singularidades cognitivas desses estudantes.

Por fim, há os estudantes com defasagem de leitura decorrente de fatores sociais e históricos, um grupo numeroso nos anos finais e diretamente impactado pelas desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro. Esses estudantes, muitas vezes, avançam pelas séries sem terem consolidado habilidades básicas de leitura por experiências anteriores marcadas por interrupções de escolarização, ausência de acesso à educação infantil, turmas superlotadas, práticas de ensino centradas na cópia, dificuldade de acesso a livros, ou trajetórias atravessadas por vulnerabilidade socioeconômica. Aqui, a dificuldade não está ligada a um transtorno ou a uma deficiência, mas às oportunidades, desiguais, de aprender. Trata-se de um fenômeno profundamente histórico e social, no qual a escola, ao não reconhecer a complexidade dessas trajetórias, acaba reforçando a defasagem.

A compreensão desses três grupos evidencia que as dificuldades de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental são multifacetadas e demandam práticas pedagógicas que articulem acessibilidade, mediação intencional e justiça social. Reconhecer a diversidade das experiências escolares, como propõe Magalhães (2021), significa conceber estudantes “em movimento”, cujos processos de aprendizagem não são fixos, naturais ou homogêneos. Assim, a escola assume um papel central ao construir redes de apoio, reorganizar suas práticas e criar condições efetivas para o desenvolvimento da competência leitora em todos os estudantes.

Magalhães (2021, p.210) também destaca a realidade de uma “escolarização precarizada”, que transforma a experiência educacional em um ciclo de expectativas frustradas. A passagem na escola, onde esperanças são depositadas, muitas vezes resulta em uma inclusão superficial, em que as barreiras estruturais continuam a limitar o potencial dos estudantes. Essa dinâmica reflete o conceito de “exclusão branda”, como citado por Bourdieu (1992), no qual os alunos são formalmente incluídos, mas permanecem marginalizados nas práticas cotidianas da escola. Ao aceitar passivamente uma inclusão precária, os estudantes são levados a internalizar

a insuficiência do sistema como um fracasso pessoal, o que perpetua desigualdades e reforça a reprodução de uma estrutura social desigual.

Considerando a escola como microcosmo social que tem a diversidade e a complexidade como elementos constitutivos, se diante de tantos sujeitos diferentes que ali estão inseridos, não houver uma forma de analisar e entender os impactos desses aspectos diversos e complexos para sua função principal, que é construir aprendizagens, a possibilidade de se utilizar práticas pedagógicas ineficazes é alta. Se não há entendimento das peculiaridades de seu público e das formas que as relações de poder se articulam no ambiente escolar, não há forma de estabelecer um trabalho pedagógico significativo.

No caso dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental que apresentam baixo desenvolvimento na competência leitora, é fundamental compreender toda a complexidade desse público e suas necessidades individuais que se inter-relacionam.

Os sujeitos que em outros tempos estavam fora da escola, excluídos pelo sistema, hoje, focando no tema dessa pesquisa, constituem o público que as estatísticas apontam como estudantes com dificuldades na leitura, facilmente identificados, diluídos na escola, trazendo conflitos em uma relação com um fim em si mesma: pobres, não brancos, deficientes, com famílias desestruturadas ou seja, numa perspectiva interseccional, pode-se relacionar os diferentes sujeitos oprimidos na sociedade com a grave situação de baixo desenvolvimento da competência leitora nos anos finais, sendo necessário encontrar caminhos pedagógicos pautados na educação inclusiva com base nas diferenças para atender essa demanda.

A educação inclusiva, como aponta Mantoan (2015, p.27), “exige uma reorganização das práticas pedagógicas e das estruturas escolares para acolher as diferenças e promover a equidade”. Isso inclui, por exemplo, a utilização de materiais pedagógicos que reflitam a pluralidade cultural brasileira e práticas que valorizem as experiências culturais dos estudantes, levando em conta o contexto social e histórico de cada grupo que compõe a diversidade escolar.

Para compreender as dificuldades em leitura nos anos finais sob uma perspectiva inclusiva, é essencial recorrer aos conceitos de Vigotski (2000). Segundo ele, o desenvolvimento humano é mediado socialmente, e as inter-relações culturais desempenham um papel central na construção do conhecimento. Nesse sentido, as dificuldades em leitura não podem ser analisadas como problemas intrínsecos ao indivíduo, mas como resultados de um sistema educacional que historicamente marginalizou certos grupos.

Dessa forma, compreender o fenômeno das dificuldades em leitura nos anos finais requer uma análise crítica do sistema educacional, incluindo suas políticas, currículos e práticas,

que muitas vezes reforçam desigualdades históricas e limitam o potencial de transformação social da escola.

Ao longo deste texto, as diversas perspectivas teóricas convergiram para destacar a necessidade de uma abordagem integrada no enfrentamento das dificuldades em leitura nos anos finais do ensino fundamental em uma perspectiva atual e não generalista de inclusão. A interseccionalidade, a perspectiva sócio-histórica, a educação inclusiva e a interculturalidade crítica oferecem caminhos para promover um ensino significativo e transformador.

Como reafirma Mantoan (2015, p.16), “a inclusão implica em uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais”. Dessa forma, superar os desafios da competência leitora requer a articulação de práticas pedagógicas e políticas públicas que rompam com as barreiras históricas e promovam uma escola mais justa, inclusiva e equitativa.

2.5 Base teórico-metodológica: Vigotski e a Psicologia Sócio-histórica

Este capítulo apresenta os pressupostos centrais da Psicologia Sócio-histórica, as principais categorias para esse trabalho de pesquisa e sua relação com o materialismo histórico-dialético. Além disso, discute-se a contribuição de Vigotski e seus seguidores para o campo das ciências humanas e educacionais, explorando como seus conceitos possibilitam a compreensão do processo de constituição da subjetividade humana.

O entendimento da Psicologia Sócio-histórica exige reconhecer sua fundamentação epistemológica direta ao Materialismo histórico-dialético. Essa base filosófica, oriunda das contribuições de Marx e Engels, é central para entender por que a teoria vigotskiana concebe o desenvolvimento humano como um processo histórico, social e mediado. Antes de ser uma simples referência metodológica, o Materialismo histórico-dialético constitui o pressuposto ontológico que orienta a forma de conceber o homem, o trabalho, a consciência e a subjetividade.

O Materialismo histórico-dialético parte do princípio de que a realidade é constituída por relações concretas, produzidas historicamente, e que se transformam continuamente. A dialética, nesse sentido, não é apenas uma técnica argumentativa, mas a lei do movimento da vida social, sustentada na ideia de que todo fenômeno contém contradições internas que impulsionam sua mudança. Tal perspectiva contrapõe-se às explicações naturalizantes, universalistas e atemporais do psiquismo humano. Como enfatiza Magalhães (2021, p.154),

compreender o sujeito requer apreender “a síntese de múltiplas determinações” que se articulam na vida concreta e que só podem ser explicadas à luz das suas condições históricas de existência.

Aplicado ao campo psicológico, esse referencial implica reconhecer que o psiquismo não é dado pela natureza nem extraído mecanicamente da experiência sensorial, mas resulta de um processo de desenvolvimento mediado pelas relações sociais e pela atividade humana.

A partir dessa fundamentação, em contraposição às concepções inatistas e empiristas predominantes em sua época, o cientista russo Vigotski desenvolveu um modelo explicativo que integra as dimensões biológicas e sociais do homem, enfatizando o papel da mediação simbólica e da interação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Sobre isso Magalhães (2021) apresenta:

Vigotski busca uma psicologia histórica e cultural. Explica o desenvolvimento humano por meio das mediações históricas, entendendo o ser humano como uma síntese de múltiplas determinações[...] Inova ao afirmar a dupla constituição do ser humano – Homo Duplex - o natural (biológico) e o social. Neste sentido, nos tornamos humanos na vida social, no “drama” social da constituição social da realidade, no movimento de subjetivação-objetivação (Magalhães, 2021, p.154).

No contexto da Rússia pós-revolucionária, Lev S. Vigotski desenvolveu sua teoria em um período de intensa transformação social e política. Sua obra, que permaneceu censurada durante o regime stalinista, tornou-se amplamente conhecida no Ocidente a partir da década de 1960, quando foi retomada e estudada por diversos pesquisadores.

Vigotski partiu da premissa de que o conhecimento é essencialmente construído socialmente, emergindo das relações humanas mediadas por signos e instrumentos culturais. Diferente do inatismo, que postulava a existência de capacidades cognitivas predefinidas, e do empirismo, que via o sujeito como uma tábula rasa, sua teoria propõe que o ser humano se desenvolve por meio da apropriação ativa dos elementos culturais e históricos.

Dentre os seguidores de Vigotski, destacam-se pesquisadores como Alexei Leontiev e Alexander Luria, que expandiram sua teoria para o estudo da atividade humana e da neuropsicologia, respectivamente. Suas contribuições consolidaram diversas concepções psicológicas baseadas no Materialismo histórico-dialético. De acordo com Cunha (2009):

Ele e outros jovens pesquisadores buscaram na Psicologia respostas para suas inquietações e acabaram por elaborar uma teoria de desenvolvimento intelectual, sustentando que todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas. Desta forma, ele se contrapôs ao pensamento inatista, segundo o qual as pessoas já nascem com suas características, como inteligência e estados emocionais, pré-determinadas (Cunha, 2009, p.9).

Uma abordagem robusta para a investigação do desenvolvimento humano e da aprendizagem é encontrada na Psicologia Sócio-histórica, fundamentada nos estudos de Lev Semenovitch Vigotski, com base no Materialismo histórico-dialético, a qual constitui uma abordagem teórica que compreende o desenvolvimento humano como um processo dinâmico, mediado social, histórica e culturalmente. Ela se estrutura a partir de conceitos fundamentais que permitem a análise do desenvolvimento humano no contexto social e histórico, para isso faz-se essencial a utilização de categorias teóricas para profunda apreensão da totalidade investigada.

Conforme afirma Magalhães (2021 p. 161):

Categorias são elementos que constituem os processos sociais e que também são constituídas pelos processos sociais: são determinantes históricas da existência das pessoas e de sua ação no mundo, ao mesmo tempo em que são determinadas por múltiplas mediações, inclusive e, principalmente, mediações de outras tantas categorias (Magalhães, 2021, p.161).

Podemos compreender que as categorias são construções do pensamento, originadas da própria realidade, que utilizamos para interpretá-la e conhecê-la, sendo que essas categorias estão inseridas na mesma realidade que buscamos entender (Magalhães, 2021).

Categorias na perspectiva sócio-histórica são construtos teóricos que possibilitam a compreensão da realidade humana em toda sua complexidade, entre as principais categorias que embasam a abordagem usada nesse trabalho, destacam-se: a mediação, a historicidade e a significação.

2.5.1 Mediação

A mediação é um dos conceitos estruturantes da teoria de Vigotski e constitui um princípio explicativo central da Psicologia Sócio-histórica. De modo geral, refere-se aos processos pelos quais instrumentos e signos intervêm na relação entre o sujeito e o mundo, reorganizando qualitativamente a atividade humana e possibilitando a formação das funções psicológicas superiores. Os signos, especialmente a linguagem, operam como instrumentos psicológicos que reconfiguram a maneira como o sujeito percebe, representa e atua na realidade, possibilitando a internalização de significados sociais. Já os instrumentos físicos são utilizados para transformar a realidade objetiva, permitindo ao ser humano intervir no meio material e, simultaneamente, transformar-se em sua própria atividade.

A categoria mediação é complexa. Os elementos constitutivos do homem, apesar de diferentes, constituem-se mutuamente, através da presença de elementos mediadores, pela criação e pelo uso de instrumentos físicos e simbólicos (Cunha, 2009, p.13).

Como Oliveira (2002) destaca, a mediação é essencial para tornar possíveis atividades intencionais e controladas pelo próprio sujeito. Isso significa que, ao interagir com signos e ferramentas culturais, o ser humano transforma não apenas seu meio, mas também a si mesmo. Um exemplo pedagógico dessa categoria está no uso de materiais didáticos interativos, como blocos matemáticos ou *softwares* educativos, que auxiliam no aprendizado ao propiciar a internalização de conceitos abstratos por meio da manipulação concreta.

Magalhães (2021) aprofunda essa concepção ao destacar que a mediação é um princípio que conecta diretamente o pensamento psicológico de Vigotski ao Materialismo histórico-dialético. Em sua análise, a autora evidencia que toda relação humana com o mundo é necessariamente mediada por práticas sociais, relações de produção, instituições, signos, linguagem e valores historicamente constituídos. Nessa perspectiva, mediar não significa apenas “ajudar” ou “intervir” no processo educativo; significa compreender que não existe relação imediata entre sujeito e realidade, visto que toda experiência é atravessada por determinações sociais. Assim, a mediação opera como categoria ontológica e epistemológica: explica tanto como o sujeito se constitui quanto como podemos investigá-lo.

Nesse sentido, a mediação não se limita ao uso de ferramentas didáticas ou recursos pedagógicos. Trata-se da forma como o sujeito se apropria do mundo cultural, ressignifica sua atividade e transforma sua própria consciência. Como enfatiza Magalhães (2021), essa apropriação ocorre sempre no movimento dialético de subjetivação e objetivação: ao agir mediado pelo outro, pelo signo e pela cultura, o sujeito internaliza modos historicamente produzidos de pensar, sentir e agir, ao mesmo tempo em que imprime marcas singulares nesse processo.

A mediação é essencial para a compreensão da aprendizagem em contextos coletivos. A relação entre sujeitos é mediada por elementos culturais e sociais, o que determina diretamente a formação do pensamento. Nesse sentido, Vigotski (2000) argumenta que o desenvolvimento humano não ocorre de forma isolada, mas sim por meio da relação entre os indivíduos e os elementos simbólicos de sua cultura.

Assim, compreender a mediação na perspectiva sócio-histórica implica reconhecer que ela estrutura todas as dimensões da atividade humana, articulando cultura, linguagem, relações sociais e consciência. É por meio dela que o sujeito se apropria do mundo, produz significações

e se desenvolve, tornando-se capaz de agir sobre a realidade e transformá-la, ao mesmo tempo em que se transforma nesse processo.

2.5.2 Historicidade

A categoria historicidade na teoria sócio-histórica ressalta que as funções psicológicas superiores são constituídas pelo contexto histórico e social no qual os indivíduos estão inseridos. A mente humana não é fixa ou imutável, mas sim resultado de processos históricos e sociais específicos. Como afirmam Aguiar e Machado (2016), a interpretação dos fenômenos sociais deve levar em consideração sua evolução histórica, suas composições e contradições.

A historicidade, na teoria sócio-histórica baseada em Vigotski, evidencia que as funções psicológicas superiores, como a linguagem, o pensamento e a memória, não são inatas ou determinadas biologicamente, mas desenvolvidas ao longo da história por meio das inter-relações sociais. Isso significa que a mente humana se forma em um processo contínuo de transformação, no qual as condições sociais, culturais e econômicas desempenham um papel central.

A aprendizagem e o desenvolvimento não ocorrem de maneira isolada, mas estão diretamente relacionados ao contexto histórico em que os sujeitos estão vivenciando, sendo mediados por instrumentos e signos culturais que evoluem com o tempo. Dessa forma, compreender a cognição requer a análise das condições históricas e sociais que estruturam as experiências individuais e coletivas, destacando que o ser humano é, essencialmente, um ser histórico.

Essa perspectiva implica que os fenômenos sociais e psicológicos não podem ser analisados de maneira estática ou descontextualizada, mas devem ser compreendidos em sua complexidade histórica. Como afirmam Aguiar e Machado (2016), a interpretação desses fenômenos precisa considerar sua evolução ao longo do tempo, suas composições e contradições. Isso significa que a maneira como as pessoas pensam, sentem e se relacionam com o mundo não é fixa, mas muda conforme as transformações sociais e culturais.

A linguagem, por exemplo, é um elemento central na constituição da consciência, mas sua forma e função variam historicamente, refletindo as relações de poder, os valores e os conhecimentos de cada época. Assim, ao estudar os processos psicológicos e educacionais, é fundamental levar em conta as influências históricas que determinam as práticas e os

significados, reconhecendo que o desenvolvimento humano é sempre mediado pela cultura e pelo tempo histórico.

Um exemplo claro da influência da historicidade é a mudança na concepção da infância ao longo dos séculos. No passado, as crianças eram vistas como adultos em miniatura, sendo obrigadas a trabalhar desde cedo. Com o avanço das pesquisas psicológicas e pedagógicas, a infância passou a ser reconhecida como uma fase específica do desenvolvimento humano, determinando mudanças na educação e na legislação. Essas transformações evidenciam como o pensamento humano é determinado não apenas pelo contexto imediato, mas também por influências históricas mais amplas.

A historicidade também permite compreender as transformações nas concepções educacionais. As teorias sobre aprendizagem e desenvolvimento não surgem em um vácuo, mas são determinadas pelas condições sociais, econômicas e políticas de cada época. Como Magalhães (2021) enfatiza, a historicidade não se refere apenas à sequência cronológica de eventos, mas às mediações que constituem os fenômenos sociais.

2.5.3 Significações: relação dialética entre sentidos e significados

As significações, na perspectiva sócio-histórica, referem-se ao processo pelo qual os indivíduos atribuem sentido aos significados das palavras e aos símbolos culturais. Vigotski diferencia significado e sentido para demonstrar como os indivíduos interpretam e ressignificam conceitos de acordo com suas vivências. O significado é uma construção social compartilhada, enquanto o sentido é subjetivo e varia conforme as experiências individuais (Vigotski, 2001), a significação reside na dialética entre essas categorias.

Cabe ressaltar que o termo “significação” é utilizado no intuito de expressar a articulação dialética entre sentidos e significados, revelando que indivíduo e sociedade, pensamento e linguagem, afeto e cognição constituem relações que se configuram como unitárias (Aguiar, Aranha e Soares, 2021, p.3).

A produção de significações na perspectiva sócio-histórica revela um processo dinâmico no qual os indivíduos atribuem sentido às palavras e aos símbolos culturais com base em suas vivências, ao mesmo tempo em que esses significados são historicamente construídos e compartilhados socialmente.

A distinção entre significado e sentido é essencial para compreender essa dinâmica: enquanto o significado é um conceito relativamente estável, elaborado coletivamente e presente

nos sistemas de linguagem e cultura, o sentido emerge da experiência subjetiva de cada indivíduo e pode se modificar conforme o contexto e as emoções envolvidas. Dessa forma, a significação não é um fenômeno isolado, mas o resultado da inter-relação entre a herança cultural e a experiência pessoal, evidenciando a relação indissociável entre pensamento e linguagem, afeto e cognição.

Nesse contexto, a articulação dialética entre sentidos e significados, como ressaltam Aguiar, Aranha e Soares (2021), demonstra que a construção do conhecimento e da identidade do sujeito ocorre sempre em relação com o meio social. Isso significa que a linguagem não apenas reflete a realidade, mas também a constrói, mediando as formas como os indivíduos compreendem o mundo e se posicionam diante dele.

Assim, a significação não se restringe a uma mera internalização de significados preexistentes, mas envolve um movimento contínuo de ressignificação, no qual as experiências pessoais transformam e são transformadas pelas estruturas sociais e culturais. Esse processo evidencia que a aprendizagem e a compreensão do mundo não são neutras ou universais, mas marcadas pela historicidade e pela subjetividade de cada sujeito.

Para ilustrar a diferença e a relação entre sentido e significado, é possível tomar a palavra "escola". Seu significado geral se refere a uma instituição de ensino. No entanto, o sentido que cada aluno atribui à palavra pode variar de acordo com suas experiências: para alguns, pode representar um espaço de aprendizado e descobertas; para outros, pode estar associado a dificuldades e desafios. Essa dinamicidade da significação evidencia a interdependência entre subjetividade e contexto social, reforçando a ideia de que o ser humano está em constante processo de construção simbólica do real.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa de natureza aplicada foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, em que houve busca da “intensidade, singularidade e dos significados” (Minayo 2017, p.02), presentes nas narrativas de professores dos Anos finais em relação às suas práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da competência leitora em alunos com dificuldade na leitura.

Minayo (2012, p.7) ressalta a importância da pesquisa qualitativa:

O percurso analítico e sistemático, portanto, tem o sentido de tornar possível a objetivação de um tipo de conhecimento que tem como matéria prima opiniões, crenças, valores, representações, relações e ações humanas e sociais sob a perspectiva dos atores em intersubjetividade. Desta forma, a análise qualitativa de um objeto de investigação concretiza a possibilidade de construção de conhecimento e possui todos os requisitos e instrumentos para ser considerada e valorizada como um construto científico. (Minayo, 2012, p.7)

Como método de análise, essa pesquisa se baseou na concepção Sócio-histórica do ser humano oriunda dos estudos de Vigotski. O objetivo foi identificar os sentidos e significados atribuídos pelos participantes, analisando suas respostas e construindo categorias para apreender as significações possíveis.

Essa metodologia permitiu uma compreensão das significações, experiências e práticas dos professores em relação ao ensino da leitura para alunos com dificuldades de aprendizagem nessa competência. A análise dos dados foi conduzida de forma a identificar desafios e estratégias eficazes que emergiram das entrevistas, fornecendo uma base sólida para as considerações da pesquisa.

Para a construção textual desse trabalho houve a utilização de Inteligência Artificial Generalista (IAG) como auxílio na redação preliminar, revisão ortográfica e estruturação textual, todo o texto presente nessa dissertação passou por validação criteriosa do pesquisador de acordo com o Código de Conduta para o Uso de IAG no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) - UNITAU.

3.1. Participantes

Para seleção do público-alvo participante desse estudo, foram enviados questionários digitais para cinco escolas de diferentes regiões da cidade com o objetivo de coletar uma amostra representativa de respostas do corpo docente da referida rede.

A partir das respostas coletadas por meio do questionário, foram selecionados quatro participantes para entrevistas reflexivas, sendo um representante de cada área de conhecimento definida pela BNCC: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Não houve representante da área de Ensino Religioso, pois na rede local desta pesquisa não existem profissionais dessa disciplina na etapa de ensino fundamental II.

Os critérios de seleção para a entrevista foram: indicação da possibilidade de aceite dessa etapa da pesquisa via formulário, professores que indicaram realizar práticas voltadas para o desenvolvimento da competência leitora de alunos com dificuldade em leitura e definição por parte do pesquisador, a partir da análise das respostas dos questionários, de quais participantes podiam, com suas narrativas, oferecer um material interessante para apreensão das significações relacionadas ao tema de pesquisa.

3.2. Instrumentos de Pesquisa

3.2.1 Questionários

Houve levantamento de dados com a utilização de formulários digitais com questões fechadas e abertas para caracterização sociodemográfica dos participantes e levantamento das práticas pedagógicas utilizadas por eles relacionadas ao tema da pesquisa. A escolha por esse instrumento se deve por suas características favoráveis para essa etapa, conforme contribuição de Faleiros *et al* (2016) os questionários digitais apresentam:

[...] possibilidade de captar participantes de diversas localizações geográficas com baixo custo; capacidade de imparcialidade e anonimato não expõem os participantes à influência da pessoa do pesquisador; possibilidade de comodidade aos participantes que respondem ao instrumento no momento que lhes é mais apropriado; facilidade do pesquisador em aplicar o instrumento a vários participantes; como os dados são inseridos eletronicamente e automaticamente transformados em banco de dados, os erros e os gastos com a digitação são eliminados; recursos visuais e áudios podem ser incluídos para facilitar o preenchimento do instrumento, e os pesquisadores podem controlar o número de questionários preenchidos em tempo real (Faleiros, et al, 2016, p.5).

O questionário foi elaborado no *google forms* (apêndice A) e encaminhado aos docentes dos anos finais das cinco escolas via *Whats App* e *e-mail*.

3.2.2 Entrevistas

A partir da análise dos dados gerados pelos formulários respondidos e da escolha dos 4 professores participantes desse estudo de acordo com os critérios de seleção já mencionados, o pesquisador fez entrevistas semiestruturadas reflexivas (apêndice B), considerado por Aguiar e Ozella (2006, 2013) um dos instrumentos mais valiosos que possibilitam o acesso aos processos psíquicos de nosso interesse, especialmente os sentidos e significados.

Segundo Lakatos e Marconi (2008):

[...] a entrevista possui as vantagens de poder ser aplicada em qualquer segmento da população; de fornecer uma amostragem melhor da população geral; ter maior flexibilidade, garantindo a compreensão do entrevistado; oferecer maior oportunidade para avaliar condutas, atitudes, reações e gestos; permitir obter dados que não se encontram em fontes documentais”. (Lakatos e Marconi, 2008, p.198)

Para os autores, a entrevista por ser “uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica, que pode proporcionar resultados satisfatórios e informações necessárias” (p.278), tem como objetivo compreender as perspectivas e vivências dos participantes.

A perspectiva reflexiva presente nas entrevistas realizadas se baseou nos pressupostos apresentados por Szymanski (2021), entendendo que no movimento de participação da entrevista, os sujeitos de forma interpessoal refletem e sistematizam ideias que, provavelmente, ainda não tinham sido despertadas por si, e isso pode estabelecer um momento de construção de conhecimento mútuo em que a reflexividade auxilia na aproximação entre o entendido pelo entrevistador e o ser entendido pelo entrevistado. Para que esse movimento ocorra, a volta do discurso apreendido ao participante se faz essencial.

Nessa pesquisa, os entrevistados tiveram a oportunidade de responder questões sobre o tema via questionário digital, depois retornaram para essas respostas com a mediação do entrevistador que problematizou alguns pontos de interesse para discussão durante a entrevista semiestruturada e por fim tiveram um momento posterior de análise das respostas já transcritas pelo pesquisador e possibilidade de complementá-las, contradizê-las ou apenas confirmá-las, essas ações trouxeram a reflexividade para a produção das informações analisadas.

Nesse contexto, por meio desse movimento de entrevista reflexiva, buscou-se compreender como os professores significam o impacto determinante de suas práticas pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento da competência leitora dos alunos com dificuldade na leitura.

3.3. Procedimentos para produção de informações

Inicialmente, o pesquisador solicitou autorização da Secretaria de Educação e Cidadania do município onde ocorreu o desenvolvimento da pesquisa.

Com a autorização, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU) pois envolveu a participação de seres humanos na coleta de dados. O objetivo do Comitê de Ética é proteger os interesses dos participantes, garantindo sua integridade e dignidade, além de assegurar que a pesquisa seja conduzida dentro dos padrões éticos estabelecidos. O número do parecer consubstanciado de aprovação dessa pesquisa é: 7.302.512.

O pesquisador enviou aos professores de cinco escolas dos anos finais da rede local da pesquisa, formulários digitais via *e-mail* e grupos de *WhatsApp*. Esses formulários continham informações sobre os objetivos da pesquisa, questões para a caracterização sociodemográfica, levantamento de dados relacionados ao tema do estudo e a opção da possibilidade de participação em uma entrevista semiestruturada.

Com o aceite dos participantes de acordo com os critérios de seleção para a pesquisa, foi agendado o dia e horário para a realização das entrevistas de acordo com a disponibilidade dos participantes. As entrevistas foram individuais e de forma não presencial com o uso da ferramenta *Google Meet*.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas integralmente.

Considerando os princípios éticos que devem nortear os estudos científicos, todos os participantes da entrevista preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Este documento garantiu o sigilo da identidade dos participantes e a possibilidade de se retirarem do estudo a qualquer momento, se assim desejassem.

3.4. Procedimentos para análise de informações

Com o intuito de apreender as significações dos participantes sobre suas práticas e o impacto gerado no desenvolvimento da competência leitora em alunos com dificuldade na leitura, os dados foram analisados em uma perspectiva sócio-histórica com o uso de Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos em relações dialéticas com os seus significados. Para isso, os procedimentos adotados seguiram as etapas propostas por Aguiar e Ozella (2006, 2013) e Magalhães (2021): levantamento de pré-

indicadores, sistematização de indicadores e sistematização dos núcleos de significação, além do uso das categorias: mediação, historicidade e significações.

Para o levantamento dos pré-indicadores, destacados por Magalhães (2021) como teses levantadas sobre a realidade empírica, com os questionários respondidos, as entrevistas gravadas e transcritas e as respostas de retorno sobre o material enviadas por meios digitais ao pesquisador, houve “leituras flutuantes” (Aguiar e Ozella, 2006, p.229) para destacar e organizar esses itens, nessa fase foi importante perceber que devido ao diverso número de temas que emergiram a partir da fala dos participantes, surgiram inúmeros pré-indicadores que compuseram um quadro amplo de possibilidades para a organização dos núcleos, sendo assim existiu a necessidade de buscar como “critério de filtro a relevância para a compreensão do objetivo da investigação” (Aguiar e Ozella, 2013, p.309).

As tabelas com os pré-indicadores emergentes encontram-se na íntegra no Apêndice C desse trabalho e estão organizadas de acordo com a questão aberta do questionário e a sequência de tópicos discutidos durante a entrevista semiestruturada.

Em uma segunda leitura utilizando os pré-indicadores levantados, houve o processo de aglutinação considerando a similaridade, a complementaridade e ou a contraposição para redução da diversidade de informações e organização dos indicadores que debatem cientificamente com as teses presentes nos pré-indicadores na busca de superar as aparências (Magalhães, 2021) eles tornam-se bases para os núcleos de significação, Aguiar e Ozella (2013) trazem considerações importantes sobre os critérios para a aglutinação:

Esses critérios para aglutinação não são necessariamente isolados entre si. Por exemplo, alguns indicadores podem ser complementares pela semelhança do mesmo modo que pela contraposição: um fato identificado como pré-indicador, ao ser aglutinado, pode indicar o caráter impulsionador/motivador para ação em uma determinada condição. Inversamente, o mesmo fato pode funcionar como paralisador da ação em outro momento, mas ambos podem ser indicadores importantes no processo de análise. (Aguiar e Ozella, 2013, p.309)

Com os indicadores definidos, teve início a etapa de construção dos núcleos de significação, sínteses mais complexas e repletas de movimentos representativos da produção de significações (Magalhães, 2021), a partir da releitura do material organizado, em um processo de articulação. Nesse procedimento, buscou-se os nexos existentes nos indicadores levando em consideração conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios na busca dos significados e sentidos construídos em sua relação dialética, para a definição dos núcleos de significação Aguiar e Ozella (2013) reforçam:

Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que tragam implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente e que revelem as determinações constitutivas do sujeito. (Aguar e Ozella, 2013, p.310)

A avaliação final do material organizado começou com um processo dentro dos núcleos, progredindo para uma articulação entre núcleos. Esse tipo de análise “visa revelar fatos e fenômenos, explicitar contradições e, assim, ousar sugerir caminhos mais críticos, menos naturalizantes e ideológicos” (Aguar e Ozella, 2006, p.231).

No capítulo destinado à discussão dos resultados foram detalhados os movimentos dessa pesquisa para se chegar aos Núcleos de significações, assim como os movimentos de análise intra e internúcleos baseados nesse procedimento de análise de informações.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados coletados nesta pesquisa estão apresentados de forma organizada, visando proporcionar uma melhor compreensão dos resultados obtidos. As informações provenientes das questões objetivas do questionário foram analisadas e dispostas em gráficos e tabelas, facilitando a visualização e a interpretação dos dados.

Já a questão de natureza aberta foi examinada em articulação com as informações obtidas por meio da entrevista semiestruturada reflexiva. Para essa etapa, optou-se pela análise dos núcleos de significação, a fim de captar, de maneira aprofundada, as significações atribuídas pelos participantes às suas práticas e experiências.

O público participante da pesquisa via questionário foi composto por professores convidados, todos atuantes no Ensino Fundamental, Anos Finais, de cinco escolas da rede municipal de ensino *lócus* desse estudo, 34 docentes responderam ao questionário, representando diferentes áreas de conhecimento.

Para a entrevista reflexiva, foram selecionados quatro professores entre os respondentes, os critérios utilizados para essa definição incluíram, primeiramente, a manifestação de concordância com a continuidade da participação por meio da indicação expressa no formulário. Além disso, foram considerados os relatos dos docentes que afirmaram desenvolver práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da competência leitora de estudantes com dificuldades na leitura.

Por fim, o pesquisador realizou uma análise criteriosa das respostas obtidas nos questionários, identificando aqueles participantes cujas narrativas apresentavam potencial para contribuir significativamente com a compreensão das significações sobre o tema investigado.

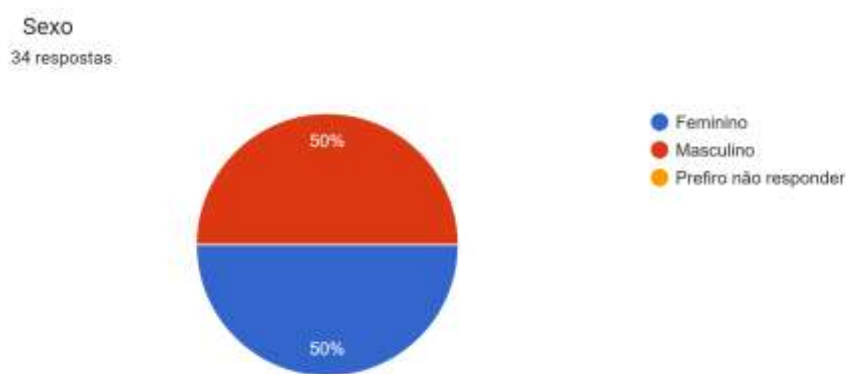
A fim de preservar o anonimato dos participantes, todos os dados foram codificados utilizando a nomenclatura das disciplinas de atuação dos docentes participantes, sendo os códigos utilizados nas análises tanto do questionário quanto das entrevistas, garantindo a confidencialidade das identidades envolvidas.

4.1 Caracterização dos participantes

A fim de estabelecer um perfil sociodemográfico e contribuir para a escolha dos sujeitos participantes dessa pesquisa, com o uso do questionário digital dividido em duas seções: Dados Demográficos e Práticas Pedagógicas para o desenvolvimento da Competência Leitora, foram

levantados dados sobre: sexo, idade, formação profissional/acadêmica, área de atuação nos Anos Finais (Disciplinas) e tempo de experiência como professor(a) dos respondentes e um levantamento das suas percepções relacionadas a suas práticas pedagógicas para competência leitora.

Figura 3 - Gráfico - Sexo



#paratodosverem: Gráfico em formato de pizza dividido ao meio. Metade em azul representa 50% de respostas do sexo feminino e metade em vermelho representa 50% de respostas do sexo masculino. Não houve registro na opção “prefiro não responder”.

Fonte: Dados gerados via formulário Google (2025)

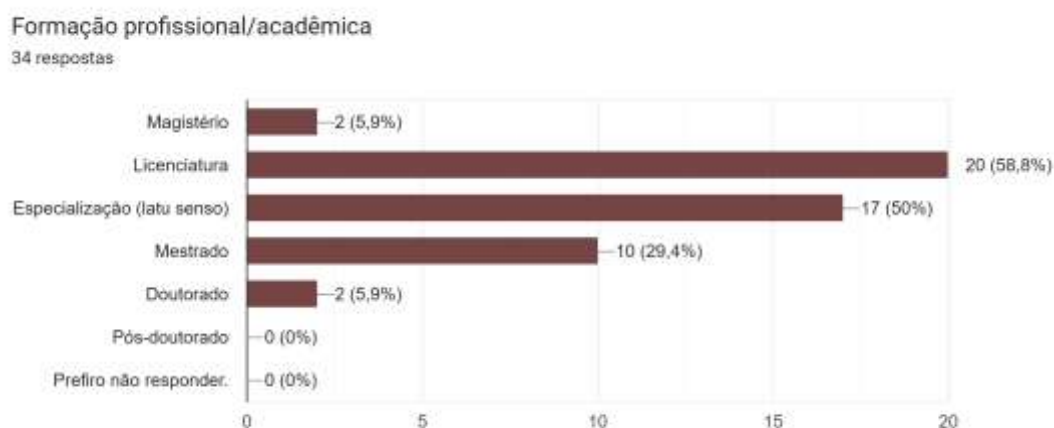
Houve 17 respostas para o sexo feminino e 17 para o sexo masculino, apesar da profissão docente ter predominância feminina de acordo com Gatti (2019), existem variações relacionadas aos níveis de ensino, nos anos finais, por exemplo, não é incomum encontrar maior paridade nesse quesito, assim ocorreu nesse levantamento com a mesma quantidade de respondentes masculinos e femininos.

Em relação ao item idade, obteve-se variações entre 24 e 60 anos dos respondentes, o tempo de experiência profissional também foi diverso entre 1 e 30 anos de atuação profissional, esses dados demonstram possibilidades do campo da experiência de vida e profissional para exploração desse estudo em consonância com o tema de pesquisa e a metodologia de análise.

O item formação acadêmica revelou que todos os respondentes têm nível superior de ensino, sendo 17 com especialização lato sensu, 10 com mestrado e 2 professores com doutorado, 2 professores apontaram que cursaram o magistério. Apesar de apenas 20 respondentes terem informado que tinham licenciatura, é possível inferir que isso ocorreu por uma falta de entendimento da possibilidade de indicação de mais opções ao responder o

questionário no formato caixa de resposta, pois na rede de ensino local da pesquisa, a licenciatura é formação mínima aceita para atuação como professor, portanto todos os respondentes têm ao menos uma licenciatura.

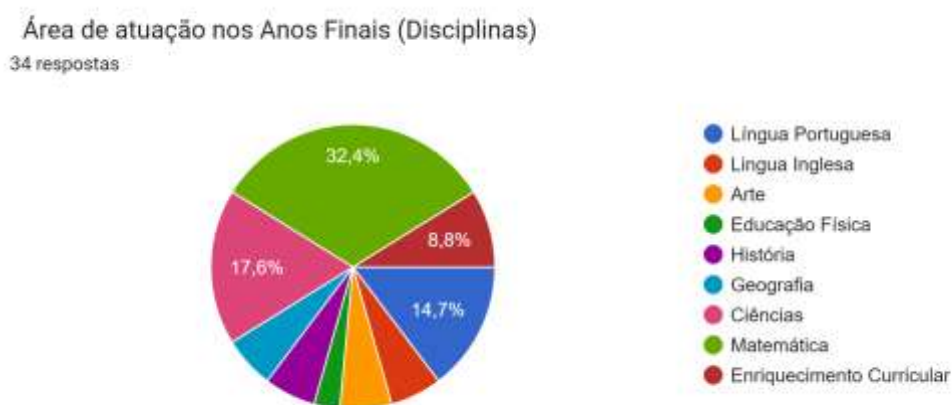
Figura 4 - Gráfico - Formação Profissional e acadêmica



#paratodosverem: Gráfico de barras horizontais sobre formação profissional/acadêmica de 34 respondentes. A maioria possui Licenciatura (58,8%), seguida de Especialização lato sensu (50%) e Mestrado (29,4%). Magistério e Doutorado aparecem com 5,9% cada. Não houve registros em Pós-doutorado nem na opção “prefiro não responder”.

Fonte: Dados gerados via formulário Google (2025)

Figura 5 - Gráfico - Área de atuação



#paratodosverem: Gráfico de pizza com a distribuição das áreas de atuação nos anos finais do Ensino Fundamental. O maior percentual é de Matemática (32,4%), seguido de Ciências (17,6%) e Língua Portuguesa (14,7%). As demais áreas aparecem com valores menores: Língua Inglesa (8,8%), Arte, Educação Física, História, Geografia e Enriquecimento Curricular com percentuais reduzidos.

Fonte: Dados gerados via formulário Google (2025)

Das 34 respostas coletadas, 11 docentes lecionam matemática, 6 são de Ciências, 2 de Geografia, 2 de história, 1 Educação Física, 2 de Arte, 2 de Língua Inglesa, 5 de Língua Portuguesa e 3 de Enriquecimento Curricular. Destaca-se a quantidade de respostas de Matemática, tendo em vista que o tema da pesquisa é sobre dificuldades em leitura, isso demonstra aparente interesse de uma área que no senso comum não se identificaria com o tema tanto quanto outras áreas, esse foi um ponto interessante para aprofundamento nas entrevistas.

Em organização pelas áreas de conhecimento definidas pela BNCC: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, que são determinantes para a escolha dos 4 sujeitos participantes dessa pesquisa, tendo em vista que, de acordo com os critérios desse estudo, almeja-se um representante de cada área, apresenta-se a seguinte tabela:

Quadro 2. Tabela de respondentes do questionário por área.

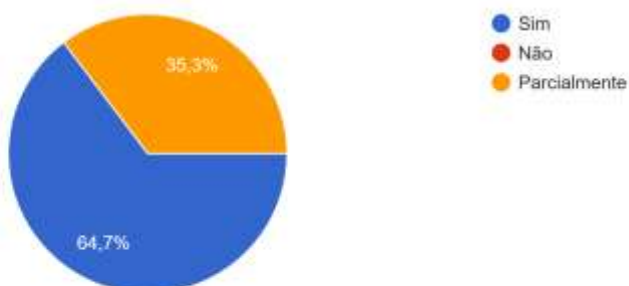
Áreas BNCC	Linguagens	Matemática	Ciências da Natureza	Ciências Humanas
Representantes	10	11	6	4

Fonte: Produção própria do pesquisador (2025)

Na seção com questões direcionadas às percepções sobre as Práticas Pedagógicas dos docentes respondentes ao questionário, obteve-se as seguintes amostras:

Figura 6 - Gráfico - Adoção de práticas pedagógicas para leitura

Você adota práticas pedagógicas com a intenção de promover o desenvolvimento da competência leitora em seus alunos que tem dificuldade em leitura ?
34 respostas



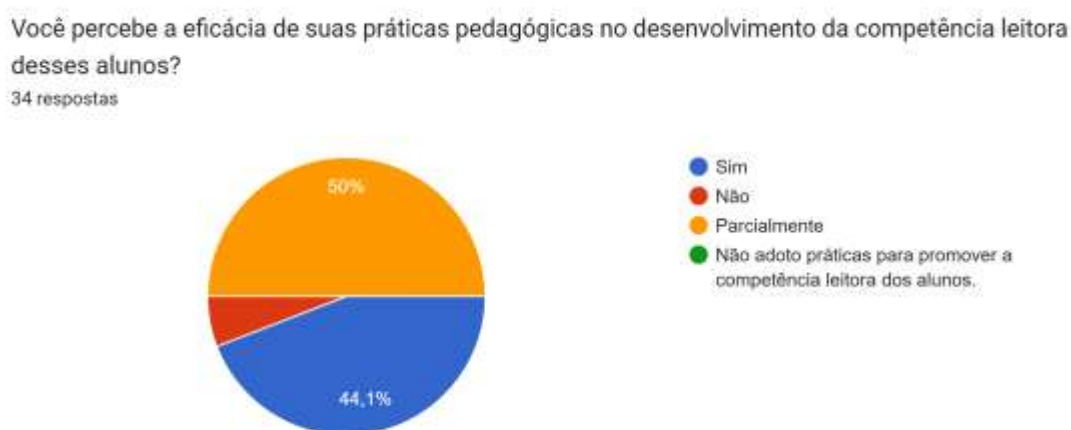
#paratodosverem: Gráfico de pizza sobre práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da competência leitora em alunos com dificuldade de leitura. A maioria dos respondentes, 64,7%, respondeu “Sim”. Outros 35,3% marcaram “Parcialmente”. Não houve respostas na opção “Não”.

Fonte: Dados gerados via formulário Google (2025)

Todos os docentes responderam que adotam práticas pedagógicas com o intuito de desenvolver a competência leitora de estudantes com dificuldade em leitura, sendo a maior parte (64,7%) tendo certeza de suas ações voltadas a esse tema e uma parcela menor (35.3%) com entendimento apenas parcial de que realizam ações para isso. Esses dados demonstram que no entendimento docente, independentemente da área de atuação, a leitura é um conhecimento considerado fundamental, que implica ações de todos os docentes assim como afirmam Solé (1998), Kleiman (1999), Soares (2007).

Os professores sabem que precisam ensinar seus alunos a lerem, e buscam formas disso acontecer, mas ao avaliar se suas práticas são eficazes o que se destacou nesse levantamento foi a incerteza de boa parte dos respondentes totalizando 56% que sinalizou eficácia parcial ou nula de suas ações.

Figura7 - Gráfico - Percepção da eficácia das práticas adotadas



#paratodosverem: Gráfico de pizza sobre a percepção da eficácia das práticas pedagógicas no desenvolvimento da competência leitora. Metade dos respondentes, 50%, respondeu “Parcialmente”. Já 44,1% responderam “Sim” e 5,9% “Não”. Não houve respostas para a opção “Não adoto práticas para promover a competência leitora dos alunos”.

Fonte: Dados gerados via formulário Google (2025)

Tal percepção tem ligação direta com a forma de avaliar o trabalho realizado e os resultados obtidos, para essa ação os professores respondentes do questionário sinalizaram quais indicadores avaliativos são utilizados, obteve-se os seguintes dados expostos no gráfico da figura 8:

Figura 8 - Gráfico - Indicadores de avaliação

#paratodosverem: Gráfico de barras horizontais sobre indicadores utilizados para avaliar a eficácia das práticas pedagógicas. A maioria dos respondentes, 97,1%, indicou “Observação direta”. Outros 52,9% citaram resultados em avaliações internas da escola e 23,5% resultados em avaliações externas. Dados do Conselho de Classe aparecem com 5,9% e “Capacidade de leitura e interpretação das comandas” com 2,9%. Não houve respostas em “Não adoto práticas”.

Fonte: Dados gerados via formulário Google (2025)

Praticamente todos os docentes que responderam indicaram que utilizam a observação direta como forma de avaliar os avanços dos estudantes em relação a competência leitora (97,1%), esse dado aliado ao segundo item mais indicado que foi o uso dos resultados das avaliações internas das unidades escolares (52,9%), que são produzidas pelos próprios professores que atuam nesses espaços, e a única resposta aberta que traz os dizeres: “Capacidade de leitura e interpretação das comandas” (2,9%) trazem a possível compreensão da relevância dada pelos docentes para as próprias práticas avaliativas, com seus próprios critérios, ou seja, aquilo que conseguem observar e comprovar no cotidiano de suas aulas e processos realizados de maneira mais próxima com os estudantes, e com mais autonomia por parte do professor, essa tendência está ligada ao que Tardif (2014) aponta como saberes da experiência que os docentes consideram o mais relevante para comporem suas Práticas Pedagógicas.

Contudo, o indicador: Dados oriundos do Conselho Participativo de Classe teve apenas duas respostas assinaladas (5,9%), entendendo esse momento escolar, como também uma oportunidade de autonomia docente para avaliação e reavaliação das práticas adotadas e dos resultados alcançados ou não, a contradição na proporção de respostas entre os indicadores pode

indicar que ou os professores não validam o Conselho Participativo de Classe como espaço legítimo de avaliação ou por se tratar de uma prática coletiva, tendo em vista que todos os docentes dos Anos Finais precisam compartilhar suas visões, formas de trabalho e avaliações com os demais, esse espaço passa a ser menos apreciado pelos professores, isso demonstraria uma forte inclinação a individualização e compartimentação das ações docentes (Fullan, Hargreaves, 2000). Esses foram aspectos relevantes para aprofundamento durante as entrevistas na busca pela significação docente sobre o tema.

Destaca-se também nesse levantamento de dados, o baixo número de respondentes, apenas 8 (23,5%) que indicaram o uso dos resultados de avaliações externas para identificar o desenvolvimento da Competência Leitora de seus estudantes com dificuldade em leitura, contrapondo a Rede de Ensino em que foi realizada a pesquisa que apresenta um forte movimento para a busca de resultados nas avaliações como: SARESP e SAEB, essa rede sistematicamente promove formação docente utilizando esses indicadores para apontamento de metas, realiza simulados com os estudantes, vincula premiações pecuniárias aos resultados obtidos, entre outras tantas ações como: projetos de recuperação e compra de materiais didáticos voltados para essas avaliações.

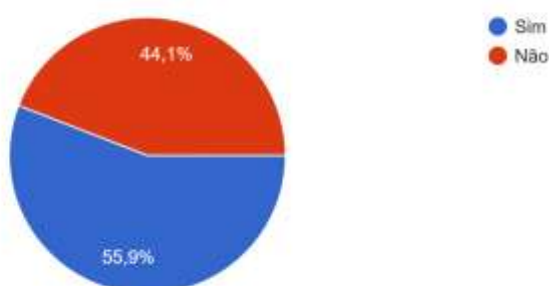
Nesse contexto, o dado coletado, demonstra uma contradição no alinhamento entre as práticas avaliativas docentes e as recomendadas pela Rede de Ensino, o que pode corroborar as conjecturas de Girardi (2021) sobre a real aplicação dessas propostas, que não saem do “plano da virtualidade, o que implica a crença de que não passam de mera burocracia (p. 55)”.

Dezenove respondentes (55,9%) sinalizaram aceitar a participação em entrevista posterior para aprofundamento do tema.

Figura 9 - Gráfico - Possibilidade de entrevista

Você estaria disposto(a) a participar de uma entrevista adicional para discutir mais detalhadamente suas práticas pedagógicas, experiê...ção seria voluntária e sua identidade preservada.

34 respostas



#paratodosverem: Gráfico de pizza sobre a disposição em participar de entrevista adicional para detalhar práticas pedagógicas. A maioria, 55,9%, respondeu “Sim”, enquanto 44,1% respondeu “Não”.

Fonte: Dados gerados via formulário Google (2025)

Com base nos critérios de seleção estabelecidos nesse estudo, ao olhar para esse público de possíveis sujeitos de pesquisa, constatando que todos afirmam adotar práticas para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes com dificuldade em leitura, o próximo movimento foi destacar as possibilidades de entrevista de acordo com as áreas de conhecimento definidas pela BNCC: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, foram estas:

Quadro 3. Tabela de possibilidades de entrevistados por área.

Áreas BNCC	Linguagens	Matemática	Ciências da Natureza	Ciências Humanas
Possibilidades de entrevista	7	6	3	2

Fonte: Produção própria do pesquisador (2025)

A partir de uma leitura flutuante, atenta e recorrente das respostas desses possíveis entrevistados, o pesquisador decidiu por aqueles que demonstraram um maior potencial de contribuições nas suas narrativas de acordo com os objetivos da pesquisa, os quais buscam alcançar uma compreensão profunda do fenômeno que envolve práticas pedagógicas dos professores como determinantes no desenvolvimento da competência leitora de alunos com dificuldades na leitura nos anos finais do Ensino Fundamental. Desta forma, obteve-se os seguintes sujeitos participantes da pesquisa:

- A) Linguagens: Educação Física (Ed. Fis.)** - Docente do sexo masculino, 60 anos de idade com licenciatura em Educação Física, 30 anos de experiência na docência, entende que adota parcialmente práticas pedagógicas para o desenvolvimento da competência leitora de seus estudantes com dificuldade em leitura e avalia que suas práticas apresentam eficácia de forma parcial nesse desenvolvimento, utiliza como indicador de aprendizagem os resultados nas avaliações internas da unidade escolar e a estratégia que adota para adequar suas atividades ao público com dificuldade de aprendizagem em leitura é a leitura conjunta dos textos atrelados às habilidades do próprio planejamento.
- B) Matemática: Matemática (Mat.)** - Docente do sexo feminino, 44 anos de idade com mestrado, 19 anos de experiência na docência, entende que adota práticas pedagógicas para o desenvolvimento da competência leitora de seus estudantes com dificuldade em leitura e avalia que suas práticas apresentam eficácia de forma parcial nesse desenvolvimento, utiliza como indicador de aprendizagem os resultados nas avaliações internas da unidade escolar e a observação direta. As estratégias que adota para adequar suas atividades ao público com dificuldade de aprendizagem em leitura são: adequação de suas práticas de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem em leitura. Considerando a importância da interpretação textual na resolução de problemas matemáticos, desenvolve estratégias que possibilitam a participação ativa dos estudantes, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades interpretativas e a aplicação dos conceitos matemáticos com maior segurança e autonomia. Exemplos: leitura mediada e contextualizada – em que promove a leitura coletiva e individual de problemas matemáticos, auxiliando na compreensão de termos específicos e contextualizando os enunciados para facilitar a interpretação; recursos visuais e organizadores gráficos – emprega tabelas, gráficos, esquemas, mapas mentais e ilustrações para auxiliar na interpretação de textos e problemas matemáticos; exploração oral e audiovisuais – trabalha com vídeos explicativos, áudios e discussões em grupo, reforçando a aprendizagem por meio de diferentes canais sensoriais; intervenção individualizada – oferece suporte direcionado aos alunos que apresentam maiores dificuldades, realizando explicações personalizadas e adaptando atividades quando necessário; aprendizagem colaborativa – estimula o trabalho em duplas ou grupos, promovendo a troca de conhecimentos entre os

alunos, o que fortalece a compreensão e a autonomia na leitura e interpretação de problemas; atividades práticas e contextualizadas – desenvolve problemas matemáticos conectados ao cotidiano dos alunos, tornando o aprendizado mais próximo da realidade e facilitando a interpretação; feedback contínuo – proporciona retornos frequentes sobre o desempenho dos alunos, destacando avanços e pontos de melhoria, além de incentivar a persistência e a confiança na aprendizagem e a leitura conjunta dos textos atrelados às habilidades do próprio planejamento.

- C) Ciências da Natureza: Ciências (Cien.)-** Docente do sexo masculino, 44 anos de idade com licenciatura e especialização *lato sensu*, um ano de experiência na docência, entende que adota práticas pedagógicas para o desenvolvimento da competência leitora de seus estudantes com dificuldade em leitura e avalia que suas práticas apresentam eficácia de forma parcial nesse desenvolvimento, utiliza como indicador de aprendizagem a observação direta e a estratégia que adota para adequar suas atividades ao público com dificuldade de aprendizagem em leitura envolve o uso de artigos científicos inéditos para os alunos, a fim de verificar a capacidade de assimilação e leitura de novos termos científicos. Além disso, usa artigos científicos e matérias de revistas correlatas à área, previamente enviados aos alunos, analisando, assim, a capacidade leitora dos discentes de ler para a classe textos previamente assimilados e consumidos.
- D) Ciências Humanas: História (Hist.) -** Docente do sexo masculino, 43 anos de idade com licenciatura, especialização *Latu Sensu* e Mestrado, 17 anos de experiência na docência, entende que adota práticas pedagógicas para o desenvolvimento da competência leitora de seus estudantes com dificuldade em leitura e avalia que suas práticas apresentam eficácia de forma parcial nesse desenvolvimento, utiliza como indicador de aprendizagem a observação direta e o resultado das avaliações internas e a estratégia que adota para adequar suas atividades ao público com dificuldade de aprendizagem em leitura envolve o uso de histórias em quadrinhos, não apenas para desenvolver a habilidade leitora, mas como um recurso didático com o objetivo de discutir conceitos históricos e também enquanto fontes históricas. Porém, o uso de quadrinhos em sala de aula possibilita que alunas e alunos aprimorem sua habilidade leitora, seja pra aprimorá-la, seja para superar alguma dificuldade. Acredita que a associação de imagens e textos, característica inerente desta linguagem, possibilita um trabalho dinâmico de leitura, que além de estimulá-la, contribui para o

desenvolvimento de uma compreensão mais ampla sobre a própria leitura, fazendo perceber que essa habilidade não se restringe somente à textos escritos, mas também às imagens e as possibilidades de comunicação por meio de silêncios, expressões faciais, da decupagem das imagens e do sentido próprio das HQs.

Com essa seleção dos 4 sujeitos participantes da pesquisa, foram agendadas entrevistas semiestruturadas reflexivas para aprofundamento das questões apontadas no questionário e construção do material analisado na perspectiva metodológica dos Núcleos de Significação.

4.2 Levantamento de pré-indicadores e organização dos indicadores

Após o processo de transcrição e organização dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas com os quatro professores participantes desta pesquisa, cada um representando uma área do conhecimento dos anos finais do Ensino Fundamental, iniciou-se o trabalho de sistematização das falas com vistas à análise qualitativa das informações.

O primeiro movimento analítico consistiu na realização de leituras recorrentes do corpus empírico, caracterizadas como leituras flutuantes, conforme propõem Aguiar e Ozella (2006, 2013). Esse procedimento permitiu ao pesquisador familiarizar-se de maneira ampla e sensível com as falas dos sujeitos, identificando palavras, expressões e sentidos latentes que emergiram nos relatos, mesmo quando não explicitados diretamente.

A partir desse processo, foram destacados fragmentos, de acordo com cada questão ou tópico dos instrumentos de pesquisa, que revelavam aspectos significativos das experiências e compreensões dos docentes sobre suas práticas com a leitura no ensino de suas respectivas disciplinas. Esses fragmentos foram nomeados como pré-indicadores, por conterem indícios relevantes do conteúdo simbólico e subjetivo mobilizado pelos participantes.

De acordo com Aguiar e Ozella (2006, 2013), os pré-indicadores são elementos discursivos que, devido à sua força expressiva, carga afetiva, ambivalências ou mesmo contradições, representam pontos de ancoragem para a compreensão mais aprofundada da realidade investigada. A etapa seguinte consistiu na aglutinação desses pré-indicadores em conjuntos de significação, a partir de suas similaridades, complementaridades ou contrapontos, resultando na elaboração dos indicadores.

Esses indicadores representam dimensões intermediárias de análise, fundamentais para a construção posterior dos Núcleos de Significação (NS), os quais expressam sentidos mais

amplos e articulados presentes nas narrativas docentes. Ao final do processo, foi possível sistematizar um total de 113 pré-indicadores, organizados em 32 indicadores, conforme apresentado integralmente no Apêndice C desse trabalho.

A seguir, apresenta-se um recorte de uma das questões analisadas como forma de ilustrar a metodologia empregada na seleção e organização dos pré-indicadores e indicadores extraídos do material empírico:

Quadro 4 – (Tópico 1 - Questão aberta do questionário digital) Pré-indicadores

Descreva quais estratégias e recursos pedagógicos você utiliza para adequar suas práticas de ensino às necessidades individuais dos alunos com dificuldades de aprendizagem em leitura:	
PRÉ-INDICADORES (9)	INDICADORES (3)
“[...]é a leitura conjunta dos textos atrelados às habilidades do próprio planejamento.” (Ed. Física) “[...]leitura mediada e contextualizada – em que promove a leitura coletiva e individual de problemas matemáticos...” (Mat.) “[...]exploração oral e audiovisual e discussões em grupo, reforçando a aprendizagem por meio de diferentes canais sensoriais[...]” (Mat.) “intervenção individualizada e atividades práticas e contextualizadas” (Mat.) “[...]uso de artigos científicos inéditos para os alunos...” (Cien.) “[...]artigos científicos e matérias de revistas correlatas à área, previamente enviados aos alunos[...] (Cienc.) “ler para a classe textos previamente assimilados e consumidos”. (Cienc.) “[...]uso de histórias em quadrinhos, não apenas para desenvolver a habilidade leitora, mas como um recurso didático com o objetivo de discutir conceitos históricos e enquanto fontes históricas[...]” (Hist.) “[...]a associação de imagens e textos, característica inerente desta linguagem, possibilita um trabalho dinâmico de leitura, que além de estimulá-la, contribui para o desenvolvimento de uma	Mediação das leituras adotadas. Contextualização dos textos nos componentes curriculares. Uso de multiletramentos, diferentes gêneros e canais diversos de aprendizagem.

compreensão mais ampla sobre a própria leitura...” (Hist.)	
---	--

Fonte: Produção própria do pesquisador (2025)

O passo seguinte da análise consistiu na construção dos Núcleos de Significação, com base na identificação e sistematização dos sentidos e significados em sua relação dialética atribuídos pelos professores entrevistados em suas falas sobre as práticas de leitura nas diferentes áreas do conhecimento. Essa etapa buscou aprofundar a compreensão das significações expressas nos discursos, superando a dimensão descritiva dos indicadores para atingir uma totalidade mais articulada e crítica.

Conforme propõem Aguiar e Ozella (2013, p. 310), “os núcleos devem expressar aspectos essenciais dos sujeitos”, aqueles que revelam implicações subjetivas, envolvimento afetivo e as determinações históricas e sociais que atravessam suas práticas. Ou seja, são unidades teóricas que articulam os múltiplos indicadores em torno de temas geradores de sentido, que permitem ao pesquisador realizar um movimento de síntese provisória, mas significativa.

Nesse momento, a análise avançou para o que Aguiar, Soares e Machado (2015) denominam de análise intranúcleo, na qual cada núcleo é explorado em sua particularidade e profundidade. Trata-se de um movimento dialético que busca integrar os fragmentos anteriormente identificados em uma compreensão mais totalizante, revelando contradições, negações e determinações constitutivas da prática docente.

Esse processo não elimina as significações anteriores, mas as supera criticamente, permitindo compreender como os discursos se articulam, se contradizem e se transformam. Tal como destacam os autores, a sistematização dos indicadores não visa apenas organizar o dito, mas colocar em análise o não-dito, as tensões e silêncios que atravessam os relatos (Aguiar; Soares; Machado, 2015).

Desse modo, a aglutinação dos 32 indicadores identificados ao longo do processo culminou na formação de três Núcleos de Significação, os quais expressam os eixos estruturantes das significações dos docentes sobre o trabalho com a leitura em suas respectivas disciplinas. Os títulos atribuídos aos núcleos foram construídos a partir de expressões presentes nas falas dos participantes, de modo a manter a força simbólica e subjetiva do discurso dos professores.

A seguir, o Quadro 4 apresenta a organização desses três núcleos, acompanhados dos respectivos indicadores que os constituem.

Quadro 5 – Núcleos de significação

Indicadores	Núcleos de Significação
• Mediação das leituras adotadas. • Contextualização dos textos nos componentes curriculares. • Uso de multiletramentos, diferentes gêneros e canais diversos de aprendizagem. • Leitura como prática transversal e integradora nas disciplinas. • Estratégias pedagógicas de mediação e incentivo à leitura no ensino de conteúdos disciplinares. • Estratégias pedagógicas de incentivo à leitura por meio do engajamento afetivo e lúdico ou prática leitora utilitarista? • A leitura como base para o desenvolvimento da compreensão conceitual nas diferentes áreas. • Valorização da mediação docente na leitura como instrumento de acesso ao conteúdo. • Potencial dos recursos multimodais como facilitadores da leitura inclusiva. • A leitura além dos textos, conhecimento de mundo. • Avaliação como processo formativo e contínuo centrado no desenvolvimento do aluno. • Avaliação mediada por múltiplos instrumentos. • Avaliação como articulação entre ensino, leitura e protagonismo do aluno.	Núcleo 1 - As práticas docentes de leitura materializadas em todas as áreas do contexto escolar: <i>“[...]a questão da prática da leitura é fundamental em todas as áreas[...]” (Hist.)</i>

● Avaliação quantitativa para comprovação: Nota, planilha, pontuação, trabalho valendo ponto, rubrica. ● Mapeamento das singularidades dos alunos como base para o planejamento das práticas de leitura.	
● Contradição entre o ideal de interdisciplinaridade e a realidade fragmentada do ensino por disciplinas. ● A valorização da leitura e a dificuldade de consolidá-la como prática autônoma. ● Ausência de continuidade entre os ciclos e suas implicações na leitura. ● Relação entre dificuldades em leitura, escrita e desempenho nas diferentes áreas. ● Salas heterogêneas, o desafio das diferenças. ● A motivação como desafio central para o engajamento com a leitura. ● A ausência da família como fator que compromete o processo de leitura e aprendizagem. ● Desvalorização da cultura escolar como entrave à construção de hábitos de leitura. ● Contradições entre avaliação externa, interna e a realidade pedagógica cotidiana. ● Contradições entre a escola e o poder extraescolar na educação. ● Avaliação colaborativa como ideal pedagógico e desafio prático na	Núcleo 2 - Desafios culturais na aprendizagem inclusiva da leitura nos Anos Finais: <i>“[...]existe um certo desinteresse que vem às vezes já da própria cultura desse aluno[...]</i>” (Ed. Fis.)

construção de uma avaliação coletiva.	
• Cooperação institucional e trabalho colaborativo para promover a leitura. • A leitura como acesso à diversidade cultural e ao conhecimento de mundo. • Responsabilização progressiva do aluno no processo de aprendizagem da leitura. • Valorização do vínculo afetivo como elemento central para o engajamento com a leitura e a aprendizagem. • Leitura como prática situada e próxima da realidade dos alunos. • Adaptação e flexibilização das práticas pedagógicas para atender às singularidades dos alunos.	Núcleo 3 - Possibilidades de fortalecimento da cultura leitora pela ação colaborativa, a força da união: <i>“vem aqui, fica do meu lado, eu vou te ajudando, porque é importante, eu acho importante [...]” (Cienc.)</i>

Fonte: Produção própria do pesquisador (2025)

4.3 Análise intranúcleo

A análise intranúcleo representa uma etapa primordial na condução de estudos baseados nos núcleos de significação, pois permite o aprofundamento na compreensão dos sentidos atribuídos pelos participantes aos significados de um determinado tema. Nesse momento da investigação, o foco se voltou para o exame minucioso das falas que compuseram cada núcleo, buscando evidenciar as significações emergentes a partir das experiências narradas.

Essa etapa demanda atenção às contradições, ambiguidades e sutilezas que atravessam os discursos, sempre considerando a relação de inseparabilidade entre o sujeito e o meio em que está inserido. Nessa perspectiva, a análise se ancora em uma abordagem dialética, que compreende o indivíduo em constante relação com seu contexto histórico e social. Conforme apontado por Vigotski (2000), os significados não são dados de forma isolada, mas se constituem nas interações sociais e nos processos culturais vivenciados. Assim, compreender um núcleo de significação exige reconhecer como as significações construídas pelos

participantes são atravessadas por suas condições concretas de existência, marcadas por fatores históricos, sociais e culturais.

4.3.1 Núcleo 1 - As práticas docentes de leitura materializadas em todas as áreas do contexto escolar: “[...]a questão da prática da leitura é fundamental em todas as áreas[...]” (Hist.)

O objetivo central da análise desse núcleo de significação foi o de desvelar a forma compreendida pelos docentes de diversas áreas do conhecimento, enquanto grupo social e histórico, como a leitura se faz presente e tem extrema relevância em suas práticas pedagógicas na concretude do ambiente escolar, com entendimento de como concebem, planejam e sistematizam os processos que ocorrem para além da aprendizagem dos conteúdos específicos de cada área, de forma a garantir o ensino da leitura nos anos finais do ensino Fundamental (Franco, 2016). Foi perceptível nas narrativas dos docentes entrevistados discursos coerentes entre si sobre esse tema:

Na verdade, eu acho que fica um pouco difícil a gente em qualquer disciplina dissociar a leitura, que é uma coisa que eu gosto muito, muito de fazer[...]de qualquer que seja a disciplina que você trabalhe”. (Ed. Fis.)

[...]matemática e leitura são duas áreas do conhecimento que são muito próximas [...] (Mat.)

[...]a questão da prática da leitura é fundamental em todas as áreas, mas em história, tem um caráter muito importante, por mais que, não necessariamente a disciplina trabalha com leitura como foco, é muito difícil trabalhar com conceitos históricos sem que o aluno consiga interpretar um texto, sem que ele consiga ler um texto”. (Hist.)

Esse olhar docente das diferentes áreas para a leitura com relação a suas respectivas disciplinas aponta para um conhecimento da classe sobre o caráter interdisciplinar e integrador desse objeto de aprendizagem na escola, consonante ao que Solé (1998) diz sobre esse tema, em que a leitura precisa ser preocupação de todos: escola, matéria e projeto curricular.

Há um consenso entre os docentes sobre a centralidade da leitura em todas as disciplinas, isso evidencia uma compreensão ampliada de que ler não é apenas uma habilidade técnica restrita à aula de Língua Portuguesa, mas um processo cognitivo essencial para a construção de conhecimentos específicos em cada área. As significações apreendidas nas falas revelam uma apropriação, ainda que muitas vezes intuitiva, de uma perspectiva interdisciplinar da leitura, na

qual essa prática atua como elo entre os conteúdos escolares e o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos estudantes.

Perceber a relevância da leitura como base para o desenvolvimento da compreensão dos conteúdos nas diferentes áreas determina movimentos pedagógicos para o desenvolvimento da competência leitora, esses, por sua vez, constituem diversas práticas pedagógicas ligadas ao que Tardif (2014) chama de saberes docentes. Segundo o autor, o saber docente é um saber plural, heterogêneo e historicamente construído, que se organiza a partir de diferentes fontes: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes da experiência.

No contexto das práticas de leitura, esses saberes se articulam quando o professor mobiliza seus conhecimentos teóricos e didáticos (formação profissional), o domínio dos conteúdos específicos de sua área (saberes disciplinares), as orientações institucionais como a BNCC e os currículos locais (saberes curriculares) e, principalmente, sua vivência cotidiana em sala de aula, a escuta dos alunos e as estratégias construídas ao longo do tempo (saberes da experiência). Assim, nessa totalidade, promover a leitura como prática transversal exige que o docente reflita criticamente sobre sua prática, contextualize os textos e gêneros de acordo com os objetivos conceituais de sua área e desenvolva estratégias que estimulem a compreensão leitora, tornando-se um sujeito ativo na mediação entre linguagem, conteúdo e aprendizagem.

Compreendendo a historicidade dos participantes e relacionando essa perspectiva de Tardif (2014) com o narrado pelos professores desse estudo, é possível perceber essa constituição de saberes relacionados ao ensino da leitura nas diferentes áreas, em que os docentes, ao perceber a necessidade de intensificar o desenvolvimento da competência leitora, articulam o que sabem e o que acreditam para realizar esse trabalho com os estudantes, além dos objetivos específicos de suas disciplinas, diferentes ações surgem desse movimento, uma delas, que transmite uma forte crença docente, é o papel exercido por eles na mediação das leituras adotadas e as estratégias que utilizam para isso.

[...] é a leitura conjunta dos textos atrelados às habilidades do próprio planejamento.
(Ed. Fis.)

[...] leitura mediada e contextualizada – em que promove a leitura coletiva e individual de problemas matemáticos[...]. (Mat.)

[...] ler para a classe textos previamente assimilados e consumidos. (Cienc.)

A valorização do próprio fazer docente evidencia-se nas falas, termos como leitura conjunta, leitura mediada, ler para classe apontam esse papel articulador do professor com os

conteúdos de sua disciplina e o uso da leitura. Nessa visão, o professor passa a ser o ponto de conexão mediador das práticas envolvendo a leitura, serve como modelo de leitor, torna a leitura acessível e relaciona aos conceitos que pretende que o aluno aprenda em sua disciplina, ultrapassa a simples exposição de conteúdos e assume uma função pedagógica ativa e intencional (Freire, 2013).

Essa mediação implica planejamento pedagógico e curadoria textual, demonstrando que o professor atua como facilitador da construção de sentido, aproximando o estudante dos conceitos próprios da área. Tais práticas reforçam o papel do professor como mediador cultural, conforme proposto por Vigotski (2000), na medida em que ele cria as condições para que os alunos acessem e se apropriem dos significados próprios de cada área do conhecimento por meio da linguagem e isso determina o que acontece em sala de aula por meio de diferentes estratégias planejadas.

Tais estratégias diversificam-se de acordo com as tentativas docentes de atingir seus objetivos de aprendizagem para competência leitora, o professor planeja a ação pedagógica, coloca em prática, avalia e vai reestruturando-a à medida que confirma a eficácia ou não dessa forma de trabalho com os estudantes no contexto escolar, isso cria múltiplas possibilidades de práticas pedagógicas ligadas ao ensino de leitura que tem alguns aspectos em comum e outros contraditórios.

A primeira estratégia a ser destacada nesse estudo é a contextualização, apresentada como importante forma de atingir o aluno com uma leitura que lhe faça sentido, em que ele consiga ter mediações próximas a sua realidade por meio dos textos lidos no ambiente escolar.

[...] sempre trabalho com slides[...]dinâmicos com personagem, avatar, enfim[...]sempre trago um contexto da história daquele assunto, ou o matemático que trabalhou, depois que eu trago esse contexto, eu falo um pouco da história, sempre tem uma leitura[...]. (Mat.)

[...]contexto assim mais de cultura pop, trazer bastante textos em forma de charges, de tirinhas, textos de pessoas que já estão bem pacificadas nas mídias sociais, biólogos famosos, influencers famosos[...]. (Cienc.)

Lerner (2002) afirma que para aprender a ler é necessária a contextualização, a leitura deve ser ensinada como uma prática cultural e social, o que significa que os contextos nos quais se lê e as finalidades para as quais se lê são fundamentais para o desenvolvimento da competência leitora. Tais práticas evidenciam que os docentes têm buscado formas de tornar a leitura significativa e funcional no interior de suas disciplinas, aproximando os conteúdos

escolares dos repertórios socioculturais dos estudantes. Ao inserir elementos da cultura pop, referências midiáticas e narrativas biográficas de cientistas ou personagens históricos, os professores constroem pontes entre o texto e o contexto de vida dos alunos, promovendo uma mediação que favorece a compreensão leitora.

Essa perspectiva de ensino dialoga diretamente com a concepção de Lerner (2002), que defende que o ato de ler deve ser compreendido como uma atividade social situada, ou seja, vinculada a propósitos reais e contextos reconhecíveis pelos sujeitos. Quando o professor de Matemática introduz um conteúdo a partir da história de um matemático ou o de Ciências utiliza influenciadores populares para apresentar um conceito biológico, eles não apenas motivam os estudantes, mas também atribuem sentido ao ato de ler, mobilizando diferentes esferas do conhecimento.

Dessa forma, a estratégia da contextualização cumpre um papel essencial na construção da competência leitora, pois contribui para que os alunos reconheçam a leitura como prática viva e relevante em diferentes campos do saber.

A escolha de diferentes gêneros textuais para alcançar a contextualização e o engajamento dos estudantes com as práticas leitoras, também é um ponto relevante no entendimento docente sobre o que funciona no ensino de leitura, abordagens que envolvam o uso de multiletramentos e canais diversos de aprendizagem buscam o potencial dos recursos multimodais como facilitadores da leitura de forma inclusiva.

[...]exploração oral e audiovisual e discussões em grupo, reforçando a aprendizagem por meio de diferentes canais sensoriais[...]. (Mat.)

[...]Trabalho também com mapa mental, [...]essa questão da leitura constante, de pegar uma síntese, olhar aqui o que é mais importante[...]. (Mat.)

[...]eu trago assim de novo pros alunos, para fugir um pouquinho daquela parte assim professoral, é trazer textos que tem muito a ver com a idade deles[...]. (Cienc.)

[...]opto por usar histórias em quadrinhos como um desses mecanismos de leitura... pela maior proximidade com o aluno, com a linguagem, ou talvez por uma quantidade menor de texto dentro. Eu atribuo a isso, essa compreensão maior pela apropriação de imagem e texto, percebo que[...]o aluno consegue compreender melhor, a partir de uma leitura de quadrinhos, do que de fato na leitura de um outro tipo de texto. (Hist.)

Significar as aulas das diferentes áreas do saber com a mediação de diferentes gêneros textuais torna a contextualização possível, aproxima o sujeito dos objetos de aprendizagem de forma real e culturalmente manifestada. Para Bakhtin (1997), os gêneros do discurso são formas

relativamente estáveis de enunciados que se constituem a partir das práticas sociais. Cada esfera da atividade humana desenvolve seus próprios tipos de enunciados, os quais se estabilizam em gêneros discursivos, que variam de acordo com as finalidades, temas, estilos e situações de comunicação.

Segundo o autor, os gêneros do discurso se organizam a partir das necessidades comunicativas da vida cotidiana e das diferentes esferas sociais (como a jurídica, científica, jornalística, educacional etc.), sendo moldados pelas condições históricas, sociais e ideológicas de sua produção. Eles são, portanto, histórico-sociais, pois refletem e respondem às condições concretas de interlocução e às relações entre os sujeitos envolvidos.

Dessa forma, a preocupação docente em utilizar gêneros que possam ser significativos para os estudantes respeita a constituição comunicativa social e histórica deles, isso tende a favorecer a aprendizagem tanto dos conteúdos específicos de cada área quanto o desenvolvimento da competência leitora.

A segurança no uso de um texto com linguagem de maior possibilidade compreensiva e possibilidade de maior conexão com o que é vivido pelos estudantes facilita a relação ensino-aprendizagem e, na visão dos docentes, amplia o engajamento estudantil, porém, sempre com articulação de outras estratégias pedagógicas de mediação e incentivo à leitura no ensino dos conteúdos disciplinares.

Para isso, a afetividade e a ludicidade constituem outras estratégias apontadas como possibilidades de práticas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da competência leitora, porém, em uma análise mais profunda das narrativas docentes, é possível perceber contradições no entendimento e utilização de tais estratégias.

Eu puxo bastante o aluno em leitura...eu tenho uma moeda de troca muito boa que é a quadra... (Ed. Fis.)

[...]eu coloco um texto e falo: “Gente, leiam esse texto aqui... não adianta me enganar[...] eu vou sortear um aluno da sala e vou fazer uma pergunta[...] se ele me responder, a gente vai para a quadra, se ele não responder, vão ter que fazer um trabalho teórico[...] é uma brincadeira, mas que eles levam uma fé[...] a leitura acaba produzindo uma recompensa... e[...]quem sabe também vira uma sistemática na vida dele, assim de começar a apreciar a leitura, porque ele vai ver que a leitura tá trazendo coisa boa para ele, não é só uma obrigação. (Ed. Fis.)

[...]na parte da leitura, Ciências eu julgo ser assim uma matéria muito divertida de aprender[...]. (Cienc.)

Nas narrativas expostas nos trechos acima, compreende-se o uso de estratégias pedagógicas com foco no engajamento estudantil por meio da ludicidade, a associação da leitura

com a possibilidade de diversão se manifesta na intencionalidade docente, isso é um fator positivo, o professor quer que seu aluno participe, leia e se desenvolva por isso adota medidas que julga motivadoras para a ação discente, porém, o cuidado com o verdadeiro resultado dessas práticas precisa ser levado em consideração, a leitura não pode ficar refém de sistemas de trocas, sua relevância é maior do que simplesmente uma premiação ou diversão.

Entende-se que estratégias como essas, apesar de partirem de uma intenção positiva, despertar o interesse dos alunos, podem, inadvertidamente, reforçar uma visão utilitarista, instrumental e condicional da leitura, em que o ato de ler é apenas um meio para se alcançar um fim externo (como o lazer ou a recompensa), e não uma prática com valor intrínseco e formativo. Quando a leitura é apresentada como uma moeda de troca, há o risco de se enfraquecer sua dimensão crítica, estética e emancipatória, especialmente quando o prazer de ler é condicionado a resultados imediatos e extrínsecos.

Vigotski (2000) já apontava que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento e a linguagem, ocorre por meio da mediação simbólica e da internalização de práticas sociais. Nesse sentido, a leitura precisa ser inserida no cotidiano escolar como uma prática cultural significativa e internalizada, e não apenas como tarefa a ser cumprida sob condicionamentos externos.

Além disso, ao se analisar a relação entre ludicidade e leitura, é importante destacar que o lúdico, para além do entretenimento, deve ser compreendido como elemento estruturante da aprendizagem, capaz de promover o envolvimento afetivo-cognitivo dos alunos de maneira crítica e reflexiva. A ludicidade pode e deve, sim, contribuir para o desenvolvimento da competência leitora, desde que esteja articulada com intencionalidades pedagógicas que respeitem a complexidade do ato de ler, valorizando os sentidos construídos pelos estudantes e incentivando a apropriação autônoma da leitura como prática social.

Dessa forma, a análise das falas docentes revela contradições entre a intencionalidade pedagógica e os efeitos possíveis das estratégias adotadas, exigindo uma reflexão mais profunda sobre como essas práticas podem ser ressignificadas para que a leitura seja vivida e compreendida como ferramenta de formação integral dos sujeitos, e não apenas como meio para obtenção de benefícios imediatos.

Nesse sentido, os caminhos para a afetividade por meio do vínculo professor-aluno são promissores para o efetivo trabalho com leitura.

[...]eu gosto muito de trabalhar em grupo[...]eu percebo que às vezes essa comunicação entre eles também ajuda na interpretação[...], mas por muitas vezes, eu

acabo por ajudá-los quando vem as atividades de muita leitura, eu percebo que eu tenho que ler para eles[...]. (Mat.)

[...] agora vocês compreenderam? Com a minha leitura? E alguns alunos: Ah, agora sim, agora entendi[...]. (Mat.)

[...] eu peguei, sentei com ele e falei assim: "Ó, vamos ler juntos então um trecho aqui." [...]. (Cien.)

[...]vem bastantes respostas assim inusitadas, mas que são interessantes... isso vai quebrando o gelo e eles participam cada vez mais[...]. (Cienc.)

O professor estar próximo do estudante, apoiá-lo em suas dificuldades com a leitura, ler junto favorece o clima de aprendizagem e estabelece o vínculo afetivo que torna eficaz as práticas pedagógicas para o desenvolvimento da competência leitora, de acordo com Solé (1998):

Aprender a ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança possa dar sentido àquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha ao seu alcance a ajuda insubstituível do seu professor, que pode transformar em um desafio apaixonante o que para muitos é um caminho duro e cheio de obstáculos. (Solé, 1998, p.65)

As falas dos docentes revelam uma dimensão essencial para o trabalho com a leitura: a presença sensível do professor como mediador. O vínculo afetivo construído no cotidiano escolar não apenas motiva o estudante, mas cria condições emocionais e cognitivas favoráveis para o enfrentamento das dificuldades leitoras. A afetividade, nesse contexto, não é um mero adereço pedagógico, mas um componente estruturante da aprendizagem, especialmente quando associada à escuta ativa, ao acolhimento das dúvidas e à coautoria na construção de sentidos.

Ao se dispor a ler junto com o aluno, o professor não só compartilha o texto, mas também o processo de interpretação, tornando visíveis as estratégias cognitivas envolvidas na leitura, como antecipação, inferência, retomada e verificação de hipóteses.

Além disso, quando os docentes se mostram abertos a interpretações inesperadas e valorizam as contribuições dos alunos, ainda que “inusitadas”, promovem um ambiente de segurança e valorização do erro como parte do processo de aprendizagem. Isso favorece não apenas a participação, mas o reconhecimento do aluno como sujeito capaz de produzir sentidos, elemento fundamental para a constituição da competência leitora crítica e autônoma.

Nesse sentido, o desafio de ensinar a ler ultrapassa o domínio de técnicas e estratégias; envolve o cuidado com o sujeito em sua integralidade. A leitura, quando mediada por vínculos afetivos e pela presença significativa do professor, deixa de ser um obstáculo ou uma obrigação e se torna uma experiência compartilhada de descoberta, compreensão e apropriação do mundo.

Outro destaque apreendido na busca pela significação docente sobre suas práticas pedagógicas para competência leitora foi o entendimento sobre como suas ações na escola contemplam a leitura além dos textos em relação ao conhecimento de mundo dos estudantes.

A contextualização, o uso de diferentes gêneros textuais, a ludicidade e a afetividade compõem estratégias interligadas para esse objetivo.

[...] quando a gente defende o letramento matemático, é justamente isso, é ler o mundo por meio da matemática[...] (Mat.)

[...]trazer um texto totalmente inédito...peço para eles lerem[...]depois eu pergunto para eles saberem do que tá se tratando aquele contexto[...]para que eles alinhem com que eles leram o texto previamente, depois falar sobre o entendimento que eles têm de mundo sobre aquele texto[...] (Cienc.)

[...] outra coisa interessante do quadrinho, porque ele mostra um mundo que não é o dele (aluno), então se eu trabalho o Quilombo dos Palmares, estou mostrando um passado remoto, uma cultura quilombola que provavelmente não será a dele, com manifestações culturais que talvez não esteja habituado, então, quer dizer, eu estou trazendo novos elementos para ele [...] (Hist.)

As falas dos professores evidenciam uma compreensão ampliada da leitura como prática que ultrapassa a decodificação de textos escritos e se vincula à leitura do mundo, à construção de sentidos a partir da realidade vivida e da ampliação do repertório cultural dos estudantes. Nesse sentido, a leitura torna-se instrumento de interpretação crítica da sociedade e de formação cidadã, articulando conhecimentos disciplinares a saberes sociais, históricos e culturais.

Essa concepção está profundamente alinhada com os pressupostos de Freire (1989), para quem “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e ambas estão indissociavelmente ligadas no processo de alfabetização e letramento crítico. Para Freire, ensinar a ler é também ensinar a interpretar, a questionar e a transformar a realidade. Assim, ao promover situações em que os alunos articulam o texto com seus conhecimentos prévios e experiências de vida, os docentes favorecem a construção de significados que se conectam com a identidade e com a historicidade dos sujeitos.

As estratégias descritas pelos professores, como o uso de quadrinhos que apresentam culturas distintas, a leitura crítica de textos científicos contextualizados e a valorização do letramento matemático como forma de leitura do mundo, demonstram práticas que potencializam a formação de leitores conscientes e reflexivos. Elas apontam para um trabalho pedagógico que se propõe não apenas a ensinar conteúdos, mas a formar sujeitos capazes de dialogar com a diversidade, reconhecer desigualdades e imaginar outras possibilidades de existência.

Nessa perspectiva, a leitura é compreendida como prática social e política, e o papel do professor, como destaca Freire (2013), é estimular o pensamento crítico e ético diante da complexidade do mundo. Desse modo, as práticas pedagógicas voltadas para a competência leitora ganham potência quando se fundamentam em vínculos significativos entre o texto, o contexto e os sujeitos que aprendem.

Para uma análise ampla da significação docente sobre o tema desse estudo é preciso entender que a avaliação é um componente essencial das práticas pedagógicas, ela possibilita verificar a eficácia das estratégias utilizadas e identificar os conhecimentos efetivamente construídos pelos alunos nos diferentes campos do saber.

No que se refere ao desenvolvimento da competência leitora nas diversas áreas do conhecimento, a avaliação assume um papel ainda mais desafiador sob a ótica dos docentes. Isso se deve, em grande parte, à formação inicial que prioriza os conteúdos específicos de cada componente curricular, deixando em segundo plano aspectos relacionados à leitura como prática transversal e integradora. Assim, os professores enfrentam o desafio de avaliar a leitura não apenas como objeto de aprendizagem, mas como instrumento de mediação crítica do conhecimento em suas respectivas disciplinas.

Isso traz um autoquestionamento sobre a competência avaliativa da leitura, mas na busca por possibilidades eficazes de avaliação, os professores adotam diversas estratégias com base em suas crenças culturalmente e historicamente construídas.

Eu já trabalhei em algumas vezes fazendo com os alunos uma roda de conversa, então ali você já teria uma avaliação por observação e um feedback também, daquilo que o aluno me responde depois da atividade[...] (Ed. Fis.)

[...] uma autoavaliação, onde o aluno vai avaliar o quanto aprendeu daquela atividade[...] (Ed. Fis.)

[...] tenho a minha avaliação, como que eu trabalho, eu trabalho com avaliação mensal, avaliação bimestral, avaliação em grupo, participação em sala de aula e simulados, então eu tenho vários instrumentos ali[...] (Mat.)

[...] eles fazem provas em grupo, é o que mais amam [...] um aluno fica responsável para entrega, os outros precisam fazer as questões no caderno, todos trabalham, discutem, depois decidem e me entregam a resposta que o grupo chegou num consenso [...] um ajuda o outro, eu procuro também colocar aquele com mais dificuldade com aquele que tem menos[...] sempre é próxima das outras provas, para que já possam estar estudando os conteúdos que vão cair. (Mat.)

A análise das falas docentes revela um movimento de ressignificação da avaliação enquanto processo formativo, contínuo e centrado no desenvolvimento integral do aluno. A

avaliação não é concebida como um fim em si mesma, mas como um meio para potencializar a aprendizagem, estimular o protagonismo discente e fortalecer os vínculos entre ensino, leitura e produção de sentidos nos diferentes componentes curriculares.

As práticas relatadas, como rodas de conversa, autoavaliações, avaliações em grupo e uso diversificado de instrumentos avaliativos, apontam para uma compreensão ampliada de avaliação, que vai além da mera mensuração de desempenho, por exemplo, o uso da observação em contextos interativos permite que o professor avalie o desenvolvimento de habilidades comunicativas e de leitura crítica do mundo, por meio do diálogo e da escuta ativa dos alunos.

A autoavaliação, por sua vez, coloca o estudante em posição de refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, o que contribui para a construção de autonomia e consciência crítica.

As práticas de avaliação em grupo assumem um caráter colaborativo, em que o conhecimento é construído de forma compartilhada. Essa estratégia não apenas promove a aprendizagem por meio do trabalho entre pares, mas também mobiliza competências leitoras relacionadas à interpretação de enunciados, à argumentação e à tomada de decisão coletiva. O professor, ao organizar grupos de forma estratégica, aproximando alunos com diferentes níveis de domínio dos conteúdos, favorece a mediação entre sujeitos com distintos repertórios de leitura e compreensão conceitual, promovendo uma aprendizagem mais inclusiva e dialógica.

Essas experiências evidenciam uma concepção de avaliação que se ancora em múltiplos instrumentos e se articula à leitura como prática transversal. Nesse contexto, a avaliação assume o papel de mediar o processo de construção do conhecimento, de modo a valorizar as singularidades dos estudantes e estimular sua participação ativa. Conforme aponta Luckesi (2011), a avaliação deve ser compreendida como ato amoroso e formativo, que contribui para o crescimento dos sujeitos, em oposição a uma lógica classificatória e excludente.

No entanto, as falas também revelam tensões e desafios vivenciados pelos docentes diante das lacunas formativas no que diz respeito à avaliação da leitura como prática integrada ao ensino disciplinar. A busca por estratégias eficazes de avaliação mostra-se, portanto, permeada por um esforço autônomo dos professores em construir significações próprias, muitas vezes pautadas em suas crenças, experiências e trocas colaborativas no cotidiano escolar.

Isso evidencia-se pela contradição existente nas possibilidades estratégicas de avaliação narradas pelos docentes, uma mistura de práticas que visam uma avaliação integral e formativa com avaliações pautadas em concepções tradicionais, quantitativas e utilitaristas, como forma de comprovação de aprendizagens.

[...] eu tenho uma planilha de Excel e ela pinta de acordo com os resultados dos alunos e de acordo com a participação e então eu apresento direto essa planilha para eles[...] acabo vendo uma evolução muito grande do aluno que às vezes viu que está no vermelho [...] ele tem que ir para o amarelo[...] ir para o verde, então eles acabam fazendo esses processos ali de acordo com a atividade e o empenho é maior [...] (Mat.)

[...] dou pontuação para o aluno que participa, não é o aluno que acerta tudo[...] esse olhar de avaliação formativa também, essa avaliação, essa observação direta vai muito no compromisso, no esforço do aluno [...] (Mat.)

[...] tenho feito bastante trabalho valendo ponto, para fomentar essa participação deles [...]tenho percebido é que quando chega o momento de eu falar assim: "Agora eu quero leitores para ler tal coisa", muita gente levanta a mão, é nesse momento que eu vou dar a minha percepção se eles estão lendo corretamente as frases, se eles estão sabendo conectar as ideias, se eles estão sabendo entender o contexto do que está sendo lido no texto, então, esse tipo de avaliação eu faço[...] (Cien.)

Observa-se que os discursos docentes revelam um campo tensionado de práticas avaliativas que expressam tanto movimentos de transformação quanto permanências estruturais. As contradições identificadas nas estratégias de avaliação, que transitam entre a valorização do esforço e da participação discente, por um lado, e o uso de instrumentos quantitativos e classificatórios, por outro, mostram os condicionantes históricos e institucionais que conformam a atuação dos professores na escola contemporânea.

As falas evidenciam uma luta simbólica por parte dos docentes para atribuir sentido pedagógico às suas práticas avaliativas. Ainda que apareçam iniciativas voltadas à escuta do aluno, à observação processual e ao incentivo da leitura como prática significativa, essas mesmas ações coexistem com a lógica meritocrática e performativa que permeia o sistema educacional, marcada pelo controle, pela aferição de resultados e pela responsabilização individual em uma educação pautada na prestação de contas (Santos, Sampaio e Lima, 2023). Tal coexistência, longe de representar incoerência, expressa o modo dialético pelo qual os sujeitos se movimentam entre o prescrito e o possível, entre a tradição e a inovação.

A busca por formas alternativas de avaliação, como planilhas visuais de acompanhamento, critérios de esforço e estratégias de incentivo à participação, revela tentativas de criar mecanismos de mediação capazes de dialogar com as exigências institucionais sem, contudo, renunciar totalmente à dimensão formativa.

Esses processos, muitas vezes construídos com base na experiência cotidiana e na intuição pedagógica, manifestam o esforço dos professores em humanizar a avaliação, estabelecendo vínculos mais próximos com os estudantes e reconhecendo suas trajetórias e singularidades.

Essa movimentação docente pode ser compreendida como expressão das múltiplas determinações sociais que configuram o trabalho pedagógico. Como aponta Vigotski (2000), o desenvolvimento humano é sempre mediado por instrumentos e signos produzidos historicamente nas relações sociais. Da mesma forma, as práticas de avaliação são também construções sociais, carregadas de sentidos historicamente produzidos, e não apenas técnicas neutras de aferição. Ao apropriar-se desses instrumentos de forma criativa e crítica, o professor ressignifica-os, atribuindo-lhes novos sentidos em função dos sujeitos que ensina, das condições concretas em que atua e dos objetivos formativos que persegue.

Entretanto, é preciso reconhecer que tais práticas não se realizam em um vácuo, mas sob condições materiais e simbólicas que ora as impulsionam, ora as restringem. A cultura avaliativa vigente, fortemente orientada por parâmetros de desempenho e métricas objetivas, tensiona as possibilidades de uma avaliação dialógica, contextualizada e voltada à emancipação dos sujeitos. Como consequência, os docentes se veem diante de uma exigência permanente de conciliar a demanda por resultados com o compromisso de promover aprendizagens significativas e inclusivas.

Numa perspectiva inclusiva, para os docentes das diferentes áreas, a avaliação deveria proporcionar possibilidades de compreensão das singularidades e diferenças dos estudantes em seu processo de aprendizagem, um olhar para o aluno como sujeito com suas constituições históricas e sociais que determinam o seu desenvolvimento escolar.

[...]um caminho a ser seguido para terem melhor resultado, é esse olhar para o aluno, ele é um ser humano, talvez a vidinha dele trouxe algumas dificuldades que ele não tem nem culpa, e ele não tem, às vezes é uma situação de defasagem que a vida impôs para ele ali e ele tá aqui comigo agora e como que eu vou ajudá-lo? Então eu trago muito isso nas minhas práticas[...] (Mat.)

[...] ter esse mapeamento, de saber, esse aluno aprende dessa forma, esse aluno tem mais facilidade aqui, vão por esse caminho para tentar alcançar o desenvolvimento [...] (Hist.)

[...] capacidade de mapear as dificuldades e produzir materiais, recursos que fossem adequados a cada indivíduo [...] (Hist.)

A avaliação, nesse sentido, assume uma função diagnóstica e formativa, voltada à identificação das condições concretas que afetam o desempenho dos alunos, sejam elas de ordem cognitiva, afetiva, social ou cultural.

Ao reconhecer que as dificuldades de leitura não são inerentes aos sujeitos, mas muitas vezes decorrentes de processos históricos de exclusão e desigualdade, os professores

entrevistados demonstram sensibilidade e compromisso pedagógico com uma educação inclusiva, há o reconhecimento do aluno como sujeito histórico, cujas vivências interferem diretamente em sua relação com o conhecimento.

Nesse contexto, a avaliação ganha contornos de escuta ativa e observação crítica, permitindo ao docente mapear as formas pelas quais os alunos aprendem, como se desenvolvem e os obstáculos que enfrentam no processo de leitura e compreensão textual.

A partir desse mapeamento, torna-se possível planejar intervenções pedagógicas mais eficazes, individualizadas e adequadas às necessidades reais dos estudantes. Isso inclui a seleção de gêneros textuais adequados, a mediação com diferentes suportes de leitura, a construção de vínculos afetivos, produção de recursos didáticos diversificados e o uso de estratégias que respeitem os tempos, ritmos e modos de aprender de cada aluno.

As análises reunidas neste núcleo evidenciam que os docentes reconhecem a leitura como elemento essencial para a construção de conhecimento em todas as áreas, assumindo-a como prática transversal que integra conteúdo, linguagem e sentido. Ao mobilizarem estratégias como a contextualização, o uso de gêneros textuais variados, a ludicidade e a afetividade, os professores ampliam a função da leitura para além do decodificar, valorizando-a como mediação entre os sujeitos e o mundo.

No entanto, também emergem contradições importantes: ora a leitura é tratada como prática formativa e emancipatória; ora é instrumentalizada por meio de recompensas externas ou práticas avaliativas normativas, refletindo a tensão entre propostas pedagógicas transformadoras e exigências sistêmicas centradas no desempenho.

Esses dados revelam que, embora haja intencionalidade pedagógica em construir uma abordagem crítica e significativa da leitura, os docentes enfrentam limites estruturais e formativos que desafiam essa consolidação, pensar sobre isso, permite um movimento de ressignificação relacionado tanto para a compreensão dos desafios do trabalho com leitura, quanto as possibilidades transformadoras que surgem dessa reflexão.

4.3.2 Núcleo 2 - Desafios culturais na aprendizagem inclusiva da leitura nos Anos Finais: “[...]existe um certo desinteresse que vem às vezes já da própria cultura desse aluno[...]” (Ed. Fis.)

A análise desse núcleo de significação traz à tona como os professores das diferentes áreas do conhecimento entendem e encaram os desafios oriundos do trabalho relacionado a

estudantes com dificuldades de leitura presentes nos anos finais de ensino. Considerações sobre esse fenômeno social, compreensão enquanto classe sobre as razões da existência desse público nos anos finais e as implicações da totalidade do contexto escolar para práticas inclusivas de desenvolvimento da competência leitora em todas as áreas se fazem presentes nas interpretações das narrativas colhidas.

Como destaca Mantoan (2015, p.31), “as dificuldades de aprendizagem não podem ser atribuídas exclusivamente aos alunos, mas às formas como o ensino é ministrado e como a escola se organiza”. Nos anos finais, esse problema fica evidente devido a toda organização dessa fase de ensino, com mais professores, conteúdos mais complexos, além da chegada da adolescência e os desafios biopsicossociais que acompanham esse momento da vida, as dificuldades em leitura, escrita e desempenho nas diferentes áreas se inter-relacionam constituindo um público que necessita de atenção específica.

[...]para gente da matemática que acaba tendo que lidar com essas questões de resultados[...] os alunos que apresentam as maiores dificuldades em matemática são também os que apresentam maiores dificuldades na leitura[...] (Mat.)

[...]como a leitura é deficitária, a escrita também vem junto[...] (Mat.)

Especificamente sobre as dificuldades em leitura nessa etapa Kleiman e Moraes (1999) dizem:

[...]quando as demandas de leitura aumentam, e os gêneros que se espera que a criança seja capaz de ler diversificam-se, aparece a evidência de que o aluno não aprendeu a ler no sentido de compreender, ou seja, de fazer relações com outros objetos da experiência; ele aprendeu apenas a decifrar. É também nesse momento que fica evidente que ninguém ensinou à criança a ler. Em geral, pressupõe-se que a leitura é assunto de professor de português, mas se aceitamos a perspectiva dos estudos do letramento, este não é o caso, pois cada grupo socioprofissional desenvolve suas próprias práticas sociais de uso da escrita. (Kleiman e Moraes, 1999, p.98)

Os professores percebem as ligações nas dificuldades de leitura com as dificuldades nas diferentes áreas do conhecimento e apontam diferentes motivos para que isso ocorra cada vez mais no ambiente escolar atualmente, questões envolvendo as mudanças de etapas dentro do Ensino Fundamental, período pandêmico, contextos familiares dos estudantes, fragmentação disciplinar, cultura escolar desvalorizada e barreiras históricas na organização escolar compõem a realidade enfrentada pelos docentes na busca pelo desenvolvimento da competência leitora.

A princípio, na visão dos docentes, um ponto determinante para a compreensão das causas da constituição do público estudantil com dificuldade de leitura nos anos finais de ensino

manifesta-se na ausência de continuidade entre os ciclos, anos iniciais e anos finais, e suas implicações na leitura.

[...]parece que não existe uma conexão entre o aluno que tá saindo do 5º ano para o aluno que tá chegando no sexto[...] (Ed. Fis.)

[...]professores e gestores no geral têm se preocupado com isso, só que é um nó meio difícil de desatar de uma hora para outra, nessa dificuldade toda, eu vejo que não existe o hábito da leitura[...] (Ed. Fis.)

Eu penso que esse é um problema que vem da base[...] (Cien.)

Nessas falas é possível notar uma visão comum entre docentes dos anos finais que ao tentar entender o motivo de haver alunos com dificuldades consideráveis na competência leitora em suas turmas remetem ao ciclo anterior, do 1º ao 5º ano, a dúvida sobre o que aconteceu para esses estudantes chegarem desta forma surge ao se depararem com esse problema em suas realidades.

Atualmente no Brasil, o foco na alfabetização acontece no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, essa ênfase inicial da política de alfabetização nos primeiros anos, especialmente com o fortalecimento de programas como o PNA (Política Nacional de Alfabetização) e CNCA (Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada), pode gerar uma visão reducionista de que a aprendizagem da leitura se restringe à fase de decodificação e reconhecimento de palavras, desconsiderando sua complexidade como prática social e processo contínuo de construção de sentidos.

Como destacam Solé (1998) e Kleiman e Moraes (1999), a leitura é uma atividade cognitiva e sociocultural que deve ser promovida de forma sistemática e significativa ao longo de toda a escolaridade, não se encerrando nos primeiros anos.

As falas docentes revelam uma ruptura perceptível entre os ciclos, caracterizada pela ausência de uma articulação curricular e pedagógica que favoreça a continuidade do trabalho com a leitura entre os anos iniciais e finais.

Essa desarticulação compromete a construção da competência leitora, pois o aluno pode chegar ao 6º ano sem que suas necessidades específicas tenham sido acompanhadas ou compreendidas de forma processual. Isso está ligado às ideias apresentadas por Freitas (2003) sobre os efeitos da seriação, em que, ao mudar de ano ou ciclo, o estudante automaticamente atinge os objetivos esperados, mesmo que suas dificuldades permaneçam.

Além disso, os discursos docentes apontam para o entendimento de que o “hábito de leitura” não está consolidado. No entanto, como já discutido por Solé (1998), Kleiman e Moraes

(1999) e Lerner (2002), o hábito leitor não se constrói espontaneamente, mas é resultado de práticas sistemáticas e intencionais no ambiente escolar e familiar. O que os professores expressam, ainda que de forma indireta, é a ausência de uma cultura de leitura na escola que se sustente ao longo do percurso formativo do estudante.

A responsabilização implícita dos anos iniciais pode também ser interpretada como reflexo da lógica fragmentada do ensino por ciclos e componentes que afeta diretamente o trabalho docente. Quando o professor dos anos finais se depara com um aluno com dificuldade leitora, tende a buscar explicações nos ciclos anteriores, sem considerar, muitas vezes, o papel que ele mesmo desempenha nesse processo contínuo.

Outro aspecto relevante e dificultador levantado nas narrativas docentes para a constituição de uma cultura favorável à competência leitora, considera um momento específico no contexto atual para o aumento do número de estudantes com dificuldade em leitura nos anos finais de ensino, são os efeitos pandêmicos como determinantes nesse quesito.

[...]período terrível que a gente passou na época pandêmica... que houve muita defasagem em relação ao ensino, principalmente na prática de leitura[...] (Cien.)

[...]minha percepção... vários fatores[...] Primeiro, coloco a pandemia... teve um prejuízo gigantesco para esses alunos no período de consolidação da alfabetização[...] (Hist.)

As falas dos professores trazem um consenso em torno da pandemia de COVID-19 como um marco gerador de rupturas profundas no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo na consolidação da leitura e da escrita.

Esses relatos indicam que o momento pandêmico acentuou desigualdades pré-existent no sistema educacional, ampliando a defasagem de aprendizagem, sobretudo para estudantes em situação de maior vulnerabilidade social. A interrupção abrupta das atividades escolares presenciais, somada à implementação emergencial do ensino remoto, nem sempre acessível ou eficaz, comprometeu os processos formativos, especialmente nos anos iniciais, etapa fundamental para o desenvolvimento das bases da leitura.

O período pandêmico evidenciou a precariedade estrutural das políticas públicas educacionais no Brasil, tornando visível a distância entre o discurso da equidade e a realidade vivenciada pelas escolas, professores e alunos, sobre isso, Parras e Mascia (2022) apresentam que:

Situações como, problemas de internet, e questões socioeconômicos, tanto por parte dos familiares, mas também dos professores que têm muita dificuldade em lidar com

as tecnologias, que não dominam as mesmas, tem se apresentado em evidência dentro destes cenários. (Parras e Mascia, 2022, p.420)

Em se tratando da leitura, cujos processos demandam inter-relação, mediação e acompanhamento sistemático, o contexto de ensino remoto fragilizou ainda mais a construção da competência leitora, especialmente entre aqueles que já enfrentavam dificuldades anteriormente.

Do mesmo modo, a pandemia impôs desafios emocionais e cognitivos aos estudantes, interferindo diretamente em sua disposição para a leitura e para os estudos de modo geral. O afastamento do ambiente escolar físico rompeu vínculos afetivos e pedagógicos importantes, dificultando o engajamento nas atividades propostas e o desenvolvimento de uma rotina de leitura. Para Solé (1998), a leitura é uma prática social situada, que depende de interações significativas e de contextos favoráveis para ser construída e apropriada pelos sujeitos. Em um cenário de isolamento e de ensino remoto emergencial, tais condições foram severamente comprometidas.

Quando analisadas sob a categoria da historicidade, essas dificuldades leitoras deixam de ser vistas como problemas circunstanciais ou meramente pedagógicos e passam a ser compreendidas como produtos de processos históricos amplos e complexos.

A trajetória educacional brasileira, marcada por desigualdades estruturais, políticas descontínuas de alfabetização e precarização do trabalho docente, conforma as condições objetivas que impactam as aprendizagens nos anos finais do Ensino Fundamental. A pandemia não criou tais dificuldades; ela as intensificou, evidenciando contradições históricas já presentes no sistema escolar.

Como afirma Vigotski (2000), as funções psicológicas superiores e os modos de relação dos sujeitos com a linguagem são constituídos historicamente, por meio da inserção social dos indivíduos e das práticas culturais disponíveis em cada contexto. Assim, a defasagem e a dificuldade leitoras que emergem nas falas dos professores são expressões de processos históricos que configuram a escolarização no país, e compreender esse contexto histórico e cultural é condição para transformar as práticas pedagógicas.

[...]a família... não conseguia acompanhar por muitos fatores, questões econômicas, questões de alfabetização da própria família, de todos os problemas que a gente sabe que acontece nas casas das pessoas[...] (Hist.)

Em um contexto pandêmico ou não, para os docentes dos anos finais, as relações familiares podem ajudar ou comprometer o processo de leitura e aprendizagem dos estudantes e isso é um fator considerável da cultura escolar como construção de hábitos de leitura.

As mediações constituintes dos hábitos do sujeito em seu núcleo familiar determinam interesses, objetivos e valores para a vida, e a escola, como microcosmo social não fica fora disso, em se tratando do desenvolvimento de aprendizagens, no caso desse estudo sobre o desenvolvimento da competência leitora, a família tem papel determinante:

Essa parceria da família eu vejo muito importante, os alunos que têm grande rendimento, a família sempre está por perto, tá acompanhando, tá vendo o que o filho tá fazendo. (Mat.)

[...] outro desafio[...], os pais, o apoio que a gente não tem deles para nos ajudar nesse processo, eu fico[...] engessado[...] de saber que a gente tá trabalhando num frente, numa guerra, a gente tá indo lá para tomar tiro sozinho na frente, não tô generalizando, tem pais que são ávidos na parte do ensino e estão sempre cobrando[...], mas a grande maioria, a gente vê pelas reuniões, na presença dos pais que é bem abaixo do que a gente espera [...] (Cien.)

[...] não é jogar a responsa para a família, porque é nosso papel, só que o trabalho de educação é conjunto, então a gente tem muita dificuldade de lidar, por exemplo, com alunos em que a família não traz nenhum tipo de valorização do hábito escolar[...] (Hist.)

A relação entre alunos com dificuldades de leitura e a desvalorização da cultura escolar no âmbito familiar traz uma das vertentes de entendimento dessa problemática para os docentes, tal compreensão evidencia contradições, pois ao mesmo tempo em que as diferenças são reconhecidas e compreendidas a culpabilização dos sujeitos também é manifestada.

As significações docentes sobre a participação familiar no processo de leitura revelam um ponto crítico da cultura escolar nos anos finais do Ensino Fundamental. A valorização da leitura e do hábito escolar no ambiente doméstico aparece como um diferencial no rendimento dos alunos, especialmente para aqueles que desenvolvem com mais facilidade a competência leitora. No entanto, os mesmos docentes expressam frustração diante da ausência de envolvimento da maioria das famílias, o que consideram um entrave para o avanço das aprendizagens.

Essas falas evidenciam que a construção do hábito de leitura é atravessada por dimensões sociais, culturais e afetivas que extrapolam os muros da escola, e cuja ausência de articulação com a família contribui para o aprofundamento das desigualdades educacionais.

Esse quadro fica mais complexo quando se observa que muitas das famílias ausentes hoje são as mesmas que historicamente foram excluídas do sistema escolar, herdeiras de um

processo de escolarização precarizado e marcado por exclusões simbólicas e materiais. Assim, a responsabilização das famílias por essa lacuna esbarra na ausência de políticas públicas que valorizem a cultura escolar em comunidades vulnerabilizadas, perpetuando um modelo de "inclusão excludente", nos moldes discutidos por Bourdieu (1992).

Nesse cenário, torna-se fundamental compreender, à luz de Vigotski (2000), que o desenvolvimento da competência leitora é sempre mediado por relações sociais e por instrumentos culturais que antecedem e ultrapassam a escola.

As experiências familiares, as práticas culturais presentes no território e as formas de circulação da linguagem constituem mediações que orientam modos de significar a leitura e de participar das atividades escolares. Assim, as dificuldades observadas pelos docentes não podem ser compreendidas como atributos individuais, mas como expressões das mediações, ou da ausência delas, disponíveis aos estudantes em seus contextos sociais.

De acordo com Magalhães (2021), as mediações constituem a forma de apropriação do mundo cultural e é nessa perspectiva que as falas docentes revelam os limites e possibilidades das práticas escolares para transformar a relação dos sujeitos com a leitura.

A mediação escolar, portanto, precisa reconhecer que o desenvolvimento da competência leitora está diretamente relacionado à forma como a escola acolhe as diversidades socioculturais e interseccionais presentes em seu cotidiano. Collins e Bilge (2021) ressaltam que a desigualdade não reside apenas nas estruturas escolares, mas na interação entre essas estruturas e as condições de vida dos estudantes.

Nesse contexto, a leitura precisa ser compreendida como uma prática social, cuja aprendizagem é historicamente condicionada. Como propõe Vigotski (2000), é por meio da mediação cultural e social que o sujeito se apropria dos instrumentos do pensamento. Por isso, quando a escola ignora as múltiplas formas de existir e aprender, ela contribui para a perpetuação das desigualdades que diz combater.

O reconhecimento dessas tensões impõe a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras, capazes de construir vínculos com as famílias, valorizar os saberes diversos e efetivar o direito à leitura como condição de justiça social.

Outras diferenças também marcam os desafios enfrentados pelos docentes nos anos finais, ampliando a complexidade da adoção de práticas pedagógicas eficazes para o trabalho com o público que tem dificuldade em leitura, a heterogeneidade existente nas escolas exige uma visão realmente inclusiva e equitativa, mas esse fenômeno causa tensões e reflexões contraditórias nas escolas.

O desafio que eu que eu vejo maior hoje é a sala de aula, quando você tem os 30 ali para você dar aula, um contexto de sala heterogênea, um que desenvolve muito, o outro que está aquém[...] (Mat.)

[...]hoje em dia, nós temos o TDAH...dificulta esse foco[...] alguma situação de deficiência ou não, mas além disso tem essa questão da leitura deficitária[...] (Mat.)

[...]esse desafio da sala de aula, fazer 30 pessoas diferentes aprender a mesma coisa. E aí você tem as dificuldades quando você tem esses alunos com dificuldade, seja eles de educação especial ou não[...] (Hist.)

Nas narrativas, o número excessivo de estudantes e suas diferenças são vistos como problemas e, nesse cenário, os professores enfrentam o desafio cotidiano de garantir o direito à aprendizagem em contextos marcados por múltiplas desigualdades. Como apontam os relatos, “o desafio da sala de aula” está em fazer com que “30 pessoas diferentes aprendam a mesma coisa”, o que evidencia a tensão entre a diversidade presente e a homogeneidade ainda exigida pelas práticas escolares.

Tal problemática é ainda mais acentuada quando se trata de estudantes com histórico de dificuldades na leitura, muitos deles impactados por fatores como TDAH, condições de deficiência ou contextos sociais vulneráveis. As vozes docentes expõem essa realidade de maneira clara e angustiada, revelando que a multiplicidade de demandas, sem o devido suporte pedagógico e institucional, compromete a efetividade do trabalho docente.

A análise da dificuldade de leitura a partir da interseccionalidade (Collins e Bilge, 2021) permite compreender que os estudantes que mais enfrentam obstáculos não o fazem apenas por questões cognitivas, mas por um entrelaçamento de opressões: pobreza, racialização, deficiência e exclusão histórica. Esses estudantes, antes excluídos do sistema educacional, agora permanecem na escola, mas, como destaca Mantoan (2015), não aprendem por falta de práticas pedagógicas que considerem suas singularidades.

O problema não reside unicamente nos sujeitos, mas nos modelos de ensino ainda presos a concepções homogeneizantes de aprendizagem e avaliação.

Todas essas inter-relações causais impactam na constituição cultural dos discentes em relação a escola e muitas vezes os professores entendem isso apenas como desmotivação típica da adolescência, outro fator apontado como desafiante para o trabalho com leitura em todas as áreas nos anos finais.

[...] os desafios é como a gente pode falar, o desinteresse do aluno em lê fora do ambiente da escola[...] (Cien.)

Essa fala evidencia como a valorização da leitura e a dificuldade de consolidá-la como prática autônoma é um dificultador muito grande para todas as áreas de aprendizagem durante os anos finais e isso está diretamente ligado ao quanto que a cultura de aprender na nossa sociedade atualmente é desvalorizada.

O desinteresse dos estudantes pela leitura fora do ambiente escolar não aponta apenas para um desafio pedagógico, mas para uma crise mais profunda de valorização social do conhecimento. Em uma cultura marcada pelo imediatismo, pelo excesso de estímulos e por uma lógica consumista que privilegia práticas rápidas e utilitaristas, a leitura perde espaço como atividade reflexiva e formadora. Esse cenário afeta diretamente o cotidiano juvenil, no qual a leitura deixa de ser percebida como experiência de construção de sentidos e passa a competir com outras formas de entretenimento moldadas pela lógica do capital.

Essa problemática pode ser compreendida à luz do que Kleiman e Moraes (1999) e Soares (2012) conceituam como letramento: a leitura e a escrita entendidas como práticas sociais. Quando a leitura é vivida apenas como exigência escolar, dissociada das experiências culturais e afetivas dos alunos, ela perde seu caráter emancipador e transforma-se em uma obrigação árida, frequentemente associada ao fracasso e à exclusão. A ausência do hábito de leitura fora da escola evidencia, portanto, que as práticas escolares ainda não conseguiram produzir sentidos que mobilizem o gosto, o engajamento e a função social da leitura.

Nessa direção, a perspectiva crítica de Apple (2006) contribui para compreender como o currículo participa desse processo. Para o autor, os currículos são construídos dentro de relações de poder e carregam discursos que reforçam interesses econômicos e sociais do modelo capitalista. Ao privilegiar saberes considerados “úteis” e alinhados a demandas produtivas, o currículo tende a reduzir a leitura a um instrumento técnico, esvaziando seu potencial crítico e cultural.

Assim, a escola, mesmo sem intenção explícita, acaba reproduzindo uma lógica que valoriza competências funcionais em detrimento de práticas leitoras profundas, críticas e socialmente situadas. Nesse contexto, o desinteresse dos estudantes pela leitura não é apenas individual: ele é um reflexo das tensões entre educação, cultura e mercado que determinam o cotidiano escolar e o próprio discurso curricular.

Também é possível relacionar que tal “desinteresse” está intrinsecamente ligado ao contexto social, econômico e cultural dos estudantes, muitos deles oriundos de famílias com baixo acesso aos bens culturais e com pouca ou nenhuma tradição de leitura no ambiente doméstico. Isso reforça o papel da escola como agente fundamental de acesso ao capital cultural

(Bourdieu, 1992), mas que frequentemente falha em sua missão quando insiste em métodos que desconsideram a realidade concreta dos sujeitos.

Barreiras existentes nas instituições escolares, tanto na sua organização curricular como nos movimentos políticos de micropoder que regem o cotidiano, completam o quadro de desafios apreendidos nas falas docentes sobre o ensino de leitura para todos os alunos, porém com maior impacto àqueles com dificuldade nessa competência nos anos finais.

Apesar do entendimento da relevância do desenvolvimento da competência leitora por todos os professores, de uma forma interdisciplinar, as falas deixam pistas de que as ações pedagógicas podem ser encaradas apenas como auxílio fragmentado em uma hierarquização disciplinar e não como efetivo trabalho na constituição de uma cultura leitora no ambiente escolar.

Essa contradição, entre o ideal de interdisciplinaridade e a realidade fragmentada do ensino por disciplinas, impede ações colaborativas na construção coletiva de práticas pedagógicas mais eficazes.

[...]o desafio que a gente tem hoje nesse tipo de trabalho é a motivação. [...] Eu sou um professor de Educação Física, amo literatura, mas alguns professores com quem eu convivo na Educação Física, questionam de uma maneira diferente: 'eu preciso trabalhar na minha área e tudo mais, agora eu tenho que trabalhar literatura, tem que trabalhar competência leitora?' (Ed. Fis.)

[...]é um trabalho do eu sozinho, eu na minha sala de aula, dando a minha aula e meio que não me importa o que esteja acontecendo na outra sala[...] (Hist.)

[...] coloquei parcialmente[...] me sinto muito mais um colaborador do que o professor responsável pela evolução total desse aluno quando se fala da prática da escrita e da leitura[...] (Ed. Fis.)

As falas docentes revelam um campo de tensões entre o discurso da interdisciplinaridade e a prática cotidiana fragmentada do ensino, marcada por uma organização disciplinar rígida que individualiza as responsabilidades pedagógicas e, conseqüentemente, isola os professores em suas salas de aula. Embora haja o discurso de reconhecimento da importância da competência leitora para todas as áreas do conhecimento, na prática, essa responsabilidade tende a ser atribuída prioritariamente à área de Linguagens, especialmente à Língua Portuguesa, o que enfraquece o compromisso coletivo com a formação leitora dos estudantes.

Essa lógica hierarquizante entre as disciplinas, que atribui à leitura um lugar periférico ou secundário em áreas como Ciências, Educação Física ou Matemática, compromete a efetivação de uma cultura leitora escolar integrada. Conforme aponta o relato do professor de

Educação Física, o envolvimento com a leitura, mesmo sendo reconhecido como relevante, é questionado por pares que ainda operam com uma visão segmentada de suas atribuições docentes, o que indica a permanência de uma cultura escolar marcada pela lógica disciplinar tradicional.

A compreensão da leitura como um objeto exclusivo da área de Linguagens evidencia um equívoco conceitual que precisa ser superado. Autores como Lerner (2002), Solé (1998) e Kleiman e Moraes (1999) defendem que o ensino da leitura deve ser incorporado a todas as áreas do currículo, pois cada campo do saber possui seus próprios gêneros textuais, vocabulário específico e formas de leitura que precisam ser ensinadas. Assim, a leitura não pode ser vista como uma prática genérica, mas como uma atividade situada, com objetivos e estratégias particulares em cada disciplina. A ausência desse entendimento favorece a naturalização da fragmentação, impedindo a construção de um trabalho pedagógico colaborativo e transversal.

Outrossim, as narrativas dos docentes indicam sentimentos de solidão pedagógica e de responsabilização individualizada diante de um desafio que deveria ser enfrentado coletivamente.

A afirmação de que o trabalho com leitura é "do eu sozinho" ou que o professor é apenas um "colaborador" reforça a sensação de que o desenvolvimento da competência leitora é uma atribuição complementar, e não essencial, para professores de áreas não linguísticas. Essa percepção é um dos principais obstáculos à construção de projetos pedagógicos interdisciplinares e ao fortalecimento de comunidades de prática que compartilhem objetivos comuns.

De acordo com Ferreira (2021):

[...]são muitas as ações que o professor deve dominar para além da disciplina que leciona. Esses saberes não acompanham, não estão embutidos nas especialidades de História, Geografia, tampouco em qualquer outra disciplina, pois são conhecimentos didático-metodológicos, que ultrapassam a metodologia de ensino dos conteúdos específicos. Tais conhecimentos didático-metodológicos, ressalte-se, são imprescindíveis para a efetivação da aula, para o sucesso do professor e para a aprendizagem dos alunos (Ferreira, 2021, p.115).

Em meio as dificuldades de um trabalho colaborativo sobre o ensino da leitura, ao refletirem sobre as práticas avaliativas nesse contexto, os docentes entrevistados revelam importantes contradições que permeiam o cotidiano escolar e impactam diretamente a consolidação da competência leitora como processo formativo, inclusivo e interdisciplinar. Um

dos principais desafios apontados é o distanciamento entre o ideal de uma avaliação colaborativa e a realidade da cultura pedagógica individualizada.

[...] se tem dificuldade de trabalhar em conjunto, avaliar em conjunto é mais difícil ainda [...]" (Hist.)

Ainda que haja desejo de construir práticas mais dialógicas e integradas, a avaliação permanece, em grande parte, como um ato isolado, centrado na lógica da responsabilidade individual do professor por seu componente, desconsiderando a complexidade da aprendizagem e a potência do trabalho coletivo na formação integral dos estudantes.

Essa situação revela o quanto o trabalho docente continua fortemente marcado por uma organização curricular fragmentada, que dificulta ações conjuntas de planejamento e avaliação.

Como discute Perrenoud (2000), a avaliação deve ser um processo contínuo, articulado às práticas de ensino e construído de forma coletiva entre os educadores. No entanto, os professores apontam barreiras para esse ideal, como a ausência de espaços sistemáticos de planejamento conjunto, a falta de critérios compartilhados e a sobrecarga de responsabilidades que reforçam o isolamento docente.

Avaliar de forma coletiva, especialmente no que diz respeito à leitura, ainda parece um desafio mais árduo do que planejar, revelando o quanto a escola opera sob uma lógica de responsabilização individualizada.

Outro elemento importante é a visão de muitos professores, sobretudo das áreas não linguísticas, de que não possuem legitimidade plena para avaliar a leitura.

[...] quando eu trouxe parcialmente, como professora de matemática, é que quando se fala de leitura, a impressão que dá é que eu não tenho assim toda a cátedra para avaliar a leitura do aluno[...] (Mat.)

[...]eu não tenho a rubrica de como que se faz para eu trabalhar esse processo de avaliação como instrumento, a nossa coordenadora pedagógica está me ajudando muito, tá preparando uma rubrica especial para isso, para que eu possa fazer a avaliação[...] (Cien.)

Isso revela um entendimento restrito da leitura como responsabilidade exclusiva da área de Linguagens, desconsiderando que todos os componentes curriculares mobilizam práticas leitoras específicas. A ausência desse reconhecimento, somada à falta de instrumentos avaliativos apropriados, como rubricas e critérios alinhados às especificidades de cada disciplina, enfraquece a possibilidade de construir uma cultura leitora escolar integrada.

Nesse cenário, emergem também tensões entre as avaliações internas, feitas pelos próprios professores nas unidades escolares, e externas, impostas por Secretarias e Redes de ensino, e a realidade pedagógica cotidiana.

Os docentes apontam esforços para alinhar suas práticas às avaliações externas, como simulados, exames padronizados e políticas de monitoramento, mas ao mesmo tempo questionam a pouca sensibilidade desses instrumentos às práticas reais desenvolvidas em sala de aula.

A imposição de padrões avaliativos genéricos desconsidera a diversidade dos contextos escolares e contribui para o que Freitas (2012) denomina de “eficiência simulada”: um esforço por resultados que ignora os processos formativos mais profundos e não reconhece as trajetórias dos sujeitos em situação de aprendizagem.

[...] eu trabalho com simulados da avaliação externa, por exemplo, a PNRA, que foi uma prova externa que nós fizemos, nós trabalhamos antes as habilidades e ela foi considerada uma avaliação do bimestre, então, mesmo sendo avaliação externa, foi uma avaliação interna [...] (Mat.)

[...] avaliações externas e eu penso até em provas de vestibular, provas de mudança de ensino fundamental para ensino médio que usam quadrinhos, eles não dialogam com o quadrinho, eles apenas usam como recurso de ilustração, então por isso que eu penso que uma avaliação interna, elaborada por mim que trabalhou com o quadrinho, seja mais eficiente[...] (Hist.)

[...] um tempo atrás as avaliações externas não dialogavam quase nada com as avaliações internas, você trabalhava um conteúdo aqui, o aluno ia ter um conteúdo diferenciado lá[...] eu acho que isso vem mudando um pouco, hoje em dia [...] (Ed. Fis.)

Além disso, esse movimento padronizado de avaliações externas interliga-se a um desafio significativo apontado pelos docentes que diz respeito à ingerência das instâncias superiores sobre o trabalho pedagógico da escola, especialmente no que se refere à avalanche de orientações, protocolos e demandas burocráticas que chegam por diferentes canais e muitas vezes com diretrizes contraditórias.

Tal realidade gera um ambiente de sufocamento institucional, que impede que a escola pense e planeje com autonomia, em diálogo com sua comunidade e com as necessidades reais de seus alunos. A crítica à pasteurização das práticas escolares, expressão usada por um dos professores, remete à padronização excessiva das ações educativas, que ignora as particularidades locais e compromete o exercício pedagógico reflexivo e contextualizado.

[...] uma dificuldade que a escola enfrenta[...] ingerência de instâncias superiores [...] a quantidade de protocolos a serem cumpridos, a quantidade de orientações muitas vezes difusas para caminhos diferentes, de volume de demandas para a escola, impede que a escola pense nisso, como que a escola pensa em sua comunidade se tudo é pasteurizado [...] (Hist.)

Essa crítica se alinha à perspectiva de Bourdieu (1992), ao mostrar que as instituições escolares operam muitas vezes como espaços de reprodução simbólica da ordem dominante, em que as instâncias superiores impõem uma lógica técnica, distante da realidade cotidiana dos educadores.

A imposição de protocolos e metas descontextualizadas transforma a avaliação em instrumento de controle, e não de promoção da aprendizagem, esvaziando sua potência formativa. Nesse contexto, a escola deixa de ser espaço de elaboração coletiva e passa a funcionar como mera executora de diretrizes impostas, reduzindo sua capacidade de articular ações verdadeiramente inclusivas.

As falas docentes também revelam iniciativas individuais para transformar a avaliação em ferramenta de aprendizagem, muitas vezes à revelia das coordenações pedagógicas. Embora louváveis, essas ações ainda ocorrem de forma isolada e dependem da disposição pessoal de alguns professores, revelando a fragilidade da institucionalização de uma cultura avaliativa coerente com os princípios da inclusão e da justiça social. Como afirma Luckesi (2011), a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem e da vida, e não de uma lógica de fiscalização e punição.

[...] eu não trabalho com gêneros textuais, não é a minha função, só que eu trabalho com leitura, produção de texto dentro do conceito de história, a dificuldade de se planejar uma produção de texto de acordo com o gênero que está sendo trabalhado com a Língua Portuguesa, claro que isso acontece no corredor, no HTC na hora do café a gente conversa, mas isso não era para ser feito dessa forma, isso era para ter um planejamento [...] (Hist.)

É urgente repensar a lógica da avaliação no contexto escolar, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da competência leitora. Isso implica construir instrumentos avaliativos mais coerentes com as práticas pedagógicas reais, garantir formação continuada que promova o trabalho interdisciplinar e romper com a lógica verticalizada que desautoriza as escolas a planejarem com base em seus territórios e sujeitos.

Como defende Mantoan (2015), uma educação inclusiva exige uma mudança profunda na organização escolar, nos modos de ensinar, de avaliar e de compreender o outro. E isso só

será possível quando a escola for reconhecida como espaço legítimo de produção de conhecimento e de decisão pedagógica coletiva.

Em síntese, as significações produzidas e analisadas nesse núcleo evidenciam que as dificuldades para a construção da competência leitora nos anos finais de ensino são atravessadas por múltiplos determinantes sociais, históricos, culturais e institucionais.

As falas docentes revelam tensões que vão desde a descontinuidade entre ciclos, a fragilidade da articulação curricular e os efeitos da pandemia, até a ausência de uma cultura leitora integrada entre escola e família. Nesse cenário, a leitura tende a ser concebida de forma fragmentada, restrita a determinadas disciplinas, ao mesmo tempo em que se reconhece sua relevância para todas as áreas do conhecimento. Tal contradição reforça a urgência de práticas pedagógicas inclusivas, interdisciplinares e colaborativas, que reconheçam a diversidade dos sujeitos e rompam com a lógica homogeneizante e hierarquizante que ainda marca o cotidiano escolar.

4.3.3 Núcleo 3 - Possibilidades de fortalecimento da cultura leitora pela ação colaborativa, a força da união: “vem aqui, fica do meu lado, eu vou te ajudando, porque é importante, eu acho importante [...]” (Cienc.)

A compreensão das significações produzidas e apreendidas neste núcleo destaca os movimentos de possibilidades para o trabalho com leitura nos anos finais do ensino fundamental numa perspectiva inclusiva e colaborativa nas diferentes áreas do conhecimento com o intuito de desenvolvimento da competência leitora em alunos com dificuldades em tal competência.

Caminhos já percorridos pelos professores dos anos finais, concepções sobre práticas realizadas e ideais fundamentados na experiência docente, contemplando as mediações e historicidade desses sujeitos enquanto grupo social, apontam para o que pode ser realizado, o “inédito viável” nas palavras de Freire (1992), para uma prática pedagógica melhor a partir da ação consciente e coletiva.

Nesse horizonte de possibilidades, os professores ressaltam a relevância de estratégias que passam pelo trabalho colaborativo e interdisciplinar, a fim de que a leitura seja compreendida como prática partilhada entre diferentes áreas do conhecimento. Para isso, a leitura, concebida como prática situada e próxima da realidade dos alunos, é vista como meio

de promover maior engajamento e sentido na aprendizagem desde que haja um clima favorável a partir da afetividade entre os envolvidos: professores e estudantes.

Ao mesmo tempo, na significação desses docentes dos anos finais, emerge a necessidade de adequar atividades às diferenças individuais, reconhecendo a heterogeneidade das turmas como elemento constitutivo do processo educativo que precisa ser cuidado. Nessa direção, destaca-se ainda a importância e as contradições do estabelecimento de um trabalho lúdico com a leitura e a responsabilização progressiva do estudante pela sua própria trajetória leitora, entendendo-o como sujeito ativo na construção de sentidos e no desenvolvimento dessa competência.

Do conjunto de estratégias entendidas pelos docentes dos anos finais como potentes para o desenvolvimento da competência leitora, a valorização do vínculo afetivo como elemento central para o engajamento e a aprendizagem mais uma vez se estabelece de forma significativa. Afeto e cognição compõem dialeticamente um constructo teórico fundamental para a compreensão de abordagens pedagógicas que visam o cuidado com estudantes em dificuldade na leitura.

[...] eu também acredito no vínculo. Eu falo para eles, vocês podem até não gostar de matemática, mas da professora vocês vão gostar [...] (Mat.)

[...] uma outra coisa que a gente pode fazer é estar sempre junto com eles e perguntando: "Ei, que que você tá lendo agora? "O que você leu?" Mandar textos, mandar sugestões e disponibilizar canais de conversa, eu tenho com todas as minhas turmas um canal de WhatsApp [...] (Cienc.)

[...] primeiro é compreender bem os alunos, acho que a primeira coisa a gente tem que ver quem são esses alunos, como que eles estão, como que eles aprendem, eu acho que isso é uma dificuldade que a gente tem, principalmente para professor de ciclo 2 que passa menos tempo com aluno[...] (Hist.)

Conhecer o aluno, estar próximo dele, considerar sua historicidade e valorizar a sua subjetividade são ações alinhadas a uma perspectiva verdadeiramente inclusiva que fazem a diferença para aprendizagem de todos, e levando em consideração o conceito de equidade, entendido como oferecer mais a quem mais precisa, para estudantes com dificuldade em leitura, tais estratégias ganham uma relevância ainda maior.

Assim, as narrativas evidenciam que a construção de um vínculo afetivo não é percebida como um “acessório” do processo de ensino-aprendizagem, mas como uma dimensão estruturante da prática pedagógica, Vigotski (2001) enfatiza que emoção e pensamento estão indissociavelmente interligados, de modo que o afeto constitui condição para o

desenvolvimento de funções psicológicas superiores, incluindo a leitura. A afetividade, nesse sentido, não se restringe a uma relação de simpatia, mas se expressa em práticas intencionais de cuidado que reconhecem e legitimam a singularidade do aluno, possibilitando que ele se engaje ativamente no processo de ensino-aprendizagem.

O cuidado pedagógico descrito pelos professores, seja ao criar canais de comunicação extraescolares, ao demonstrar interesse genuíno pelas leituras dos alunos, ou ao buscar compreender o contexto e as formas de aprender de cada estudante, revela uma concepção de ensino que integra dimensões cognitivas, sociais e emocionais. Como destaca Tardif (2014), esse tipo de prática é sustentado por saberes experienciais e relacionais que não se aprendem apenas na formação inicial, mas são construídos no cotidiano escolar no movimento histórico mediado socialmente e culturalmente.

Por outro lado, os relatos também indicam um desafio específico dos anos finais do Ensino Fundamental: o menor tempo de convívio diário com cada turma, característico do modelo disciplinar, dificulta a construção de vínculos mais sólidos, especialmente com estudantes que já apresentam dificuldades acumuladas na leitura. Nesse cenário, a adoção de estratégias intencionais de aproximação torna-se fundamental para garantir não apenas a aprendizagem, mas também o sentimento de pertencimento do aluno à comunidade escolar.

[...] um aluno do 9o ano[...] tem dificuldade [...] vínculo com a professora (de Português) que ele criou, conseguiu se soltar mais e agora está refletindo em tudo, em todas as matérias [...] (Mat.)

Quando analisadas à luz do princípio da equidade, essas ações ganham contornos ainda mais relevantes. Promover oportunidades diferenciadas, reconhecendo as necessidades específicas de estudantes com dificuldades de leitura, implica romper com a lógica de um ensino uniforme para todos e assumir uma prática pedagógica adequada e baseada nas diferenças, na qual o afeto funciona como mediador do acesso ao conhecimento.

Trata-se, portanto, de uma dimensão que, embora subjetiva, é profundamente política, pois combate processos de exclusão escolar, ampliando as possibilidades de aprendizagem e participação desses alunos, sendo assim a mediação docente na leitura de forma acolhedora como instrumento de acesso ao conteúdo e ao desenvolvimento com o olhar para as complexidades constitutivas dos estudantes deve ser valorizada.

Sobre isso Collins e Bilge (2021) trazem que “o uso da interseccionalidade como ferramenta analítica pode fornecer uma lente mais abrangente para abordar as complexidades da equidade educacional” (p.266), ao compreender as singularidades dos estudantes e levá-las

em conta para o estabelecimento de vínculos afetivos capazes de transformar comportamentos que favoreçam a aprendizagem, mesmo que de forma intuitiva, os professores utilizam uma concepção interseccional para tornar suas práticas mais humanas e significativas.

[...] naquele momento assim de trocas de salas, onde não tem muito aluno, eu chamei ele ali no canto, lia com bastante vagarosidade, e na medida que ele ia tendo alguns problemas para ler tal coisa, eu meio que dava uma gestão de ânimo, “você vai conseguir”, quando eu via que ele não conseguia falar a palavra, eu falava para ele, começava, depois ele terminava e na hora da prática eu passei para ele esse mesmo trecho. Ele foi no mínimo duas vezes melhor [...] (Cien.)

A proximidade estabelecida entre professores e alunos, em um clima favorável à aprendizagem sustentado pela afetividade, possibilita compreender a leitura como uma prática situada e intrinsecamente vinculada às experiências concretas dos estudantes. Nessa perspectiva, a leitura deixa de ser uma atividade abstrata ou meramente escolarizada para se constituir como um ato social que dialoga com o cotidiano, os saberes prévios e as identidades dos sujeitos. Tal movimento é essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois, como afirma Freire (1989), a leitura da palavra só adquire sentido pleno quando articulada à leitura do mundo.

A afetividade, portanto, não pode ser dissociada da cognição, uma vez que ambos os elementos se entrelaçam dialeticamente na mediação pedagógica e produzem condições para que o estudante se engaje ativamente na construção de sentidos dentro da realidade histórica e social de que fazem parte.

Além disso, com o conhecimento das necessidades de aprendizagem dos estudantes com dificuldade em leitura fica possível planejar ações que determinem o desenvolvimento da competência leitora, para essas práticas os professores apontam caminhos que compreendem necessários, mas que podem ser contraditórios dentro de uma perspectiva inclusiva baseada nas diferenças.

[...]a gente faz adaptação, quando é aluno da educação especial, eu tenho alunos do API(Apoio Psicopedagógico Institucional) também, que eu percebo que tem mais dificuldades[...] (Mat.)

[...] precisa da adequação, mas o meu objetivo é sempre usar a mesma coisa, é sempre usar o mesmo recurso[...] por exemplo, no quadrinho se um aluno não sabe ler, então não adianta eu pedir para ele ler o quadrinho ou o texto do quadrinho[...] mas ele consegue olhar as imagens, então, a ideia é, claro, com apoio, às vezes com a minha intervenção ou intervenção do profissional de apoio, quando tem, fazer com que ele consiga, com o mesmo recurso, buscar uma interpretação[...] (Hist.)

Fazer adaptação ou adequação das práticas pedagógicas, alterações de pequeno porte as quais o professor tem autonomia para fazer, para atender às singularidades dos alunos muitas vezes ainda se faz necessário, porém a possibilidade de se pensar em um trabalho que atinja todos os estudantes considerando as diferenças como base para o planejamento das práticas adotadas merece uma atenção especial, os pressupostos do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) já começa a fazer parte do contexto escolar e do rol de práticas docentes, mesmo que de forma ainda não aprofundada, e delineia caminhos para uma educação mais acessível e inclusiva.

[...] (O quadrinho) ele é adaptável com pouca intervenção[...] a imagem possibilita todas essas leituras. E aí, dá para trabalhar legal com isso, eu acho que cumpre, de certa maneira, a função desse objetivo do design universal[...] (Hist.)

O DUA, conforme definido pelo CAST (2018), propõe três princípios fundamentais: oferecer múltiplos meios de representação (o “o quê” da aprendizagem), múltiplos meios de ação e expressão (o “como”) e múltiplos meios de engajamento (o “porquê”), de modo que barreiras sejam eliminadas antes mesmo de se manifestarem. Nessa perspectiva, a diversidade não é vista como exceção, mas como ponto de partida para o desenho de atividades e materiais, evitando que a inclusão dependa apenas de adaptações posteriores.

As falas docentes evidenciam que, mesmo sem uma formação aprofundada no tema, já há movimentos que se aproximam dessa lógica. Ao relatar o uso de recursos como o quadrinho, o professor de História aponta que o material “é adaptável com pouca intervenção” e que “a imagem possibilita todas essas leituras”, permitindo múltiplas interpretações e conexões. Essa observação dialoga com o que Meyer, Rose e Gordon (2014) destacam: “recursos visuais e narrativas multimodais ampliam o acesso à informação e favorecem a participação de todos, pois ativam diferentes redes cognitivas no processo de aprendizagem”.

[...] a gente trabalha com o Chromebook, fazendo o mapa mental, às vezes eu gosto de deixar eles mesmos construírem alguma coisa: gráficos e tabelas em matemática a gente usa muito, então às vezes a leitura gráfica, às vezes eu coloco a imagem, peço para eles lerem aquela imagem, na verdade a leitura de gráficos e tabelas em matemática é extremamente importante para eles[...] (Mat.)

Esse tipo de prática sinaliza uma transição importante: “do paradigma da adaptação pontual para o paradigma do desenho pedagógico inclusivo”. Conforme Rose e Dalton (2009), quando professores planejam intencionalmente múltiplas formas de acesso e participação, não apenas beneficiam estudantes com necessidades específicas, mas enriquecem a aprendizagem

de toda a turma. Assim, o que hoje aparece como gesto individual e criativo de alguns docentes pode se consolidar como um eixo estruturante de uma escola verdadeiramente inclusiva onde cada estudante possa realmente aprender.

[...] é curioso que alguns alunos acabam tendo uma interpretação até mais apurada do que alguns outros alunos que não têm uma dificuldade aparente [...] (Hist.)

A fala do professor de História evidencia o princípio de que a dificuldade não pode ser reduzida a uma limitação fixa, mas revela-se como oportunidade de criação de novos percursos de aprendizagem. Nessa dimensão, é possível perceber como a perspectiva do DUA pode ser compreendida como expressão contemporânea daquilo que Vigotski (2011) chamou de “caminhos indiretos” no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois cria mediações pedagógicas que permitem ao estudante alcançar aprendizagens que, pelo caminho direto, seriam inviáveis.

Ao propor múltiplas formas de acesso, representação e expressão, essa abordagem amplia as possibilidades de participação, favorecendo que cada sujeito se engaje no processo de maneira singular. Assim, práticas pedagógicas planejadas sob essa lógica não apenas respeitam as diferenças, mas também potencializam talentos inesperados, transformando o espaço escolar em lugar de equidade e de produção coletiva de conhecimento.

Buscar o desenvolvimento de todos os estudantes, sem deixar ninguém para trás, precisa ser a luta de quem deseja uma escola mais humana, transformadora, eficaz e de todos, sem exclusão, para isso, aspectos lúdicos nas práticas pedagógicas podem contribuir dentro dessa perspectiva na visão dos docentes:

[...]para que o aluno se tornasse um bom leitor é trabalhar o lúdico, a gente tem que trabalhar o lúdico dentro da sala de aula, trabalhar o lúdico na quadra, trabalhar o lúdico no intervalo, trabalhar o lúdico na vida, o lúdico é o que te faz interessar por alguma coisa[...] (Ed. Fis.)

[...]circuito de atividades[...] onde você tem que correr, contornar um cone, voltar e entregar...a bola[...] “Corrida de Estafeta” [...] já desenvolvi[...]que o objeto do jogo não era a bola, era giz[...] pode trabalhar qualquer tema[...] instiguei o aluno a leitura dentro de uma atividade tipicamente da Educação Física. (Ed. Fis.)

Nos trechos apresentados a ideia de ludicidade corrobora com a perspectiva do DUA, ao utilizar jogos, atividades corporais e dinâmicas interativas para fomentar a leitura, são ampliadas as múltiplas formas de engajamento (Rose & Meyer, 2002), pois oferecem

oportunidades diversificadas para que diferentes perfis de alunos se envolvam ativamente com os conteúdos.

A fala do professor de Educação Física que transforma uma corrida em atividade de leitura exemplifica a criação de múltiplas formas de representação do conhecimento, outro princípio do DUA, permitindo que a leitura seja experimentada em contextos não tradicionais, rompendo a barreira da sala de aula e dialogando com a experiência corporal e social dos estudantes.

Essa perspectiva evidencia também a interdisciplinaridade como aliada da inclusão: práticas lúdicas incorporadas em áreas como Educação Física não apenas enriquecem o processo de alfabetização e letramento, mas também contribuem para que os alunos compreendam a leitura como prática social multifacetada, capaz de se manifestar em diferentes linguagens e espaços. Observa-se que o uso intencional do lúdico, quando orientado por princípios inclusivos, desloca a leitura do lugar de “tarefa escolar” para o de experiência cultural significativa, o que favorece tanto estudantes com dificuldades específicas quanto aqueles que se beneficiam de estímulos variados.

Se há interesse estudantil, há envolvimento, há assimilação e conseqüentemente a aprendizagem se potencializa.

[...]quando a aula envolve alguma coisa de sentimento deles ou de coisa muito perto da vida, o engajamento é maior, por exemplo, as aulas de matemática, que é bem perto deles da realidade, é ótima, eles veem o sentido. Então, a leitura também, eu penso que quando é algo que aproxima eles do que eles gostam ou da realidade deles ali, pode ser que seja mais interessante e incentive mais [...] (Mat.)

A busca pelo engajamento estudantil na construção de uma aprendizagem que faça sentido no desenvolvimento da competência leitora de forma inclusiva deve ser uma tarefa de todos no ambiente escolar e perpassa pela cooperação institucional, pelo trabalho colaborativo por parte dos profissionais que ali estão e a responsabilização progressiva do aluno no processo de ensino-aprendizagem da leitura.

Esse movimento é complexo e cheio de contradições, pois envolve seres humanos constituídos social e historicamente se interrelacionando na constituição das transformações do todo em relação a esse objeto de conhecimento, nesse processo, diferentes visões se tensionam e é necessário um cuidado para a não naturalização das barreiras impeditivas para a plena construção da competência leitora e da culpabilização dos sujeitos pelas suas dificuldades.

[...] a escola tá num movimento, sabe, de acordo com esse diagnóstico que nós tivemos de muitos alunos com dificuldades que estão apresentando nas atividades em geral, a maioria é questão da falta da leitura e interpretação, então todo mundo tá pegando junto, assim, pelo menos na minha escola, a gente tá tendo um trabalho bem parceiro, geografia, história [...] nas reuniões de HTC, nós tivemos uma conversa com a orientadora pedagógica sobre isso para todos os professores incentivarem essa questão da leitura dos alunos[...] (Mat.)

[...]colocar isso como uma responsabilidade estudantil[...] não é porque são pré-adolescentes que não tem que ter uma carga de responsabilidade na vida deles[...] (Cien.)

A busca pelo engajamento estudantil, quando vinculada à competência leitora, exige mais do que o simples incentivo individualizado: trata-se de uma ação coletiva que depende da articulação entre os sujeitos escolares, suas condições materiais de trabalho e os sentidos que atribuem à leitura em seus contextos disciplinares. A cooperação institucional, evidenciada nas reuniões de HTC e no envolvimento de áreas distintas de aprendizagem aponta para a tentativa de romper com a fragmentação curricular, criando espaços de diálogo e práticas interdisciplinares que favorecem a leitura como prática social (Solé 1998, Kleiman e Moraes 1999; Lerner 2002 e Soares 2012).

Nesse horizonte, Kleiman e Moraes destacam que:

[...] os projetos interdisciplinares ajudam a desenvolver o letramento pleno porque expõem o aluno a vários tipos de texto em vários tipos de eventos, ou à várias formas de ler um mesmo texto, dando oportunidade para se vivenciarem as várias práticas de forma colaborativa e com a ajuda de alguém já familiarizado com elas". (Kleiman e Moraes, 1999, p.99)

Essa reflexão reforça a ideia de que a leitura não se limita à decodificação ou à interpretação de textos isolados, mas se constitui como prática social situada, plural e dialógica, mediada pela relação entre diferentes áreas do conhecimento.

A leitura, nesse sentido, passa a ser compreendida como experiência formativa capaz de aproximar os estudantes das práticas socioculturais próprias de cada campo disciplinar, ampliando suas possibilidades de inserção crítica no mundo.

Quando o professor de Matemática problematiza gráficos, o de História interpreta documentos e o de Ciências analisa artigos científicos, cada um, a partir de sua área, atua como modelo de leitor socialmente reconhecido por já pertencer ao grupo socioprofissional que pratica a leitura de modo significativo. Isso possibilita ao aluno perceber conexões relevantes entre diferentes saberes, compreendendo que a leitura é transversal ao currículo e essencial para a construção do pensamento crítico e da autonomia intelectual.

No entanto, as falas docentes revelam também tensões latentes. De um lado, existe o entendimento de que “todo mundo tá pegando junto”, indicando uma disposição colaborativa entre professores. De outro, emergem narrativas que enfatizam a responsabilização progressiva dos estudantes, destacando a necessidade de que assumam compromissos com sua aprendizagem. Embora seja fundamental que o aluno se constitua como sujeito ativo do processo, há o risco de deslocar para ele a culpa pelas dificuldades, quando, na verdade, estas são fruto de uma totalidade, complexo entrelaçamento de fatores socioeconômicos, históricos e pedagógicos (Vigotski, 2001).

A contradição central nessas significações produzidas reside justamente na tensão entre corresponsabilidade e culpabilização. O trabalho colaborativo dos professores abre espaço para uma pedagogia da solidariedade, onde a leitura é compartilhada e situada, evitando a naturalização das barreiras que atravessam os alunos em sua trajetória escolar. Entretanto, o discurso da “responsabilidade estudantil” pode resvalar para uma lógica meritocrática, que desconsidera os condicionantes estruturais que marcam a vida desses sujeitos, como desigualdades de acesso à cultura escrita, condições materiais adversas e trajetórias escolares precárias.

Assim, um olhar crítico para esse movimento indica que o desafio não está apenas em promover ações conjuntas no âmbito da escola, mas em manter a consciência de que a competência leitora deve ser construída como direito coletivo e social, e não como fardo individual.

A superação dessa contradição passa pela valorização do trabalho colaborativo docente, pela formação continuada que integre diferentes áreas do conhecimento e pela criação de estratégias inclusivas que assegurem a participação efetiva de todos os estudantes no processo de leitura e isso apenas se concretizará com a união dos envolvidos no processo educacional.

[...] eu quero alinhar com professores da área, juntamente com a nossa coordenadoria, que eu some junto com os professores de Língua Portuguesa e também da sala de leitura, nesse trabalho árduo que a gente tá tendo assim de melhorar a prática de leitura na nossa escola [...] (Cien.)

[...] escola possa implementar uma política de valorização da cultura escolar, acho que a escola tem condição de mudar a comunidade, não vai mudar 100%, mas acho que não há nada que vai mudar 100% [...] (Hist.)

[...] se eu falo, a direção fala, se a família fala, na igreja, o pastor, o padre fala, se no futebol tem um treinador que fala: escola é legal, está todo mundo falando que a escola é legal, por que que a escola é chata? Por que vou ficar achando que a escola é complicada? Então, eu acho que é um caminho para construir uma comunidade com cultura escolar [...] (Hist.)

A análise das falas docentes revela que a força da união entre diferentes atores escolares, professores de distintas áreas, coordenadores pedagógicos, equipe gestora e até mesmo a comunidade externa, constitui um elemento central para o enfrentamento dos desafios relacionados ao desenvolvimento da competência leitora.

Essa perspectiva corrobora a noção vigotskiana de que a aprendizagem é um processo social e histórico, no qual a mediação entre sujeitos em interação cria possibilidades para o avanço do desenvolvimento (Vigotski, 2001). Assim, quando a leitura passa a ser concebida como responsabilidade compartilhada, os espaços de colaboração ampliam o potencial de significação e permitem que os estudantes encontrem sentido real em sua relação com os textos.

Nesse ponto, as contribuições de Solé (1998) de Kleiman (1999) e Soares (2012) também são relevantes. A ideia de que a leitura não pode ser reduzida a uma prática individual de decodificação, mas deve ser entendida como prática social e situada, atravessada por valores, usos e funções sociais.

Portanto, quando professores de diferentes áreas se engajam conjuntamente, como apontado nos trechos citados, o que se consolida é uma rede de significados que confere legitimidade e relevância ao ato de ler. A leitura, assim, deixa de ser uma tarefa restrita à disciplina de Língua Portuguesa e passa a constituir-se como um direito coletivo, mobilizado em diferentes contextos da vida escolar e comunitária.

Enquanto atividade social, a leitura compete a todos os professores. Ao professor de língua, porque deverá ajudar a desenvolver nas crianças - mais ainda naquelas que foram alfabetizadas abruptamente através de métodos puramente formais e analíticos - o prazer e a magia da palavra na obra literária. Aos demais professores, porque eles são o modelo de leitor do grupo profissional que representam: do geógrafo, do cientista, do matemático. (Kleiman e Moraes, 1999, p.98)

A ideia de que a união fortalece esse processo ganha ainda mais força quando se compreende que a competência leitora não é produto de ações isoladas, mas da confluência de múltiplas vozes e práticas, ou seja, o desenvolvimento do sujeito leitor se dá em meio à inter-relação social e à circulação de discursos, sendo atravessado pelas trocas e pelo diálogo entre professores, família, comunidade e alunos. Nesse sentido, quando o professor de Ciências se alia ao de Língua Portuguesa, ou quando a família e a comunidade reiteram a importância da escola, fica possível criar um movimento que sustenta e reforça a leitura como prática viva, inclusiva e transformadora.

Desta forma, a força da união se configura não apenas como um recurso estratégico, mas como condição de possibilidade para que a competência leitora se concretize como prática emancipatória e direito social. É nesse trabalho colaborativo e integrado que se delineia o caminho para superar as contradições entre o prescrito nos documentos oficiais e a realidade escolar, permitindo que todos os estudantes possam se reconhecer e participar do universo da leitura.

Essa perspectiva dialoga com a apresentada por Magalhães (2021), ao enfatizar que uma escola dinâmica e em movimento, que se organiza em redes de apoio, produz não apenas práticas pedagógicas mais inclusivas, mas também uma concepção de estudante como sujeito em processo.

Ao rejeitar a ideia de um aluno idealizado e estático, entende-se a necessidade de reconhecer a historicidade e a singularidade de cada estudante, valorizando as múltiplas formas de aprender e se relacionar com a leitura. Dessa forma, a colaboração não se reduz a uma estratégia pontual, mas constitui um princípio estruturante da própria identidade escolar, que se constrói na relação viva entre sujeitos e contextos.

Conclui-se, portanto, que a potência do trabalho colaborativo como eixo estruturante para o fortalecimento da cultura leitora nos anos finais do Ensino Fundamental, evidenciada nas narrativas docentes, revela que a competência leitora não pode ser construída de forma isolada. Ela demanda uma articulação coletiva, sustentada por vínculos afetivos, por práticas pedagógicas inclusivas e, sobretudo, pelo reconhecimento das diferenças presentes no espaço escolar. Como enfatiza Mantoan (2015), “a diferença é produzida e não pode ser naturalizada... merece ser compreendida, não apenas respeitada e tolerada” (p.18).

Essa perspectiva amplia o olhar para além da mera aceitação da diversidade, convocando a escola a assumir uma postura ativa na construção de práticas que valorizem a singularidade de cada estudante.

Assim, ao evidenciar a necessidade de união entre professores, equipe gestora, estudantes e comunidade, os relatos docentes demonstram que a leitura, concebida como direito social, ganha concretude quando se torna prática partilhada. Ao atravessar fronteiras disciplinares e se consolidar como ação coletiva, a leitura assume, no cotidiano escolar, uma função verdadeiramente emancipatória, capaz de transformar não apenas a trajetória acadêmica, mas também a vida social e cultural dos estudantes.

Dessa forma, essas significações produzidas reafirmam que a superação das contradições vividas no cotidiano escolar exige o engajamento de todos os envolvidos no

processo educativo. A ação colaborativa e interdisciplinar, aliada à afetividade e ao compromisso ético-político com a inclusão, delineia um horizonte de possibilidades no qual a competência leitora se constitui não apenas como habilidade escolar, mas como instrumento de participação social e de transformação da realidade. Assim, a força da união se mostra como caminho viável e necessário para que a leitura se torne um bem comum, assegurado e vivenciado por todos os estudantes.

4.4 Análise internúcleos: articulação das significações sobre a competência leitora nos anos finais do Ensino Fundamental

A análise internúcleo constituiu o movimento final e síntese interpretativa do método dos Núcleos de Significação empregado nesta pesquisa, configurando-se como a etapa em que as significações produzidas pelos professores foram articuladas dialeticamente para a compreensão do fenômeno investigado em sua totalidade.

Esse movimento ultrapassa a descrição dos núcleos isolados e busca reconstruir o objeto de estudo de forma ampliada, contextualizada e profunda, permitindo que o fenômeno das práticas pedagógicas para o desenvolvimento da competência leitora em alunos com dificuldade em leitura nos anos finais do Ensino Fundamental seja compreendido como “concreto pensado”, nos termos de Magalhães (2021).

Trata-se de reconhecer que as significações expressas pelos sujeitos, marcadas pela singularidade e pela dimensão subjetiva, não podem ser interpretadas apenas como opiniões individuais, mas como expressões constituídas historicamente, vinculadas às condições materiais de trabalho, às políticas educacionais e às tradições culturais que atravessam a prática docente.

Ao articular os núcleos, tornou-se evidente que as significações expressas pelos professores se entrelaçam em uma trama complexa que envolve reconhecimento da leitura como prática transversal, enfrentamento de desafios socioculturais e institucionais e mobilização de estratégias colaborativas para superação das dificuldades relacionadas a temática da pesquisa. A dialética entre esses elementos revela que o desenvolvimento da competência leitora para todos os estudantes não pode ser compreendido isoladamente, mas como fenômeno que integra dimensões pedagógicas, políticas e históricas que configuram a vida escolar.

O primeiro núcleo evidenciou a materialidade das práticas e estratégias já realizadas por docentes das diferentes áreas dos anos finais do Ensino Fundamental com o intuito de desenvolvimento da competência leitora voltada para o público amplo dessa etapa de ensino.

Foi possível apreender que os professores reconhecem a leitura como prática essencial em todas as áreas do conhecimento. Eles demonstram consciência de que a leitura não deve se restringir ao campo da Língua Portuguesa, mas constitui base do aprendizado em todas as disciplinas. Contudo, essa valorização convive com práticas ainda marcadas pela lógica disciplinar tradicional.

Ao mesmo tempo em que mobilizam estratégias inovadoras, como a contextualização, a diversidade de gêneros textuais, a ludicidade e a afetividade, os docentes, em alguns momentos, instrumentalizam a leitura em função de recompensas externas ou avaliações normativas. Essa contradição entre um projeto pedagógico crítico-emancipador e exigências sistêmicas voltadas ao desempenho revela tanto a intencionalidade transformadora dos professores quanto os limites estruturais que enfrentam.

A análise revelou que o reconhecimento da relevância de práticas para o desenvolvimento da competência leitora convive com tensões provocadas pela lógica disciplinar tradicional, pela pressão das avaliações externas e pela fragmentação curricular.

Em diversas falas, surgem contradições entre o desejo de promover práticas críticas e emancipadoras de leitura e a necessidade de responder a demandas burocráticas ou preparar estudantes para avaliações normativas. Essa oscilação entre inovação e manutenção de práticas conservadoras revela que a atividade docente é profundamente marcada pela contradição, entendida não como incoerência individual, mas como expressão dialética das condições objetivas e subjetivas que formam a escola contemporânea.

Em inter-relação a isso, o segundo núcleo aprofundou a compreensão do fenômeno ao trazer à tona desafios socioculturais, emocionais e institucionais que atravessam a construção da competência leitora, especialmente no caso dos estudantes com dificuldades em leitura. A compreensão desse fenômeno social leva em conta seus fatores determinantes em uma perspectiva de totalidade entendendo a dimensão subjetiva dos participantes em sua relação dialética ao que constitui o conhecimento de grupo profissional dos docentes dos anos finais do ensino fundamental.

Os professores associam parte da resistência à leitura às trajetórias escolares anteriores marcadas por fracasso, lacunas acumuladas e rupturas entre ciclos, bem como às complexidades próprias da adolescência, período em que emergem novas formas de relação com o

conhecimento, com os pares e com a escola. Também apontam falta de incentivo à leitura em muitas famílias, ausência de cultura leitora na comunidade e impactos da pandemia sobre as práticas escolares e o vínculo dos estudantes com a leitura.

Esses pontos determinantes evidenciam que dificuldades em leitura não podem ser compreendidas como problema individual ou como falta de esforço dos estudantes. Ao contrário, as falas dos docentes revelam que tais dificuldades são produto de um conjunto intrincado de fatores sociais, culturais, institucionais e históricos.

Mantoan (2015) reforça que dificuldades de aprendizagem não devem ser atribuídas exclusivamente aos alunos, mas às formas como o ensino é organizado e às condições institucionais oferecidas. Essa compreensão dialoga com o material empírico, no qual professores expressam frequentemente que a leitura, no cotidiano escolar, é atravessada por ausência de tempo pedagógico para acompanhamento individualizado, turmas numerosas, escassez de recursos, fragmentação curricular e falta de apoio especializado.

Nesse cenário, a leitura aparece simultaneamente como direito e como desafio, como prática necessária e como exigência difícil de concretizar diante das condições objetivas do trabalho docente. A análise dialética desse núcleo mostrou que a dificuldade leitora emerge como fenômeno estrutural da escola e não como falha isolada de um único sujeito (professor, aluno, família ou disciplina), confirmando que a competência leitora precisa ser compreendida na perspectiva da totalidade social.

Desta forma, o terceiro núcleo trouxe elementos que ampliam a compreensão das possibilidades de superação dessas dificuldades ao evidenciar a potencialidade do trabalho coletivo e colaborativo na escola. As falas dos professores revelam que, quando há diálogo entre colegas, construção conjunta de estratégias, troca de materiais ou elaboração colaborativa de projetos interdisciplinares, a leitura ganha novos sentidos e se fortalece como prática compartilhada. Embora ainda não consolidada em algumas realidades, surgem iniciativas que se aproximam dos pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), como a diversificação de estratégias, o uso de múltiplos modos de representação e expressão e a flexibilização de caminhos pedagógicos para atender às diferenças.

Essa perspectiva valoriza a leitura como prática coletiva, que não se realiza de forma isolada, mas no vínculo entre sujeitos, professores, estudantes, gestores e comunidade. Em consonância com Vigotski (2001), que defende que o desenvolvimento humano se dá por meio da mediação e da cooperação, as práticas colaborativas reveladas pelos professores mostram que o ensino da leitura pode se fortalecer quando se rompe a lógica individualista que

historicamente marca o trabalho docente. O reconhecimento das diferenças, conforme argumenta Mantoan (2015), não como falhas, mas como constitutivas da aprendizagem, aparece como elemento central nessa construção.

A articulação entre os três núcleos permitiu identificar um movimento dialético estruturante da pesquisa: o reconhecimento docente da importância da leitura é continuamente tensionado pelos desafios socioculturais e institucionais que afetam o processo educativo, mas encontra na ação coletiva o espaço de possibilidade para sua reinvenção.

A contradição, nesse processo, emerge como categoria estruturante, pois expressa simultaneamente limites e potenciais. Aguiar e Ozella (2013) destacam que a contradição é motor do desenvolvimento humano e, ao evidenciá-la, torna-se possível compreender que as dificuldades encontradas pelos professores não são obstáculos intransponíveis, mas condições que exigem novas sínteses e abrem oportunidades de transformação.

Essa leitura aproxima-se do conceito freireano de inédito viável, que aponta para a emergência de novas possibilidades no interior das contradições do cotidiano. Para Freire (2014), mesmo em contextos adversos, os sujeitos são capazes de criar caminhos de superação quando tomam consciência das condições que os cercam e se engajam de modo coletivo e crítico.

Os professores desta pesquisa, ao reconhecerem a centralidade da leitura e refletirem sobre as barreiras encontradas, já iniciam um movimento de construção do inédito viável, que se materializa nas práticas colaborativas e no desejo de transformar o ensino da leitura em suas áreas.

É importante destacar que o próprio processo de pesquisa operou como instrumento de mediação e formação. O uso combinado de questionários e entrevistas reflexivas contribuiu para que os docentes revisitassem suas práticas, elaborassem suas ideias e ressignificassem experiências. A entrevista reflexiva, especialmente, constituiu-se como espaço privilegiado de tomada de consciência, possibilitando aos participantes reorganizar cognitivamente suas vivências e produzir novas significações sobre a leitura.

Essa passagem do vivido ao pensado, conforme descreve Vigotski (2001), revela que a pesquisa não apenas investiga a prática, mas atua sobre ela, transformando os sujeitos envolvidos, tanto os professores participantes quanto o próprio pesquisador.

Nesse sentido, o desenvolvimento do produto técnico-pedagógico: “Material de Apoio Pedagógico: uma proposta de trabalho interdisciplinar de leitura com base no Desenho

Universal para Aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental” configura-se como desdobramento concreto do processo de significação.

Ele busca materializar, em forma de instrumento pedagógico, as sínteses construídas nos núcleos em tentativa de resposta às necessidades identificadas no campo das práticas pedagógicas para a competência leitora nos anos finais de ensino contemplando todos os estudantes. Mais do que um recurso didático, o produto constitui-se como tentativa de expressão do inédito viável na prática social da escola, oferecendo estratégias inclusivas e interdisciplinares que possibilitam ampliar as oportunidades de leitura para todos os estudantes, especialmente aqueles com dificuldades nessa competência.

A elaboração desse material também evidencia a dimensão transformadora da pesquisa. À medida que o pesquisador organizou e sistematizou as significações, produziu sínteses e elaborou proposições pedagógicas, também se reorganizou subjetivamente, ampliou suas categorias analíticas e ressignificou suas concepções sobre leitura, inclusão e prática docente.

Nesse processo, o trabalho colaborativo também se manifestou, com momentos de consultoria gráfica com especialista para adequar o produto técnico ao formato ebook e potencializar sua comunicação pedagógica por meio de múltiplas linguagens tendo como base os estudos de Dias (2026).

A partir desse diálogo interdisciplinar, foram incorporados elementos visuais, organização mais didática do layout, uso de ícones, esquemas, imagens e recursos de hierarquização textual, buscando tornar o material mais acessível, atrativo e funcional para professores da Educação Básica. Essa etapa contribuiu para que o produto não se limitasse ao texto escrito, mas integrasse diferentes formas de representação do conhecimento, favorecendo a compreensão, a usabilidade e a circulação do material em contextos formativos.

Assim, confirma-se que o processo investigativo é inseparável do movimento formativo, reafirmando que a produção de conhecimento na perspectiva histórico-cultural implica transformação mútua entre sujeito e objeto.

A totalização produzida pela análise internúcleo permitiu afirmar que a leitura, nos anos finais do Ensino Fundamental, deve ser compreendida como direito social, prática social e fenômeno coletivo. As significações revelam que os professores reconhecem sua importância, enfrentam desafios estruturais e socioculturais que dificultam sua efetivação e mobilizam, ainda que de modo inicial, estratégias colaborativas que apontam para possibilidades de transformação.

Esse conjunto de elementos confirma que a dificuldade leitora não pode ser atribuída a um único ator ou fator, mas deve ser entendida como fenômeno interdependente, atravessado por políticas públicas, práticas pedagógicas, condições institucionais e trajetórias de vida.

Ao final desse movimento, evidencia-se que a escola ocupa lugar ambíguo e determinante na construção da competência leitora: pode, simultaneamente, reproduzir barreiras e constituir-se como espaço de superação quando aposta na colaboração, na interdisciplinaridade, na inclusão e na valorização das diferenças.

A análise internúcleo mostra que, ao confrontar as contradições e produzir novas sínteses, a escola pode afirmar a leitura como prática emancipatória e como direito humano fundamental, abrindo caminhos para a reinvenção do cotidiano pedagógico e para a construção de novos possíveis para todos os estudantes no contexto escolar dos anos finais do Ensino Fundamental.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo apreender significações sobre como as práticas pedagógicas dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental determinam o desenvolvimento da competência leitora de estudantes com dificuldades de aprendizagem em leitura, a partir das significações produzidas pelos próprios docentes acerca desse processo. À luz da Psicologia sócio-histórica e do método dos Núcleos de Significação, foi possível compreender profundamente esse fenômeno social e interpretar a questão de pesquisa de forma consistente, ao evidenciar que as práticas pedagógicas são atravessadas por mediações históricas, institucionais, culturais e subjetivas, que tanto potencializam quanto limitam o trabalho com a leitura nos anos finais do Ensino Fundamental.

De modo articulado, a análise dos três núcleos permitiu alcançar os objetivos específicos da investigação. Em primeiro lugar, foi possível identificar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores das diferentes áreas para o desenvolvimento da competência leitora nos anos finais do Ensino Fundamental. As narrativas docentes revelaram que a leitura é reconhecida como elemento estruturante do processo de ensino-aprendizagem, sendo mobilizada por meio da contextualização dos conteúdos, do uso de gêneros textuais diversos, de estratégias lúdicas e do estabelecimento de vínculos afetivos, o que amplia seu sentido para além da decodificação.

No que se refere ao segundo objetivo, a pesquisa permitiu identificar práticas específicas direcionadas aos estudantes com dificuldades de leitura, evidenciando estratégias como adaptações de materiais, mediação mais próxima, flexibilização de tempos, leitura compartilhada e apoio coletivo. Tais práticas demonstram a intencionalidade docente em garantir o acesso ao conhecimento, ainda que, muitas vezes, essas ações ocorram de forma isolada e dependente do esforço individual do professor.

O terceiro objetivo, relacionado à identificação dos desafios e das possibilidades para o desenvolvimento da competência leitora, foi respondido ao revelar um conjunto de tensões presentes no cotidiano escolar. As falas docentes apontaram barreiras institucionais, fragmentação curricular, lacunas formativas, descontinuidade entre ciclos, efeitos da pandemia e a fragilidade da articulação entre escola e família. Ao mesmo tempo, emergiram possibilidades concretas de transformação, especialmente quando o trabalho pedagógico se organiza de maneira colaborativa e interdisciplinar.

No que diz respeito ao quarto objetivo, a investigação possibilitou compreender as estratégias e recursos pedagógicos utilizados pelos professores para adequar suas práticas às

necessidades individuais dos alunos com dificuldades em leitura. Os dados indicaram que, embora existam iniciativas inclusivas, estas ainda carecem de maior sistematização e respaldo institucional, o que evidencia a necessidade de políticas formativas e organizacionais que sustentem tais práticas de modo contínuo.

O quinto objetivo, voltado à análise das estratégias avaliativas utilizadas pelos professores para perceber a eficácia de suas práticas, revelou uma contradição significativa: ao mesmo tempo em que os docentes reconhecem a leitura como prática formativa e emancipatória, muitas avaliações ainda se mantêm presas a modelos normativos e classificatórios, tensionadas pelas exigências sistêmicas de desempenho. Essa ambiguidade reforça a complexidade do trabalho docente e a necessidade de repensar a avaliação como processo formativo e inclusivo.

Por fim, o sexto objetivo foi contemplado por meio da elaboração do produto técnico-pedagógico, construído a partir das significações produzidas ao longo da pesquisa. O “Material de Apoio Pedagógico: uma proposta de trabalho interdisciplinar de leitura com base no Desenho Universal para a Aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental” traduz os achados da investigação em possibilidades pedagógicas concretas, acessíveis e colaborativas, oferecendo subsídios para práticas mais inclusivas e interdisciplinares. Esse material com publicação no site do Mestrado Profissional de Educação da Universidade de Taubaté estará disponível para inspirar novas possibilidades de práticas pedagógicas para o desenvolvimento da competência leitora de todos os estudantes.

De maneira integrada, a análise internúcleo evidenciou que o desenvolvimento da competência leitora não se constitui como ação isolada, mas como um processo dialético, no qual reconhecimento da importância da leitura, limites estruturais e possibilidades de transformação se tensionam continuamente. As contradições identificadas não se apresentam como obstáculos intransponíveis, mas como espaços de criação, reorganização e ressignificação do trabalho pedagógico.

Portanto, em resposta à pergunta de pesquisa “Como as práticas pedagógicas dos professores determinam o desenvolvimento da competência leitora em alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura nos anos finais do Ensino Fundamental, considerando a produção de significações dos professores acerca desse processo?”, os resultados evidenciam que as práticas pedagógicas determinam esse desenvolvimento na medida em que são orientadas pelas significações que os docentes atribuem à leitura, aos estudantes e ao próprio movimento de ensino-aprendizagem.

Quando a leitura é compreendida como prática social, formativa e emancipatória, as ações docentes tendem a se organizar de forma intencional, contextualizada, colaborativa e inclusiva, favorecendo a mediação pedagógica e ao atendimento das necessidades dos alunos com dificuldades.

Por outro lado, quando essas significações são tensionadas por exigências institucionais e avaliativas normativas, as práticas assumem caráter instrumental e fragmentado, limitando o desenvolvimento da competência leitora.

Assim, a pesquisa demonstra que o avanço dos estudantes não depende apenas de métodos ou recursos isolados, mas fundamentalmente das significações produzidas pelos professores sobre a leitura, mediados por condições históricas, sociais e institucionais que incidem sobre o trabalho pedagógico.

O processo investigativo também produziu efeitos formativos importantes. Para os professores participantes, a reflexão sobre suas próprias práticas favoreceu a tomada de consciência, a reorganização de ideias e o fortalecimento profissional.

Para o pesquisador, a imersão nas narrativas docentes aprofundou a compreensão sobre as condições concretas que determinam o ensino da leitura nos anos finais do Ensino Fundamental e a perspectiva sócio-histórica foi instrumento de transformação em todas as dimensões para a sua formação humana.

Embora esta pesquisa tenha atingido seus objetivos, ela aponta a necessidade de novos estudos que aprofundem a análise das práticas pedagógicas por meio de observações em sala de aula, ampliem o escopo para diferentes contextos educacionais e investiguem as determinações do produto técnico-pedagógico na formação continuada e no desenvolvimento da competência leitora dos estudantes.

Por fim, esta dissertação reafirma que a leitura, compreendida como prática social, cultural e política, somente se efetiva plenamente quando sustentada por trabalho colaborativo, condições institucionais favoráveis e políticas públicas comprometidas com a equidade e a inclusão. Ao articular teoria, análise empírica e proposta técnica, a pesquisa buscou contribuir para o fortalecimento da competência leitora como direito humano e como instrumento de participação social e transformação da realidade nos anos finais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ABREU, Bianca de Macedo. **Leitura literária na prática cotidiana do professor de 6º ao 9º ano: desafios na formação de leitores**. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD). 130f. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, São Gonçalo, 2021.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 222-247, 2006.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, W. M. J. DE.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan. 2015.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; MACHADO, Virgínia Campos. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**, Campinas, SP. v. 33, n. 2, p. 261-270, jun. 2016.

AGUIAR, Wanda. Maria. Junqueira de; ARANHA, Elvira Maria Godinho, SOARES, Júlio Ribeiro Soares. Núcleos de Significação: Análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147305>.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ARAÚJO, Raqueline Chaves de. **O uso de estratégias na minimização das dificuldades de leitura e escrita nos anos finais do ensino fundamental**. Repositório CAPES.157f Dissertação - Programa de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Cajazeiras-PB, 2018.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BOURDEIU, Pierre Bourdieu; CHAMPAGNE, Patrick. Os Excluídos do Interior. In: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

BORMANN, Maria Aliete Cavalcante; CASADO ALVES, Maria da Penha. A leitura em todas as áreas de conhecimento: Desafio na contemporaneidade. **Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**, PE, 2019. Disponível em <https://simelp.com.br/anais-simelp/publicacoes/AT195/PDF-trab-2278-1.pdf>. ISBN 978-85-7946-353-2. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de ampliar a duração do ensino fundamental para nove anos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 26, p. 1, 7 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. **Lei nº 5.692/71 de 11 de ago. de 1971. Reforma do ensino: 1º e 2º Graus.** Brasília. 1971a. Disponível em: <https://bityli.com/cLLqwpkx>. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Notas sobre o Brasil no Pisa 2022.** Brasília, DF: Inep, 2023.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.** Wakefield, MA: CAST, 2018.

CASADO ALVES, M. P. O cronotopo da sala de aula e os gêneros discursivos. **Signótica**, Goiânia, v. 24, n. 2, p. 305-322, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/19172>.

CASSONI, C., Penna-de-Carvalho, A., Leme, V. B. R., Marturano, E. M., & Fontaine, A. M. (2021). Transição escolar nos anos finais do ensino fundamental: revisão integrativa da literatura. **Psicologia Escolar e Educacional**, 25. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021225301>.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade.** Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CUNHA, Virgínia Mara Próspero da. **Avaliação da aprendizagem em educação física: um estudo com professores formadores.** 2009. 283f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

DIAS, Lúcia Moreira. **A Revista do Rádio e a Cultura do Espetáculo.** Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2026.

FALEIROS, Fabiana *et al.* Uso de questionário online e divulgação virtual como estratégia de coleta de dados em estudos científicos. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 25, n. 4, e3880014, 2016.

FERREIRA, Carmen Veronica Arantes. **Necessidades formativas de professores dos anos finais do ensino fundamental e o trabalho colaborativo universidade-escola.** Biblioteca

Sophia da UNITAU (Universidade de Taubaté), 212f. Dissertação - Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté, Taubaté, 2021.

FRANCO, M. A. DO R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534–551, dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 122, p. 1059-1081, 2012.

FULLAN, Michel e HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente. Buscando uma educação de qualidade**. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.A.; ALMEIDA, P.C.A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIRARDI, Kamila. **O desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora: um olhar para livros didáticos do ensino fundamental – Anos Finais e para a Base Nacional Comum curricular/2017**. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD), 160f. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul, UCS, Caxias do Sul, 2021.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 1992.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades - São José dos Campos**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-jose-dos-campos/panorama>. Acesso em: 14 jun. 2024

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. 192 p. ISBN 978-8585725501

LERNER, D. *et al.* **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação**. 2021. 608 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal Design for Learning: Theory and Practice**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência, saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, Mar. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Col. Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sóciohistórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

ONU. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em 15 de junho de 2024.

PARRAS, Rodrigo; MASCIA, Márcia Amador. Efeitos da pandemia na educação escolar. **Linha Mestra**, v. 46, pág. 412–422, 2022.

ROSE, D.; DALTON, B. Learning to Read in the Digital Age. **Mind, Brain, and Education**, v. 3, n. 2, p. 74–83, 2009.

SANTOS, Ana Patricia. **Concepções de leitura sob a ótica de docentes de Língua Portuguesa do ensino fundamental - Anos Finais**. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação (BDTD), 130f. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2021

SANTOS, E. M. N. dos; SAMPAIO, L. T. dos N.; LIMA, F. W. C. As dicotomias no contexto e no texto da BNCC como projeto educacional. **Roteiro**, [S. l.], v. 48, p. e32525, 2023. DOI: 10.18593/r. v48.32525. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/32525>

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão (Análise psicossocial e ética da desigualdade social)**. Editora Vozes. 2001.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC/SP, 2019.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6a ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Maria Vitória da. **Dificuldades de leitura de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental em uma escola de zona rural baiana: representações de professores de diferentes disciplinas**. Repositório CAPES. 229f, Tese - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, São Paulo, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SZYMANSKI, H., DE ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 6a ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2021.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 73, dezembro/2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**, 17.ed. Petrópolis, RJ, 2014.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – São Paulo: Editora 34, 2017.

APÊNDICE A- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUESTIONÁRIO

Roteiro do questionário

Dados Demográficos

- Sexo
- Idade
- Formação profissional/acadêmica
- Área de atuação nos Anos Finais (Disciplinas)
- Tempo de experiência como professor(a)

Práticas pedagógicas para o desenvolvimento da competência leitora

- Você adota práticas pedagógicas com a intenção de promover o desenvolvimento da competência leitora em seus alunos com dificuldade em leitura?
- Você percebe a eficácia de suas práticas pedagógicas no desenvolvimento da competência leitora desses alunos?
- Quais indicadores ou resultados você utiliza para avaliar essa eficácia?
- Descreva quais estratégias e recursos pedagógicos você utiliza para adequar suas práticas de ensino às necessidades individuais dos alunos com dificuldades de aprendizagem em leitura?
- Você estaria disposto(a) a participar de uma entrevista adicional para discutir mais detalhadamente suas práticas pedagógicas, experiências e reflexões sobre o desenvolvimento da competência leitora em alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura? Sua participação seria voluntária e sua identidade preservada.

Link para acesso ao formulário: <https://forms.gle/aHSYwaWjo34xLVMv5>

APÊNDICE B- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Roteiro da entrevista semiestruturada

Contexto e Experiência do Professor

- Fale um pouco sobre sua história e experiência como professor nos anos finais do Ensino Fundamental, como foi sua formação, quais disciplinas você ensina e há quanto tempo?

Práticas Pedagógicas Gerais

- Quais são as principais práticas pedagógicas que você utiliza para ensinar leitura?

Especificidades para Alunos com Dificuldades de Leitura

- Como você entende esse fenômeno de ter alunos com dificuldade em leitura nos Anos Finais do ensino Fundamental?
- Quais práticas específicas você adota para apoiar alunos com dificuldades de leitura?
- Pode descrever uma aula ou atividade que você considera eficaz para esses alunos?
- Como você torna acessível suas práticas de ensino às necessidades individuais dos alunos com dificuldades de leitura?

Percepção da Eficácia

- Como você avalia a eficácia de suas práticas pedagógicas no desenvolvimento da competência leitora desses alunos?
- Pode compartilhar algum exemplo ou caso em que observou progresso significativo?

Desafios e Oportunidades

- Quais são os principais desafios que você enfrenta ao tentar desenvolver a competência leitora em alunos com dificuldades?
- Que oportunidades ou recursos você considera essenciais para superar esses desafios?

Sugestões para Melhorias

- Baseado na sua experiência, que recomendações você faria para melhorar as práticas pedagógicas voltadas para alunos com dificuldades de leitura?
- Quais mudanças ou inovações você acredita que seriam mais benéficas para esses alunos?

Conclusão

- Há mais alguma coisa que você gostaria de adicionar sobre suas práticas pedagógicas e sua percepção do impacto delas no desenvolvimento da competência leitora dos alunos com dificuldades?

APÊNDICE C — Pré-indicadores e indicadores (Questão aberta do questionário digital e entrevista revisada) — PROFESSORES DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

(Tópico 1 - Questão aberta do questionário digital) Descreva quais estratégias e recursos pedagógicos você utiliza para adequar suas práticas de ensino às necessidades individuais dos alunos com dificuldades de aprendizagem em leitura:

PRÉ-INDICADORES (9)	INDICADORES (3)
“[...]é a leitura conjunta dos textos atrelados às habilidades do próprio planejamento.” (Ed. Física) “[...]leitura mediada e contextualizada – em que promove a leitura coletiva e individual de problemas matemáticos...” (Mat.) “[...]exploração oral e audiovisual e discussões em grupo, reforçando a aprendizagem por meio de diferentes canais sensoriais[...]” (Mat.) “intervenção individualizada e atividades práticas e contextualizadas” (Mat.) “[...]uso de artigos científicos inéditos para os alunos...” (Cien.) “[...]artigos científicos e matérias de revistas correlatas à área, previamente enviados aos alunos[...] (Cienc.) ler para a classe textos previamente assimilados e consumidos. (Cienc.) [...]uso de histórias em quadrinhos, não apenas para desenvolver a habilidade leitora, mas como um recurso didático com o objetivo de discutir conceitos históricos e enquanto fontes históricas[...] (Hist.) “[...]a associação de imagens e textos, característica inerente desta linguagem, possibilita um trabalho dinâmico de leitura, que além de estimulá-la, contribui para o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla sobre a própria leitura...” (Hist.)	Mediação das leituras adotadas. Contextualização dos textos nos componentes curriculares. Uso de multiletramentos, diferentes gêneros e canais diversos de aprendizagem.

(Tópico 2 – Entrevista) Quais são as principais práticas pedagógicas que você utiliza para ensinar leitura?

PRÉ-INDICADORES (29)	INDICADORES (7)
“Na verdade, eu acho que fica um pouco difícil a gente em qualquer disciplina dissociar a leitura, que é uma coisa que eu gosto muito, muito de fazer[...] de qualquer que seja a disciplina que você trabalhe”. (Ed. Fis.) “Educação Física, talvez seja uma das disciplinas que mais interage com todas ao mesmo tempo[...]” (Ed. Fis.) “Eu puxo bastante o aluno em leitura...eu tenho uma moeda de troca muito boa que é a quadra...” (Ed. Fis.) “[...]eu coloco um texto e falo: “Gente, leiam esse texto aqui... não adianta me enganar[...] eu vou sortear um aluno da sala e vou fazer uma pergunta[...] se ele me responder, a gente vai para a quadra, se ele não responder, vão ter que fazer um trabalho teórico [...] é uma brincadeira, mas que eles levam uma fé[...] a leitura acaba produzindo uma recompensa... e[...] quem sabe também vira uma sistemática na vida dele, assim de começar a apreciar a leitura, porque ele vai ver que a leitura tá trazendo coisa boa para ele, não é só uma obrigação”. (Ed. Fis.) “[...] matemática e leitura são duas áreas do conhecimento que são muito próximas [...]” (Mat.) “Então, mesmo sendo professora de matemática, essa parte da leitura, da interpretação, quando o aluno enfrenta dificuldade, afeta todo o processo matemático também, principalmente, nos anos finais[...]” (Mat.) “[...] a dificuldade na leitura e interpretação era o maior desafio da sala de aula hoje em dia para aula de matemática, isso conversando só com professores de matemática...” (Mat.)	Leitura como prática transversal e integradora nas disciplinas. Estratégias pedagógicas de incentivo à leitura por meio do engajamento afetivo e lúdico ou prática leitora utilitarista? A leitura como base para o desenvolvimento da compreensão conceitual nas diferentes áreas. Estratégias pedagógicas de mediação e incentivo à leitura no ensino de conteúdos disciplinares. A valorização da leitura e a dificuldade de consolidá-la como prática autônoma. Contradição entre o ideal de interdisciplinaridade e a realidade fragmentada do ensino por disciplinas. A leitura além dos textos, conhecimento de mundo.

“[...] quando a gente **defende o letramento matemático**, é justamente isso, é **ler o mundo** por meio da matemática[...]" (Mat.)

“[...] **a gente prepara**, na verdade, o **aluno para a vida**[...]" (Mat.)

“[...]penso **muito** na **contextualização**[...]" (Mat.)

“[...] **sempre** **trabalho** com **slides**[...]dinâmicos com **personagem, avatar**, enfim[...]**sempre** trago um **contexto da história** daquele assunto, ou o **matemático** que trabalhou, **depois** que eu trago esse contexto, eu falo um pouco da história, sempre tem **uma leitura**[...]" (Mat.)

“[...]eu **gosto muito de trabalhar em grupo**[...]eu percebo que às vezes essa comunicação entre eles também **ajuda na interpretação**[...], mas por muitas vezes, eu acabo por ajudá-los quando vem as **atividades de muita leitura**, eu percebo que eu **tenho que ler para eles**[...]" (Mat.)

“[...] **agora** vocês compreenderam? Com a **minha leitura**? E alguns alunos: Ah, **agora sim**, agora **entendi**[...]" (Mat.)

“[...]Trabalho também com **mapa mental**, [...]essa questão da **leitura constante**, de pegar uma síntese, olhar aqui **o que é mais importante**[...]" (Mat.)

“[...]a gente tem **uma realidade** hoje em dia: a questão do **foco**[...]quando eles têm que ler, prestar atenção no que está lendo, **é uma luta**[...] **precisa** constante **intervenção**[...]" (Mat.)

[...] porque na **minha sala**, quando os alunos terminam a atividade, **eles podem ler** [...] (Mat.)

“[...]busco colocar **em cada grupo, alunos** que tenham **mais facilidade**[...]" (Mat.)

“[...]na parte da leitura, ciências eu julgo ser assim uma **matéria muito divertida de aprender**[...]" (Cienc.)

“[...]eu trago assim de novo pros alunos, para **fugir** um pouquinho **daquela parte** assim **professoral**, é trazer **textos** que tem muito **a ver** com **a idade deles**[...]” (Cienc.)

“[...]contexto assim mais de **cultura pop**, trazer bastante textos em forma de **charges**, de **tirinhas**, **textos de pessoas** que já estão bem pacificadas **nas mídias sociais**, biólogos famosos, influencers famosos[...]

“[...]aliando assim com o **contexto** do **que tem** que **ser passado para os alunos**[...]” (Cienc.)

“[...]trazem para o aluno essa **vontade de procurar**, de saber mais e de **aguar a curiosidade deles**[...]” (Cienc.)

“[...]trazer um texto **totalmente inédito**...peço para eles lerem[...].depois eu pergunto para eles saberem do que tá se tratando aquele **contexto**[...]para que eles alinhem com que eles **leram o texto previamente**, depois falar sobre o **entendimento** que eles têm **de mundo** sobre aquele texto[...]

“[...]vem bastantes respostas assim **inusitadas**, mas que são **interessantes**... isso vai **quebrando o gelo** e eles participam cada vez mais[...]

“[...]eu falo para eles é o seguinte:- galera, **leiam** pelo menos um **pouquinho por dia** para vocês pegarem **gosto** pela prática de **leitura** e depois para **treinar** também, porque **quem lê bem**, tem também essa capacidade de **falar bem**[...]

“[...]é um **trabalho de formiguinha**, que eu trabalho **juntamente** com a equipe da **coordenadoria pedagógica** e juntamente com os **outros professores** e **unidos** nesse propósito de tentar **melhorar** essa questão de **leitura**[...]

“[...]a questão da **prática da leitura** é **fundamental em todas as áreas**, mas em história, tem um caráter muito importante, por mais que, **não necessariamente** a

disciplina trabalha com **leitura como foco**, é muito **difícil trabalhar** com conceitos históricos sem que **o aluno** consiga interpretar um texto, **sem** que ele consiga **ler** um texto”. (Hist.)

“[...]opto por usar **histórias em quadrinhos** como um desses mecanismos de leitura... **pela maior proximidade com o aluno**, com a linguagem, ou talvez por uma quantidade menor de texto dentro. Eu atribuo a isso, essa compreensão maior pela apropriação de **imagem e texto**, percebo que[...]o aluno consegue compreender melhor, a partir de uma leitura de quadrinhos, do que de fato na leitura de um outro tipo de texto”. (Hist.)

“[...]vejo que o quadrinho pode **favorecer a compreensão de conceitos** e acho que ele atua em todos os segmentos, **desde os alunos com muita dificuldade para leitura, até aqueles alunos que têm fluência leitora**, os conceitos complexos são mais bem compreendidos por meio da leitura dos quadrinhos.” (Hist.)

“[...]o quadrinho une dois tipos de linguagem, **a imagem e o texto**...fica difícil para determinados alunos **compreender** essa **informação implícita**, mas essa informação implícita, ela está **visível**[...]na **imagem**[...]” (Hist.)

(Tópico 3 – Entrevista) Como você entende esse fenômeno de ter alunos com dificuldade em leitura nos Anos Finais do ensino Fundamental?

PRÉ-INDICADORES (14)	INDICADORES (3)
“[...]parece que não existe uma conexão entre o aluno que tá saindo do 5º ano para o aluno que tá chegando no sexto[...]” (Ed. Fis.) “[...]professores e gestores no geral têm se preocupado com isso, só que é um nó meio difícil de desatar de uma hora para outra, nessa dificuldade toda, eu vejo que não existe o hábito da leitura[...]” (Ed. Fis.) “[...]existe um certo desinteresse que vem às vezes já da própria cultura desse aluno[...]” (Ed. Fis.) “Por que que eu vou ler? Eu não vou ser doutor mesmo, eu não vou fazer faculdade” (Ed. Fis.) “[...]para gente da matemática que acaba tendo que lidar com essas questões de resultados[...] os alunos que apresentam as maiores dificuldades em matemática são também os que apresentam maiores dificuldades na leitura[...]” (Mat.) “[...]como a leitura é deficitária, a escrita também vem junto[...] “[...]tenho alguns alunos que a defasagem na leitura e na escrita tá tão discrepante que eu tenho que sentar e pedir para ler juntos[...]” (Mat.) “[...]hoje em dia, nós temos o TDAH...dificulta esse foco[...] alguma situação de deficiência ou não, mas além disso tem essa questão da leitura deficitária[...]” (Mat.) “[...]aluno do 9º ano[...] tem dificuldade em português, tem dificuldade em matemática e a questão da leitura e da escrita é um dilema para ele, é um dilema, então, quando ele vai ler comigo, fica muito constrangido[...]” (Mat.)	Ausência de continuidade entre os ciclos e suas implicações na leitura. Relação entre dificuldades em leitura, escrita e desempenho nas diferentes áreas. Complexidade de fatores na formação de uma cultura leitora: Diversidade, Pandemia, Família e Avaliações externas.

“Eu penso que esse é um problema que vem da base[...]” (Cien.) “[...]período terrível que a gente passou na época pandêmica... que houve muita defasagem em relação ao ensino, principalmente na prática de leitura[...]” (Cien.) “[...]minha percepção... vários fatores[...] Primeiro, coloco a pandemia... teve um prejuízo gigantesco para esses alunos no período de consolidação da alfabetização[...]” (Hist.) “[...]a família... não conseguia acompanhar por muitos fatores, questões econômicas, questões de alfabetização da própria família, de todos os problemas que a gente sabe que acontece nas casas das pessoas[...]” (Hist.) “[...] avaliações externas... que comem o tempo da prática na sala de aula, do contato com o professor, da aula, de uma atividade coletiva, de um processo de leitura... cobra-se fluência leitora numa prova, mas[...] não tem tempo em sala e na escola para desenvolver essa habilidade”. (Hist.)	
---	--

(Tópico 3 cont. – Entrevista) Quais práticas específicas você adota para apoiar alunos com dificuldades de leitura? Pode descrever uma aula ou atividade que você considera eficaz para esses alunos? Como você torna acessível suas práticas de ensino às necessidades individuais dos alunos com dificuldades de leitura?

PRÉ-INDICADORES (16)	INDICADORES (5)
“[...]circuito de atividades[...] onde você tem que correr, contornar um cone, voltar e entregar...a bola[...] “Corrida de Estafeta” [...] já desenvolvi[...]que o objeto do jogo não era a bola, era giz[...] pode trabalhar	Adaptação e flexibilização das práticas pedagógicas para atender às singularidades dos alunos.

qualquer tema[...] instigui o aluno a leitura dentro de uma atividade tipicamente da Educação Física”. (Ed. Fis.) “[...] um aluno do 9o ano[...] tem dificuldade [...] vínculo com a professora (de Português) que ele criou, conseguiu se soltar mais e agora está refletindo em tudo, em todas as matérias [...] (Mat.) [...]a gente faz adaptação, quando é aluno da educação especial, eu tenho alunos do API também, que eu percebo que tem mais dificuldades[...] (Mat.) [...] eu coloquei ela perto de mim na sala porque dependendo do problema ou da situação, eu preciso ver se ela fica olhando para mim [...] (Mat.) [...] intervenção o tempo inteiro, dependendo do aluno, da necessidade, eu tenho que adaptar, eu tenho esses casos que às vezes lê, mas não consegue interpretar, e é uma leitura, se passa de cinco linhas, parece que esquece o que leu nas primeiras e aí não consegue dá sequência, então daí eu volto, com essa pessoa eu tenho que diminuir o enunciado e ir passo a passo e assim eu tenho conseguido avanços com os alunos[...] (Mat.) [...] a escola tá num movimento, sabe, de acordo com esse diagnóstico que nós tivemos de muitos alunos com dificuldades que estão apresentando nas atividades em geral, a maioria é questão da falta da leitura e interpretação, então todo mundo tá pegando junto, assim, pelo menos na minha escola, a gente tá tendo um trabalho bem parceiro, geografia, história [...] nas reuniões de HTC, nós tivemos uma conversa com a orientadora pedagógica sobre isso para todos os professores incentivarem essa questão da leitura dos alunos[...] (Mat.) [...] a gente trabalha com o Chromebook, fazendo o mapa mental, às vezes eu gosto de deixar eles mesmos construírem alguma coisa: gráficos e tabelas em matemática a gente usa muito, então às vezes a leitura	Valorização da mediação docente na leitura como instrumento de acesso ao conteúdo. Potencial dos recursos multimodais como facilitadores da leitura inclusiva. Cooperação institucional e trabalho colaborativo para promover a leitura. A leitura como acesso à diversidade cultural e ao conhecimento de mundo.
---	---

gráfica, às vezes eu coloco a **imagem**, peço para eles lerem aquela imagem, na verdade a leitura de gráficos e tabelas em matemática **é extremamente importante** e para eles[...] (Mat.)

[...] mandei um **texto bem simples** e bem legal falando sobre a nossa cidade, cidade inteligente, mandei para eles esse texto de **forma antecipada [...](Cien.)**

“[...] eu peguei, **sentei com ele** e falei assim: “Ó, vamos **ler juntos** então um trecho aqui.” [...] (Cien.)

“[...] **naquele momento** assim **de trocas de salas**, onde não tem muito aluno, eu chamei ele **ali no canto**, lia com bastante vagarosidade, e na medida que ele ia tendo alguns problemas para ler tal coisa, eu meio que dava uma **gestão de ânimo**, “você vai conseguir”, quando eu via que ele não conseguia falar a palavra, eu falava para ele, começava, depois ele terminava e na hora da prática eu passei para ele esse mesmo trecho. Ele **foi no mínimo duas vezes melhor [...]**” (Cien.)

[...] pedir para eles **lerem lá na frente**, se eles **não querem**, tá bom, fiquem onde você está e faça sua leitura, depois eu vou tentando chamar, “vem aqui, **fica do meu lado**, eu **vou te ajudando**”, porque é importante, eu acho importante [...] (Cienc.)

“[...]esse **desafio** da sala de aula, fazer 30 **pessoas diferentes aprender a mesma coisa**. E aí você tem as dificuldades quando você tem esses alunos com dificuldade, seja eles de educação especial ou não. Então, o que eu **acredito muito** é na ideia do **design universal**, que é um recurso que garanta que **qualquer pessoa possa usufruir daquele espaço e daquela aula[...]**” (Hist.)

“[...] precisa da **adequação**, **mas** o meu objetivo é sempre usar a mesma coisa, é sempre **usar o mesmo recurso**[...] por exemplo, no quadrinho se um aluno não sabe ler, então não adianta eu pedir para ele ler o quadrinho ou o texto do **quadrinho**[...] mas ele consegue olhar as **imagens**, então, a

ideia é, claro, com apoio, às vezes com a minha intervenção ou intervenção do profissional de apoio, quando tem, fazer com que ele consiga, com o mesmo recurso, buscar uma interpretação[...]” (Hist.) “[...] é curioso que alguns alunos acabam tendo uma interpretação até mais apurada do que alguns outros alunos que não têm uma dificuldade aparente [...]” (Hist.) “[...] (O quadrinho) ele é adaptável com pouca intervenção[...] a imagem possibilita todas essas leituras. E aí, dá para trabalhar legal com isso, eu acho que cumpre, de certa maneira, a função desse objetivo do design universal[...]” (Hist.) “[...] outra coisa interessante do quadrinho, porque ele mostra um mundo que não é o dele (aluno), então se eu trabalho o Quilombo dos Palmares, estou mostrando um passado remoto, uma cultura quilombola que provavelmente não será a dele, com manifestações culturais que talvez não esteja habituado, então, quer dizer, eu estou trazendo novos elementos para ele [...] (Hist.)	
--	--

(Tópico 4 – Entrevista) Como você avalia a eficácia de suas práticas pedagógicas no desenvolvimento da competência leitora desses alunos? Pode compartilhar algum exemplo ou caso em que observou progresso significativo?

PRÉ-INDICADORES (25)	INDICADORES (6)
“Eu já trabalhei em algumas vezes fazendo com os alunos uma roda de conversa, então ali você já teria uma avaliação por observação e um feedback também, daquilo que o aluno me responde depois da atividade[...]” (Ed. Fis.) “[...] uma autoavaliação, onde o aluno vai avaliar o quanto aprendeu daquela atividade[...]” (Ed. Fis.) “[...]outra maneira de avaliação é quando você dialoga com o [...] professor de Letras [...] ele vai me dizer se realmente aquele	Avaliação como processo formativo e contínuo centrado no desenvolvimento do aluno. Avaliação mediada por múltiplos instrumentos. Contradições entre avaliação externa, interna e a realidade pedagógica cotidiana.

aluno tá evoluindo ou não e se ele tá evoluindo, eu acredito que um pouco daquilo faz parte da contribuição do trabalho que eu fiz[...]” (Ed. Fis.) “[...] coloquei parcialmente [...] me sinto muito mais um colaborador do que o professor responsável pela evolução total desse aluno quando se fala da prática da escrita e da leitura[...] “Conselho Participativo de Classe[...] muitas vezes não vai servir, vai ser de uma forma generalizada, ele é muito bom, mas quando o aluno tem dificuldade, muitas vezes a gente para chegar a alguns testes, você tem que tratar a questão de forma individualizada [...]” (Ed. fis.) “[...] um tempo atrás as avaliações externas não dialogavam quase com nada com as avaliações internas, você trabalhava um conteúdo aqui, o aluno ia ter um conteúdo diferenciado lá[...] eu acho que isso vem mudando um pouco, hoje em dia [...]” (Ed. Fis.) “[...] quando eu trouxe parcialmente, como professora de matemática, é que quando se fala de leitura, a impressão que dá é que eu não tenho assim toda a cátedra para avaliar a leitura do aluno[...] (Mat.) “[...] tenho a minha avaliação, como que eu trabalho, eu trabalho com avaliação mensal, avaliação bimestral, avaliação em grupo, participação em sala de aula e simulados, então eu tenho vários instrumentos ali[...] (Mat.) “O CPC[...] é o dia oficial, mas[...] pré-CPC, então, nesse momento, a gente consegue ver o aluno no geral, então daí é aquela coisa da troca muito grande dos professores de acordo com o resultado do aluno no bimestre. Então esse resultado acaba não interferindo na nota da disciplina, mas vendo o global do aluno e acaba refletindo no que ele desenvolveu em cada disciplina”. (Mat.)	Avaliação colaborativa como ideal pedagógico e desafio prático na construção de uma avaliação coletiva. Avaliação como articulação entre ensino, leitura e protagonismo do aluno. Avaliação quantitativa para comprovação: Nota, planilha, pontuação, trabalho valendo ponto, rubrica.
---	--

“[...] eu trabalho com **simulados da avaliação externa**, por exemplo, a PNRA, que foi uma **prova externa** que nós fizemos, **nós trabalhamos antes as habilidades** e ela foi **considerada** uma avaliação do bimestre, então, mesmo sendo avaliação externa, foi uma **avaliação interna** [...] (Mat.)

“[...] eu tenho **alunos com dificuldade**[...] que **precisa de leitura em voz alta**, esses alunos, às vezes, quem me ajuda é a professora do API, eles precisam dessa desse outro olhar, dessa **outra sala** ou uma pessoa que tiver disponível no momento[...] os **instrumentos são iguais** para todos [...]” (Mat.)

“ [...] eles fazem **provas em grupo**, é o que mais **amam** [...] um aluno fica responsável para entrega, os outros precisam fazer as questões no caderno, **todos trabalham**, discutem, depois decidem e me entregam a resposta que o grupo chegou num **consenso** [...] um ajuda o outro, eu procuro também colocar aquele com **mais dificuldade com aquele que tem menos**[...] sempre é próxima das outras provas, para que já possam estar **estudando os conteúdos** que vão cair”. (Mat.)

“[...] eu tenho uma planilha de Excel e ela pinta de acordo com os resultados dos alunos e de acordo com a participação e então eu **apresento direto essa planilha para eles**[...] acabo vendo uma **evolução** muito grande do aluno que às vezes **viu que está no vermelho** [...] ele tem que ir para o amarelo[...] ir para o verde, então eles acabam fazendo esses processos ali de acordo com a atividade e **o empenho é maior** [...]” (Mat.)

“[...] dou **pontuação** para o **aluno que participa**, não é o aluno que acerta tudo[...] esse olhar de avaliação formativa também, essa avaliação, essa observação direta vai muito no compromisso, no **esforço do aluno** [...]” (Mat.)

“[...] eu tenho alunos com **resultados** que não são tão bons e que quando a gente vai ver não é bom em matemática, mas também acaba

tendo dificuldades em outras disciplinas, aí é aquilo, **na hora do CPC** [...] já tá **tudo separadinho** [...] plano de ação, daqui para frente todos terão um **olhar diferente para ele**[...]" (Mat.)

“ [...] tenho feito bastante **trabalho valendo ponto**, para fomentar essa participação deles [...]tenho percebido é que quando chega o momento de eu falar assim: "Agora eu **quero leitores** para ler tal coisa", **muita gente levanta a mão**, é nesse momento que eu vou dar a minha percepção se eles estão **lendo corretamente** as frases, se eles estão sabendo conectar as ideias, se eles estão sabendo entender o contexto do que está sendo lido no texto, então, **esse tipo de avaliação eu faço**[...]" (Cien.)

“[...]eu **não tenho a rubrica** de como que se faz para eu trabalhar esse processo de avaliação como instrumento, a nossa **coordenadora pedagógica** está me **ajudando muito**, tá preparando uma rubrica especial para isso, para que eu possa fazer a avaliação[...]" (Cien.)

“[...] eu quero **alinhar com professores da área**, juntamente com a **nossa coordenadoria**, que eu some junto com os **professores de Língua Portuguesa** e também da **sala de leitura**, nesse trabalho árduo que a gente tá tendo assim de melhorar a prática de leitura na nossa escola [...]" (Cien.)

“[...] **estou alinhado com as provas externas**, tudo que está sendo feito, essa **vontade de querer ajudar** não partiu do da nossa coordenadora, mas **partiu de mim**, porque **eu quero**, eu tenho essa intenção de **ajudar** transformando isso como um instrumento de avaliação [...]" (Cien.)

“[...]é um **trabalho do eu sozinho**, eu na minha sala de aula, dando a minha aula e meio que não me importa o que esteja acontecendo na outra sala[...]" (Hist.)

“[...] por mais que **defendam**, por mais que orientem essa perspectiva de ter uma **ação conjunta**, planejado em conjunto, mas o **fazer isso** ainda eu vejo muita **barreira**, eu vejo muita dificuldade de se organizar isso [...]” (Hist.)

“[...] **avaliações externas** e eu penso até em provas de vestibular, provas de mudança de ensino fundamental para ensino médio que usam quadrinhos, eles **não dialogam com o quadrinho**, eles apenas usam como recurso de ilustração, então por isso que eu penso que uma **avaliação interna**, elaborada por mim que trabalhou com o quadrinho, seja **mais eficiente**[...]” (Hist.)

“[...] eu não trabalho com gêneros textuais, **não é a minha função**, só que eu trabalho com leitura, produção de texto dentro do conceito de história, a **dificuldade de se planejar** uma produção texto de acordo com o gênero que está sendo trabalhado com a Língua Portuguesa, claro que isso **acontece no corredor, no HTC na hora do café** a gente conversa, mas isso não era para ser feito dessa forma, isso era para ter um planejamento [...]” (Hist.)

“[...] se tem dificuldade de trabalhar em conjunto, **avaliar em conjunto é mais difícil** ainda [...]” (Hist.)

“[...]a questão do **CPC**, que avaliar coletivo é mais difícil ainda por conta dessa **prática**, que ela é **individualizada** e ela não deveria ser, mas ela é, então é cada um dando conta do seu ou tentando dar conta do seu, e aí o **CPC** que seria esse momento dessa avaliação coletiva da turma, não é do indivíduo, é da turma, **não é um momento de avaliação**[...]” (Hist.)

(Tópico 5 – Entrevista) Quais são os principais desafios que você enfrenta ao tentar desenvolver a competência leitora em alunos com dificuldades? Que oportunidades ou recursos você considera essenciais para superar esses desafios?

PRÉ-INDICADORES (11)	INDICADORES (5)
“[...]o desafio que a gente tem hoje nesse tipo de trabalho é a motivação. [...] Eu sou um professor de Educação Física, amo literatura, mas alguns professores com quem eu convivo na Educação Física, questionam de uma maneira diferente: “eu preciso trabalhar na minha área e tudo mais, agora eu tenho que trabalhar literatura, tem que trabalhar competência leitora”?” (Ed. Fis.) “O desafio que eu que eu vejo maior hoje é a sala de aula, quando você tem os 30 ali para você dar aula, um contexto de sala heterogênea, um que desenvolve muito, o outro que está aquém[...]” (Mat.) “Essa parceria da família eu vejo muito importante, os alunos que têm grande rendimento, a família sempre está por perto, tá acompanhando, tá vendo o que o filho tá fazendo”. (Mat.) “[...] os desafios é como a gente pode falar, o desinteresse do aluno em lê fora do ambiente da escola[...]” (Cien.) “[...] outro desafio[...], os pais, o apoio que a gente não tem deles para nos ajudar nesse processo, eu fico[...] engessado[...] de saber que a gente tá trabalhando num frente, numa guerra, a gente tá indo lá para tomar tiro sozinho na frente, não tô generalizando, tem pais que são ávidos na parte do ensino e estão sempre cobrando[...], mas a grande maioria, a gente vê pelas reuniões, na presença dos pais que é bem abaixo do que a gente espera [...] (Cien.) “[...] não é jogar a responsa para a família, porque é nosso papel, só que o trabalho de educação é conjunto, então a gente tem muita dificuldade de lidar, por exemplo, com alunos em que a família não traz	Salas heterogêneas, o desafio das diferenças. A motivação como desafio central para o engajamento com a leitura. A ausência da família como fator que compromete o processo de leitura e aprendizagem. Desvalorização da cultura escolar como entrave à construção de hábitos de leitura. Contradições entre a escola e o poder extraescolar na educação.

nenhum tipo de valorização do hábito escolar[...]” (Hist.)

“[...] isso é um **dificultador muito grande**, o quanto que **a cultura escolar**, cultura de aprender na nossa sociedade atualmente é **desvalorizada[...]**” (Hist.)

“[...] **escola** possa **implementar** uma política de **valorização da cultura escolar**, acho que a escola tem condição de mudar a comunidade, não vai mudar 100%, mas acho que não há nada que vai mudar 100%[...]

(Hist.)

[...] se eu falo, a direção fala, se a família fala, na igreja, o pastor, o padre fala, se no futebol tem um treinador que fala: **escola é legal**, está todo mundo falando que a escola é legal, por que que a escola é chata? Por que vou ficar achando que a escola é complicada? Então, eu acho que é um caminho para **construir uma comunidade com cultura escolar[...]** (Hist.)

“[...] uma **dificuldade que a escola enfrenta[...]** **ingerência de instâncias superiores** [...] a quantidade de protocolos a serem cumpridos, a quantidade de orientações muitas vezes difusas para caminhos diferentes, de volume de demandas para a escola, impede que a escola pense nisso, **como que a escola pensa em sua comunidade se tudo é pasteurizado [...]** (Hist.)

(Tópico 6 – Entrevista) Baseado na sua experiência, que recomendações você faria para melhorar as práticas pedagógicas voltadas para alunos com dificuldades de leitura? Quais mudanças ou inovações você acredita que seriam mais benéficas para esses alunos?

PRÉ-INDICADORES (9)	INDICADORES (4)
“[...]para que o aluno se tornasse um bom leitor é trabalhar o lúdico, a gente tem que trabalhar o lúdico dentro da sala de aula, trabalhar o lúdico na quadra, trabalhar o lúdico no intervalo, trabalhar o lúdico na vida, o lúdico é o que te faz interessar por alguma coisa[...]” (Ed. Fis.) “[...]um caminho a ser seguido para terem melhor resultado, é esse olhar para o aluno, ele é um ser humano, talvez a vidinha dele trouxe algumas dificuldades que ele não tem nem culpa, e ele não tem, às vezes é uma situação de defasagem que a vida impôs para ele ali e ele tá aqui comigo agora e como que eu vou ajudá-lo? Então eu trago muito isso nas minhas práticas[...](Mat.) “[...] eu também acredito no vínculo. Eu falo para eles, vocês podem até não gostar de matemática, mas da professora vocês vão gostar [...]” (Mat.) “[...]quando a aula envolve alguma coisa de sentimento deles ou de coisa muito perto da vida, o engajamento é maior, por exemplo, as aulas de matemática, que é bem perto deles da realidade, é ótima, eles vêm o sentido. Então, a leitura também, eu penso que quando é algo que aproxima eles do que eles gostam ou da realidade deles ali, pode ser que seja mais interessante e incentive mais” [...] (Mat.) “[...]colocar isso como uma responsabilidade estudantil[...] não é porque são pré-adolescentes que não tem que ter uma carga de responsabilidade na vida deles[...]” (Cien.) “[...] uma outra coisa que a gente pode fazer é estar sempre junto com eles e perguntando: "Ei, que que você tá lendo agora? "O que você leu?" Mandar textos,	Valorização do vínculo afetivo como elemento central para o engajamento com a leitura e a aprendizagem. Leitura como prática lúdica, situada e próxima da realidade dos alunos. Responsabilização progressiva do aluno no processo de aprendizagem da leitura. Mapeamento das singularidades dos alunos como base para o planejamento das práticas de leitura.

mandar sugestões e disponibilizar **canais de conversa** eu tenho com todas as minhas turmas um canal de WhatsApp [...]” (Cienc.)

“[...] primeiro é **compreender bem os alunos**, acho que a primeira coisa a gente tem que ver quem são esses alunos, como que eles estão, como que eles aprendem, eu acho que isso é uma dificuldade que a gente tem, principalmente para **professor de ciclo 2 que passa menos tempo com aluno**[...] (Hist.)

“[...] ter esse **mapeamento**, de saber, esse aluno aprende dessa forma, esse aluno tem mais facilidade aqui, vão por esse **caminho para tentar alcançar o desenvolvimento** [...]” (Hist.)

“[...] capacidade de **mapear as dificuldades e produzir materiais**, recursos que fossem **adequados a cada indivíduo** [...]” (Hist.)

“[...] trabalhar com esses **outros recursos**[...] os estudos sobre **quadrinhos** ou outros **recursos visuais**, faz com que a gente, de alguma forma, quebre com a hegemonia do texto[...] essas **novas possibilidades de leitura**, buscando uma inserção desses alunos na cultura letrada, na cultura erudita, na cultura intelectual, na cultura no sentido mais amplo **é um ganho**[...]” (Hist.)

ANEXO A – OFÍCIO PARA SOLICITAR PERMISSÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA PARA DISSERTAÇÃO DO MESTRADO



Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Doc. Fed. nº 76.924/76
Reconhecida pelo CEE/SP
CNPJ 45.176.753/0001-22

Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PRPPG
Rua Visconde do Rio Branco, 210 | Centro | Taubaté-SP
(12) 3625-4217 | prppg@unitau.br

Ofício SPG nº– 010746/2024

Taubaté, 23 de setembro de 2024

Prezado (a) Senhor (a)

Vimos por meio deste, solicitar permissão para a realização da pesquisa para dissertação de mestrado, pelo aluno Marcelo Augusto Ribeiro, do Curso de Mestrado em Educação - MPE da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido nos anos de 2024/2026, intitulada "SIGNIFICAÇÕES DE DOCENTES: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA COMPETÊNCIA LEITORA DE ALUNOS DOS ANOS FINAIS COM DIFICULDADE NA LEITURA".

Serão participantes desse projeto o professor pesquisador e os professores dos Anos Finais dessa Rede de Ensino. A construção de dados ocorrerá por meio de formulários digitais e entrevistas semiestruturadas sobre o tema: Desenvolvimento da Competência Leitora em alunos com dificuldade em leitura. A pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha. Será mantido o anonimato dos participantes e da Instituição.

Certos de que poderemos contar com Vossa colaboração, colocamos-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12020-040, telefone (12) 36241657, ou com o aluno Marcelo Augusto Ribeiro, telefone (12) 987020031, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Documento assinado digitalmente
JULIANA MARCONDES BUSSOLOTTI
Data: 24/09/2024 20:37:26-0300
Verifique em: <https://webdai-30.gov.br>

Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti
Coordenadora do Mestrado em Educação

Ilmo. Sr. Jhonis Rodrigues Almeida Santos
Secretário de Educação do Município de São José dos Campos

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Questionário)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - Questionário**

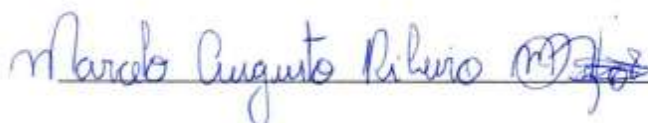
O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “SIGNIFICAÇÕES DE DOCENTES: práticas pedagógicas para competência leitora de alunos dos anos finais com dificuldade na leitura”, sob responsabilidade do pesquisador Marcelo Augusto Ribeiro, mestrando do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté. Nesta pesquisa, pretendemos “investigar e analisar a significação dos professores sobre como suas práticas pedagógicas determinam o desenvolvimento da competência leitora em alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura nos anos finais do Ensino Fundamental”. Sua participação será por meio de um questionário que será respondido virtualmente, através de um formulário, cujo link é enviado pelo aplicativo Whatsapp ou e-mail. As perguntas consideram as significações de professores acerca das práticas pedagógicas para competência leitora de alunos dos anos finais com dificuldade na leitura.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem nos conhecimentos gerados por meio da pesquisa que poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao desenvolvimento da competência leitora em alunos com dificuldade na leitura e os riscos são de os participantes sentirem-se desconfortáveis ou emocionalmente abalados em responder alguma pergunta durante as entrevistas. Entretanto, para evitar que ocorram danos aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. Também, se necessário, fica-lhe garantido o encaminhamento ao serviço de apoio psicológico municipal. Se você aceitar participar contribuirá com o desenvolvimento da pesquisa e o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos sobre o desenvolvimento da competência leitora em alunos com dificuldade na leitura. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito a buscar indenização.

Para participar deste estudo, o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo. Além disso, haverá garantia de ressarcimento ou cobertura das despesas incorridas pelos participantes e seus acompanhantes em decorrência do envolvimento na pesquisa. Ressalta-se que não haverá qualquer vantagem financeira pela participação no estudo. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome será mantido em sigilo ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se em duas vias digitais, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a) via e-mail. Para qualquer outra informação o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone (12) 987020031 “inclusive ligações a cobrar” ou e-mail marcelo.aribeiro@unitau.br. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3622-4005, e-mail: cep.unitau@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16



ANEXO C – CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO (Questionário)**Consentimento pós-informação**

Deseja participar da pesquisa?

☐ Sim, li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aceito participar da pesquisa.

☐ Não aceito participar da pesquisa.

Rubrica do pesquisador:



ANEXO D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Entrevista)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)-Entrevista

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “SIGNIFICAÇÕES DE DOCENTES: práticas pedagógicas para competência leitora de alunos dos anos finais com dificuldade na leitura”, sob responsabilidade do pesquisador Marcelo Augusto Ribeiro, mestrando do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté. Nesta pesquisa, pretendemos “investigar e analisar a significação dos professores sobre como suas práticas pedagógicas determinam o desenvolvimento da competência leitora em alunos com dificuldades de aprendizagem na leitura nos anos finais do Ensino Fundamental”. Sua participação será por meio de uma entrevista semiestruturada que acontecerá em ambiente virtual via Google Meet, com data e hora a serem previamente combinadas. As entrevistas acontecerão com um roteiro semiestruturado e serão transcritas e analisadas, considerando as significações de professores acerca das práticas pedagógicas para competência leitora de alunos dos anos finais com dificuldade na leitura.

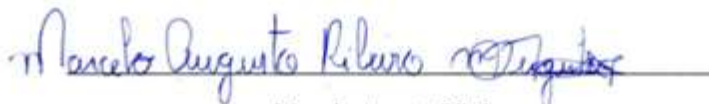
Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem nos conhecimentos gerados por meio da pesquisa que poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao desenvolvimento da competência leitora em alunos com dificuldade na leitura e os riscos são de os participantes sentirem-se desconfortáveis ou emocionalmente abalados em responder alguma pergunta durante as entrevistas. Entretanto, para evitar que ocorram danos aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder, bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. Também, se necessário, fica-lhe garantido o encaminhamento ao serviço de apoio psicológico municipal. Se você aceitar participar contribuirá com o desenvolvimento da pesquisa e o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos sobre o desenvolvimento da competência leitora em alunos com dificuldade na leitura. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo, procedimentos que visem à reparação e o direito a buscar indenização.

Para participar deste estudo, o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo. Além disso, haverá garantia de ressarcimento ou cobertura das despesas incorridas pelos participantes e seus acompanhantes em decorrência do envolvimento na pesquisa. Ressalta-se que não haverá qualquer vantagem financeira pela participação no estudo. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a). Para qualquer outra informação o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador por telefone (12) 987020031 “inclusive ligações a cobrar” ou e-mail marcelo.aribeiro@unitau.br.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3622-4005, e-mail: cep.unitau@unitau.br.

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16



Marcelo Augusto Ribeiro

ANEXO E – CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO (Entrevista)**Consentimento pós-informação**

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“SIGNIFICAÇÕES DE DOCENTES: práticas pedagógicas para competência leitora de alunos dos anos finais com dificuldade na leitura”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) participante

Rubrica do pesquisador: _____



ANEXO F - TERMO DE ANUÊNCIA DE INSTITUIÇÃO

PREFEITURA DE SÃO JOSÉ DOS CAMPOS
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

De acordo com as informações do ofício nº. 010746-2024 e anexos, sobre a natureza da pesquisa intitulada " **SIGNIFICAÇÕES DOSCENTES: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA COMPETÊNCIA LEITORA DE ALUNOS DOS ANOS FINAIS COM DIFICULDADE NA LEITURA.** " com propósito de pesquisa a ser executado pela aluno Marcelo Augusto Ribeiro, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU), sob o acompanhamento da professora **Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha**, após a análise do conteúdo do projeto de pesquisa, a Instituição que represento autoriza a realização de: aplicação de formulários digitais para professores dos Anos Finais de cinco escolas e aplicação de entrevista semiestruturada para quatro professores da Rede de Ensino Municipal de acordo com os critérios de seleção expostos no projeto de pesquisa, os quais se disponibilizarem, voluntariamente, a participar da pesquisa, respeitando-se os princípios éticos da pesquisa e mantendo-se o anonimato da instituição e dos profissionais envolvidos;

São José dos Campos, 01 de outubro de 2024.


Jhonis Rodrigues Almeida Santos
Secretário de Educação e Cidadania

ANEXO G - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu Marcelo Augusto Ribeiro, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “SIGNIFICAÇÕES DE DOCENTES: práticas pedagógicas para competência leitora de alunos dos anos finais com dificuldade na leitura”, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16 e XI.2 item A ou da Resolução 466/12).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Mantereí um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté, 30 de outubro de 2024.

Documento assinado digitalmente
 MARCELO AUGUSTO RIBEIRO
Data: 30/10/2024 21:31:15-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>
