



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NA LÍNGUA PORTUGUESA
NO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA NANCY
NINA DA COSTA, EM MACAPÁ- AP**

Maria Edna da Silva Ribeiro

Asunción - Paraguay

2025

Maria Edna da Silva Ribeiro

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NA LÍNGUA PORTUGUESA
NO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA NANCY
NINA DA COSTA, EM MACAPÁ- AP**

Tesis presentada al curso de Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad
Autónoma de Asunción como parte de los requisitos para la obtención
del título de Magíster en Ciencias de la Educación

Orientadora: Dr.^a Daniela Ruíz Díaz Morales

Asunción – Paraguay

2025

Ribeiro, Maria Edna da Silva. 2025

**A prática pedagógica docente na língua portuguesa no ensino médio na escola estadual
professora Nancy Nina da Costa, em Macapá-AP**

Páginas 164

Tutora: Prof.^a Dr.^a Daniela Ruíz Díaz Morales

Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación

Universidad Autónoma de Asunción UAA.

Palavras - Chave: 1. Língua portuguesa 2. Prática docente 3. Métodos de ensino

Código da biblioteca.....

Asunción - Paraguay, 2025

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NA LÍNGUA PORTUGUESA
NO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA NANCY
NINA DA COSTA, EM MACAPÁ- AP**

Esta Tesis fue evaluada y aprobada em _____ / _____ / _____ para la obtención
del Máster en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Asunción – UAA.

Miembros de la Mesa Examinadora

Nombre

Firma

Doutor avaliador:

Doutor avaliador:

Doutor avaliador:

Calificación: _____

Asunción – Paraguay _____ de _____ de _____

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a Deus, fonte de toda sabedoria, luz e poder, que me guiou em cada passo desta jornada. Agradeço pela força, pela inspiração e pelo amor incondicional que me sustentaram nos momentos desafiadores. Que esta conquista seja uma reflexão da Sua grandeza e um testemunho da minha gratidão.

Das inúmeras passagens bíblicas que marcam minha trajetória de vida, deixo registrado aqui o **Salmo 28:7** *“O Senhor é a minha força e meu escudo; pus nEle a minha confiança; socorreu-me, por isso exulta meu coração, com meu canto Lhe dou graças.”*

AGRADECIMENTOS

A Deus que é o Alfa e o Ômega.

Aos meus pais, Ercília Ribeiro e José Ribeiro Neto (in memoriam): Eles são a base dos meus princípios e valores. Minha doce e adorável mãe que ama e reza incondicionalmente por cada um de nós, seus filhos. Meu pai que sempre nos educou de maneira severa e honesta, e desde menina o ouvia dizer: “Estude! O seu futuro depende do seu saber.” Vocês fazem parte desta conquista.

Aos meus irmãos por me incentivar a seguir em frente.

Ao meu filho João Pedro por compreender minha ausência nos momentos em família.

A minha orientadora Dr.^a Daniela Ruiz Díaz Morales, por sua orientação valiosa. Sua expertise e esclarecimentos foram fundamentais para esta pesquisa.

Aos gestores da Escola Estadual Professora Nancy Nina da Costa que receberam com seriedade e acolhida a proposta desta pesquisa, além de socializarem as informações necessárias.

Aos professores e alunos que dispuseram de seu tempo e compartilharam suas experiências, tornando esse trabalho possível.

As minhas amigas da graduação e do curso de mestrado Mara Regina Santos e Ronilda Balieiro por sociabilizar comigo tantos desafios nessa jornada.

Ao meu amigo Marcos Paulo Barata que não mediu esforços em me ajudar, me incentivar, me apoiar nessa jornada, além de indicar e compartilhar riquíssimas referências.

A UAA que proporcionou oportunidade ímpar em minha formação acadêmica e profissional.

A todos vocês, meus sinceros agradecimentos.

*Há um tempo em que é preciso abandonar
as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo,
e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre
aos mesmos lugares. É o tempo da travessia:
e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre,
à margem de nós mesmos.*

Fernando Teixeira de Andrade

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Desenho geral do processo de investigação	7
Figura 02	O Storybird	52
Figura 03	O HagáQuê	53
Figura 04	A Plataforma Árvore	55
Figura 05	Frequência de uso de atividades de leitura individual e/ou em grupo nas aulas	97
Figura 06	Frequência da participação dos professores em atividades de leitura e análise de textos em grupo	98
Figura 07	Frequência do uso de perguntas para reflexão e interpretação crítica de textos pelo professor	99
Figura 08	Avaliação sobre a clareza das explicações do professor sobre interpretação e compreensão de textos	100
Figura 09	Frequência com a qual o professor propõe atividades de análise textual com comparação entre diferentes tipos de textos	101
Figura 10	Realização de atividades de pré-leitura (debates, rodas de conversa) antes da leitura e atividade	102
Figura 11	A frequência da proposição de exercícios de interpretação e compreensão de textos em forma de questões de múltipla escolha ofertadas pelo professor	103
Figura 12	Tempo oferecido pelo professor para discutir o significado e as ideias principais do texto após a leitura	104
Figura 13	Uso de textos de diferentes gêneros (literário, jornalístico, científico) para desenvolver a compreensão textual	105
Figura 14	Incentivo do professor à identificação de informações implícitas nos textos	106
Figura 15	Contribuição das atividades de compreensão textual para a interpretação de textos complexos	106
Figura 16	Frequência do incentivo pelo professor à realização de anotações e resumos durante a leitura em sala de aula	107

Figura 17	Frequência da proposição de atividades de leitura crítica, como debates e discussões sobre textos	108
Figura 18	Frequência de feedback sobre interpretações e análises de textos em sala de aula	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Dificuldades em identificar a ideia principal do texto	72
Tabela 02	Os gêneros textuais que os alunos demonstram maior dificuldade em compreender	73
Tabela 03	A avaliação do professor a respeito do aluno quando se depara com textos mais complexos	74
Tabela 04	As estratégias utilizadas pelos professores para auxiliar os alunos que apresentam dificuldades na interpretação/ compreensão de textos	75
Tabela 05	Os desafios que o professor enfrenta ao tentar melhorar a compreensão e a interpretação de textos dos alunos	76
Tabela 06	Fatores apontados pelos professores relacionados à escola que podem contribuir para as dificuldades dos alunos na compreensão textual	76
Tabela 07	Fatores do contexto social influenciando a compreensão textual dos alunos	77
Tabela 08	Áreas desafiadoras na compreensão e interpretação textual dos alunos..	78
Tabela 09	Áreas prioritárias para atualização no currículo escolar em competências de leitura	79
Tabela 10	Estratégias utilizadas para organização de aulas de leitura e compreensão de textos	80
Tabela 11	Impacto das estratégias de leitura na participação desempenho dos alunos	81
Tabela 12	Frequência de uso de materiais didáticos para trabalhar compreensão textual	82
Tabela 13	Materiais didáticos eficazes na melhoria da compreensão textual: opiniões e justificativas	83
Tabela 14	Critérios para escolha de materiais didáticos na compreensão textual ...	84
Tabela 15	Avaliação da eficácia dos materiais didáticos tradicionais para a compreensão textual	85
Tabela 16	Avaliação da eficácia das plataformas digitais para o desenvolvimento da compreensão textual	86

Tabela 17	Influência dos materiais didáticos na motivação e no engajamento dos alunos	87
Tabela 18	Impacto da complexidade dos textos no aprendizado dos alunos na compreensão e interpretação de gêneros textuais	88
Tabela 19	Adaptação de materiais didáticos para atender às necessidades de diferentes grupos de alunos	89
Tabela 20	Avaliação da eficácia das atividades nas práticas de leitura e análise textual no desenvolvimento das habilidades de compreensão dos alunos	90
Tabela 21	Avaliação das atividades e sua eficácia no desenvolvimento das habilidades de compreensão dos alunos	91
Tabela 22	Importância das atividades de pré-leitura no processo de compreensão textual	92
Tabela 23	Atividades e projetos eficazes para a melhoria da compreensão textual.	93
Tabela 24	Métodos de coleta e aplicação de feedback dos alunos sobre estratégias de ensino de compreensão e análise textual	94
Tabela 25	Utilização de leituras guiadas como estratégias no ensino da compreensão textual	95

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
ABPJ	Aprendizagem Baseada em Projeto
ABPP	Aprendizagem Baseada em Problemas e Projetos
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CNS	Conselho Nacional de Saúde
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
TCA	Termo de Consentimento e Aceito
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAA	Universidad Autónoma de Asunción

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo general analizar de qué manera las prácticas pedagógicas de los profesores de Lengua Portuguesa en la Educación Secundaria de la Escuela Estatal Profesora Nancy Nina da Costa contribuyen a superar las dificultades de los alumnos en la comprensión e interpretación de textos. Sus objetivos específicos son: identificar las dificultades más recurrentes que enfrentan los alumnos de la Educación Secundaria en la comprensión e interpretación textual a partir de los relatos de los profesores y los análisis de desempeño; describir cómo la elección de los materiales didácticos puede impactar positiva o negativamente en el aprendizaje de los alumnos en relación con la comprensión textual; e identificar las estrategias didácticas aplicadas en la enseñanza de la comprensión textual, con el fin de facilitar la interpretación y el análisis de textos por parte de los estudiantes de Educación Secundaria. La investigación se basó en la siguiente problemática: ¿Cómo pueden los profesores de Lengua Portuguesa mejorar sus prácticas pedagógicas para promover una mejor comprensión textual entre los estudiantes de Educación Secundaria? El trabajo se justifica a partir de la experiencia como docente, en la cual se pudieron observar las dificultades que enfrentan los alumnos en el aprendizaje de la Lengua Portuguesa, especialmente en la lectura, la escritura y la interpretación textual, lo que llevó a investigar cómo las prácticas pedagógicas de estos profesores influyen en el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras de los estudiantes. El estudio es de naturaleza descriptiva, fenomenológica, con un enfoque mixto, e involucró la participación de tres profesores de Lengua Portuguesa y setenta y siete estudiantes del primer año de la Educación Secundaria. Para la recolección de datos, se utilizó una entrevista dirigida a los profesores y un cuestionario para los estudiantes. Las respuestas obtenidas fueron analizadas individualmente, en consonancia con cada objetivo específico y con base en el marco teórico. Al finalizar la investigación, fue posible concluir que las prácticas pedagógicas de los profesores y los recursos pedagógicos utilizados contribuyen a las dificultades que enfrentan los alumnos en la interpretación de los diversos géneros textuales.

Palabras - clave: Lengua Portuguesa. Práctica docente. Métodos de enseñanza.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral analisar de que forma as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio da Escola Estadual Professora Nancy Nina da Costa contribuem para superar as dificuldades dos alunos na compreensão e interpretação de textos, e os objetivos específicos: identificar as dificuldades mais recorrentes enfrentadas pelos alunos do Ensino Médio na compreensão e interpretação textual a partir de relatos dos professores e análises de desempenho; descrever como as escolhas dos materiais didáticos podem impactar positiva ou negativamente na aprendizagem dos alunos em relação à compreensão textual e identificar as estratégias didáticas aplicadas no ensino da compreensão textual, visando facilitar a interpretação e análise de textos pelos alunos do Ensino Médio. A pesquisa foi embasada na seguinte problemática: Como os professores de Língua Portuguesa podem aprimorar suas práticas pedagógicas para promover uma melhor compreensão textual entre os alunos do Ensino Médio? O trabalho justifica-se a partir da experiência como professora, onde pude observar as dificuldades enfrentadas pelos alunos no aprendizado da Língua Portuguesa, especialmente na leitura, escrita e interpretação textual, fato que nos levou a investigar como as práticas pedagógicas desses professores influenciam no desenvolvimento das competências leitoras e escritoras dos alunos. O estudo é de natureza descritiva, fenomenológica com enfoque misto e envolveu a participação de três professores de Língua Portuguesa e setenta e sete estudantes da primeira série do Ensino Médio. Para coleta de dados foram utilizados a entrevista direcionada aos professores e o questionário aos alunos. As respostas obtidas foram analisadas individualmente, em consonância com cada objetivo específico e com base no referencial teórico. Ao término da pesquisa foi possível concluir que as práticas pedagógicas dos professores e os recursos pedagógicos utilizados colaboram para as dificuldades enfrentadas pelos alunos na interpretação dos diversos gêneros textuais.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Prática docente. Métodos de ensino

ABSTRACT

The present study aims to analyze how the pedagogical practices of Portuguese Language teachers in High School at Escola Estadual Professora Nancy Nina da Costa contribute to overcoming students' difficulties in text comprehension and interpretation. The specific objectives are: to identify the most recurrent difficulties faced by high school students in text comprehension and interpretation based on teachers' reports and performance analyses; to describe how the selection of teaching materials can positive or negatively impact students' learning in relation to text comprehension; and to identify the didactic strategies applied in teaching text comprehension, aiming to facilitate the interpretation and analysis of texts by high school students. The research was based on the following problem: How can Portuguese Language teachers improve their pedagogical practices to promote better text comprehension among high school students? This study is justified by the author's experience as a teacher, where it was possible to observe the difficulties students face in learning Portuguese, especially in reading, writing, and text interpretation. This observation led to an investigation of how these teachers' pedagogical practices influence the development of students' reading and writing skills. The study is descriptive and phenomenological in nature, with a mixed approach, and involved the participation of three Portuguese Language teachers and seventy-seven first-year high school students. Data collection was conducted through teacher-directed interviews and student questionnaires. The responses obtained were analyzed individually, in accordance with each specific objective and based on the theoretical framework. At the end of the research, it was possible to conclude that teachers' pedagogical practices and the teaching resources used contribute to the difficulties students face in interpreting various textual genres.

Keywords: Portuguese Language. Teaching practice. Teaching methods

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	viii
LISTA DE TABELAS	x
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	xii
RESUMEN	xiii
RESUMO	xiv
ABSTRACT	xv
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
1.1 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E SUA INFLUÊNCIA NA NA COMPREENSÃO TEXTUAL DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO	11
1.1.1 Definição de compreensão textual e sua relevância no contexto educacional ...	13
1.1.2 Teorias sobre a prática pedagógica no ensino da Língua Portuguesa	15
1.1.2.1 Teoria Construtivista	16
1.1.2.2 Abordagem Sociocultural	18
1.1.2.3 Teoria da Multiletramentos	20
1.1.2.4 Teoria da Escrita como Prática Social	21
1.1.3 Principais desafios enfrentados pelos alunos na interpretação de textos	23
1.1.4 O impacto da leitura crítica na formação do leitor no Ensino Médio	25
1.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA LÍNGUA PORTUGUESA	26
1.2.1 Formação continuada de professores e suas implicações na compreensão textual dos alunos	28
1.2.2 O papel do professor na mediação do processo de leitura e interpretação	29
1.2.3 As práticas pedagógicas tradicionais e inovadoras	31
1.2.4 Metodologias ativas no ensino da compreensão textual	33
1.2.5 A influência da formação docente na aplicação de estratégias eficazes	35
1.2.6 Estratégias para melhorar a compreensão textual	37
1.2.6.1 Leitura orientada e análise de textos diversificados	39
1.2.6.2 Discussão e interpretação em grupo	40
1.2.7 Uso de recursos tecnológicos para estimular o engajamento dos alunos	41
1.2.8 Exercícios de escrita e reescrita para fortalecer a compreensão	42
1.3 DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES E ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NA APREENSÃO DA ESCRITA	44

1.3.1 A contribuição das práticas pedagógicas na compreensão textual no Ensino Médio	46
1.3.2 Fatores que dificultam a inovação pedagógica	47
1.3.3 O Impacto das tecnologias no ensino de compreensão textual	49
1.3.4 Jogos como ferramenta tecnológica que auxilia na produção textual	50
1.3.4.1 O Storybird	51
1.3.4.2 O HagáQuê	52
1.3.4.3 A Plataforma Árvore	54
CAPÍTULO II: METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	56
2.1 Justificativa da pesquisa	58
2.2 Problema da investigação	59
2.3 Objetivos da pesquisa	60
2.3.1 Objetivo geral	61
2.3.2 Objetivos específicos	61
2.4 Delimitação da pesquisa	61
2.5 Desenho da pesquisa	62
2.6 Participantes da pesquisa	63
2.6.1 Professores de língua portuguesa	64
2.6.2 Estudantes do ensino médio	65
2.7 Processo de seleção dos participantes	65
2.8 Técnicas e instrumentos da coleta de dados	66
2.8.1 Entrevista semiestruturada com os professores.....	67
2.8.2 Questionário estruturado para os alunos.....	67
2.9 Validação dos instrumentos	68
2.10 Aspectos éticos da pesquisa	69
2.11 Técnicas de análise e interpretação dos dados	69
CAPÍTULO III: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	71
3.1 Análise dos dados qualitativos	72
3.2 Análise dos dados quantitativos	97
CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	110
Conclusões	110
Recomendações	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116

ANEXOS	128
Anexo 1 – Carta de Apresentação	129
Anexo 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para o professor)	130
Anexo 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para o aluno)	131
Anexo 4 – Termo de Consentimento e Aceito (para o pai/mãe/responsável)	132
Anexo 5 – Validação dos Instrumentos da Pesquisa	133
Anexo 6 – Carta de Permissão para a Realização da Pesquisa	146
Anexo 7 – Imagem da Escola Estadual Professora Nancy Nina da Costa	147

INTRODUÇÃO

A presente tese tem como foco a análise de “A Prática Pedagógica Docente na Língua Portuguesa no Ensino Médio na Escola Estadual Professora Nancy Nina da Costa, em Macapá – AP” e visa analisar as estratégias utilizadas pelos educadores para o ensino da Língua Portuguesa, com ênfase na compreensão e interpretação textual dos alunos do ensino médio. Para tanto, a pesquisa buscou identificar os desafios enfrentados pelos docentes e propor possíveis soluções que visem ao aprimoramento das práticas pedagógicas, levando em consideração o contexto específico da instituição em questão. Ademais, este trabalho tem como objetivo investigar a formação e as percepções dos professores acerca das metodologias de ensino da L.P., bem como a de analisar o impacto dessas abordagens no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos estudantes.

Este estudo procurou compreender também como o ambiente escolar e a infraestrutura da instituição influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Com base na coleta de dados empíricos, buscou oferecer uma visão abrangente das principais dificuldades enfrentadas por alunos e professores, sugestionando a implementação de intervenções que promovam um ambiente favorável ao aprendizado contínuo.

Dissertar sobre a prática pedagógica do professor de língua portuguesa na escola é, antes de tudo, compreender que ela envolve uma série de estratégias e metodologias que levam o estudante a desenvolver habilidades de leitura, de escrita, de oralidade e de compreensão textual. No Ensino Médio, essa prática precisa ser intensificada devido às lacunas deixadas das etapas das séries anteriores (ensino fundamental anos finais). A realidade é que os alunos frequentemente ingressam no ensino médio sem um domínio satisfatório das habilidades fundamentais de compreensão leitora. Essas lacunas no aprendizado não afetam apenas seu desempenho na disciplina de Língua Portuguesa, mas também impacta negativamente seu rendimento em outras áreas do conhecimento. A falta de uma base sólida em leitura dificulta a interpretação de textos, a análise crítica e a assimilação de conteúdos, prejudicando assim, o desenvolvimento acadêmico e a formação integral dos discentes.

Esse cenário exige do professor a adoção de práticas pedagógicas que estimulem o desenvolvimento da competência leitora e escritora com o foco na promoção de atividades que despertem o interesse dos alunos e os incentivem a interagir com diferentes gêneros textuais.

Em função dessas inquietações, foi necessário compreender no contexto da instituição de ensino, quais fatores contribuem para essas dificuldades e de que maneira a prática

pedagógica docente poderia atuar para minimizá-las. Para tal, foi fundamental analisar como os métodos de ensino, os materiais didáticos utilizados e as estratégias adotadas em sala de aula influenciam o desenvolvimento da aprendizagem textual dos alunos. Verificou-se nesta escola que os desafios enfrentados pelos professores de linguagem refletem um quadro mais amplo da educação pública, nos quais muitos alunos chegam ao Ensino Médio com severas dificuldades em escrever, compreender o que ler e interpretar textos de forma coerente, culminando diretamente no aprendizado, dificultando a compreensão dos objetos de conhecimento e, conseqüentemente, seu desempenho acadêmico. Investigar essas dificuldades que estudantes e professores enfrentam permitiu encontrar soluções viáveis que possibilitam a formulação de políticas públicas e práticas pedagógicas mais eficazes.

Em face disso, é válido ressaltar que este estudo é relevante para a comunidade escolar, gestores educacionais, professores e estudantes, pois possibilita que estratégias possam ser desenvolvidas de modo a promover um aprimoramento no processo de aprendizagem. Ao identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos e as lacunas na prática pedagógica, é possível implementar soluções mais eficazes e adaptadas às necessidades do contexto local.

Para os gestores educacionais, o estudo pode fornecer subsídios para a formulação de políticas, programas e projetos de apoio como a capacitação dos docentes e a adequação de recursos materiais e tecnológicos.

No que tange aos professores, permite refletir sobre suas práticas pedagógicas, tornando-as mais assertivas e alinhadas às exigências da formação das competências linguísticas. Para a clientela estudantil, as estratégias desenvolvidas a partir da pesquisa, ajudam a promover um ambiente de aprendizagem mais envolvente e enriquecedor, estimulando o gosto pela leitura e escrita, melhorando sua atuação nos desenvolvimentos de habilidades cognitivas e favorecendo seu protagonismo.

De maneira geral, a pesquisa não só contribui para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa, mas também fortalece o papel da escola como um espaço de formação integral dos alunos, capacitando-os para superar desafios e a se preparar para as adversidades da sociedade contemporânea.

Justificativa para o Estudo

A justificativa desse estudo se dá a partir da experiência como docente em escola pública, em que se observou de perto as dificuldades enfrentadas pelos alunos no aprendizado

da disciplina Língua Portuguesa, especialmente na leitura e compreensão textual. No cotidiano escolar, percebeu-se que muitos estudantes chegam ao Ensino Médio com lacunas bastante significativas nessas habilidades o que prejudica o desempenho nesta disciplina, e em outras áreas do conhecimento que exigiam a compreensão de textos e a estrutura de raciocínio nos argumentos. Além disso, constatou-se que diversos fatores influenciavam esse cenário como a metodologia de ensino adotada, a disponibilidade de recursos didáticos, o uso (ou ausência) das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e o nível de interesse dos alunos pelo aprendizado. Nessa dimensão, houve a necessidade de investigar de forma mais aprofundada como a prática pedagógica pode contribuir para minimizar essas dificuldades e tornar o ensino da Língua Portuguesa mais dinâmico.

Nessa perspectiva, o ingresso no Mestrado da Universidad Autónoma de Asunción – UAA objetivou o aprofundamento dos conhecimentos científicos sobre a prática pedagógica docente na língua portuguesa, visando compreender de maneira mais ampla os desafios enfrentados no ensino da disciplina. A experiência adquirida em sala de aula, juntamente com a observação das dificuldades enfrentadas pelos alunos, constituiu a base fundamental para buscar embasamento teórico e metodológico. Essa abordagem visa propor estratégias que contribuam efetivamente para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Destarte, esta pesquisa não reflete apenas a trajetória profissional como pesquisadora, mas também busca oferecer contribuições para a área da educação, auxiliando na construção de práticas pedagógicas alinhadas às necessidades dos estudantes do Ensino Médio.

Problemática da Pesquisa

O ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio contextualiza o desenvolvimento de habilidades basilares como leitura, escrita, interpretação e compreensão textual. Para tanto, observa-se que muitos alunos chegam a essa etapa de ensino com dificuldades nessas competências. Na Escola Estadual Professora Nancy Nina da Costa, em Macapá – AP, essa realidade não é diferente. Muitos estudantes ainda enfrentam desafios significativos na disciplina, o que pode impactar sua atuação acadêmica e interesse pela matéria. O incentivo à leitura e à escrita em diferentes gêneros textuais, aliado ao uso de recursos digitais e audiovisuais, pode contribuir para a superação dessas dificuldades e para a construção de uma aprendizagem mais satisfatória.

Diante do exposto, surgem as seguintes questões norteadoras desta pesquisa: Quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos do Ensino Médio em relação à compreensão

textual? Quais estratégias pedagógicas têm sido mais eficazes para melhorar a compreensão textual no contexto do Ensino Médio? De que forma o uso de novas metodologias e recursos didáticos pode contribuir para a superação dessas dificuldades? Como a formação e a capacitação dos professores de Língua Portuguesa influenciam na adoção de práticas que favoreçam a compreensão textual?

O problema central abordado nesta pesquisa é: Como os professores de Língua Portuguesa podem aprimorar suas práticas pedagógicas para promover melhor compreensão textual entre os alunos do Ensino Médio?

Acerca desses questionamentos, procurou-se compreender a complexidade do fenômeno em análise e elaborar propostas que colaborem para sua compreensão e resolução de maneira prática e efetiva. De acordo com Campoy (2018, p. 51), “o problema é sempre um ponto de partida. É provavelmente a etapa mais importante do processo de investigação, pois envolve várias etapas inter-relacionadas”. O autor enfatiza ainda que essa etapa é uma das mais importantes, pois envolve várias fases interligadas, como a definição clara da questão a ser investigada, a revisão da literatura para contextualizar o tema e a escolha das estratégias metodológicas adequadas para sua análise. Assim sendo, a construção de um problema bem estruturado é fundamental para garantir a relevância e a consistência da pesquisa.

Para compreender a problemática em questão e, ao final, apresentar propostas ou recomendações acerca do fenômeno analisado, foram definidos os objetivos desta pesquisa. Eles servem atuam como diretrizes que organizam e delimitam o desenvolvimento do estudo, estabelecendo um caminho estruturado para sua execução.

Os objetivos geral e específicos desta tese têm como propósito buscar respostas para a questão investigada, contribuindo assim para a área de estudo ao aprofundar a compreensão dos desafios enfrentados pelos estudantes do Ensino Médio no processo da aquisição da leitura, escrita, compreensão textual e das práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa.

Nesse estudo, o objetivo geral é: analisar de que forma as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio da Escola Estadual Professora Nancy Nina da Costa contribuem para superar as dificuldades dos alunos na compreensão e interpretação de textos. E os objetivos específicos são: Identificar as dificuldades mais recorrentes enfrentadas pelos alunos do Ensino Médio na compreensão e interpretação textual a partir de relatos dos professores e análises de desempenho. Descrever como as escolhas dos materiais didáticos podem impactar positiva ou negativamente na aprendizagem dos alunos em relação à compreensão textual. Identificar as estratégias didáticas aplicadas no ensino da compreensão textual, visando facilitar a interpretação e análise de textos pelos alunos do Ensino Médio.

Para esse alcance, pretendeu-se esclarecer os principais fatores que influenciam as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, bem como identificar possíveis estratégias para superá-las. A investigação buscou fornecer tanto subsídios teóricos quanto práticos que possam auxiliar professores, gestores e outros envolvidos no processo educativo a compreender melhor a situação atual e implementar medidas mais eficazes. É mister que a pesquisa não apenas aprofunde o entendimento sobre o tema, mas também aponte caminhos para aprimorar a aprendizagem, o desempenho e a autonomia dos estudantes.

Desenho Geral da Investigação

Para a realização desta pesquisa, é imprescindível dedicar atenção ao delineamento metodológico, pois ele atua como um guia estratégico que direciona cada etapa do estudo. Esse planejamento é elaborado com base nos objetivos da investigação, transformando as ideias iniciais em ações concretas (Perovano, 2016). Ao estruturar a metodologia, o pesquisador estabelece um plano de ação que orienta a condução do trabalho, garantindo que todas as variáveis sejam abordadas conforme os propósitos estabelecidos (Gil, 2002).

A definição do método de investigação assegura que os objetivos propostos sejam alcançados e que os dados coletados tenham validade e relevância ao longo do processo investigativo. A pesquisa, por sua natureza, consiste em um processo contínuo de obtenção e organização de informações, envolvendo questionamentos e análises criteriosas (Knechtel, 2014). Nessa perspectiva, o pesquisador desempenha um papel ativo na busca e interpretação dos dados, contribuindo para a ampliação do conhecimento na área de estudo.

A pesquisa é caracterizada como descritiva, pois tem como objetivo relatar de forma precisa os eventos e fenômenos observados em um contexto específico (Triviños, 1987). Nesse tipo de investigação, o pesquisador assume um papel observador, sem intervir nos acontecimentos, limitando-se a registrar e descrever os fatos tal como ocorrem no momento da coleta de dados (Gil, 2002). Dessa maneira, busca-se elaborar uma descrição detalhada, estruturada e sistemática dos fenômenos, possibilitando a interpretação das variáveis envolvidas (Campoy, 2016).

No que diz respeito ao enfoque metodológico, optou-se por uma abordagem mista, contemplando tanto dados quantitativos quanto qualitativos. Segundo Creswell (2007), um dos aspectos fundamentais na análise de dados em pesquisas com métodos mistos é a aplicação de etapas para validar as informações quantitativas e garantir a precisão dos resultados qualitativos. Sampieri, Collado & Lucio (2010) definem a abordagem mista como um modelo

investigativo no qual se combinam elementos qualitativos e quantitativos com o intuito de aprofundar e ampliar o conhecimento sobre o fenômeno estudado. Para Campoy (2005), esse enfoque representa um processo de coleta e análise simultânea de dados qualitativos e quantitativos permitindo uma compreensão mais abrangente do problema de pesquisa. Essa combinação integra as vantagens de ambas as abordagens: a riqueza interpretativa e contextual dos métodos qualitativos aliada à precisão e objetividade dos métodos quantitativos. Deste modo, o pesquisador pode explorar diferentes dimensões do fenômeno estudado, promovendo uma análise mais detalhada e aprofundada.

A estrutura metodológica adotada visa examinar as narrativas e percepções dos participantes, além de identificar padrões, tendências e temas emergentes nos dados coletados. Para isso, é fundamental aplicar uma análise de conteúdo sistemática que integre os aspectos qualitativos e quantitativos de forma interconectada.

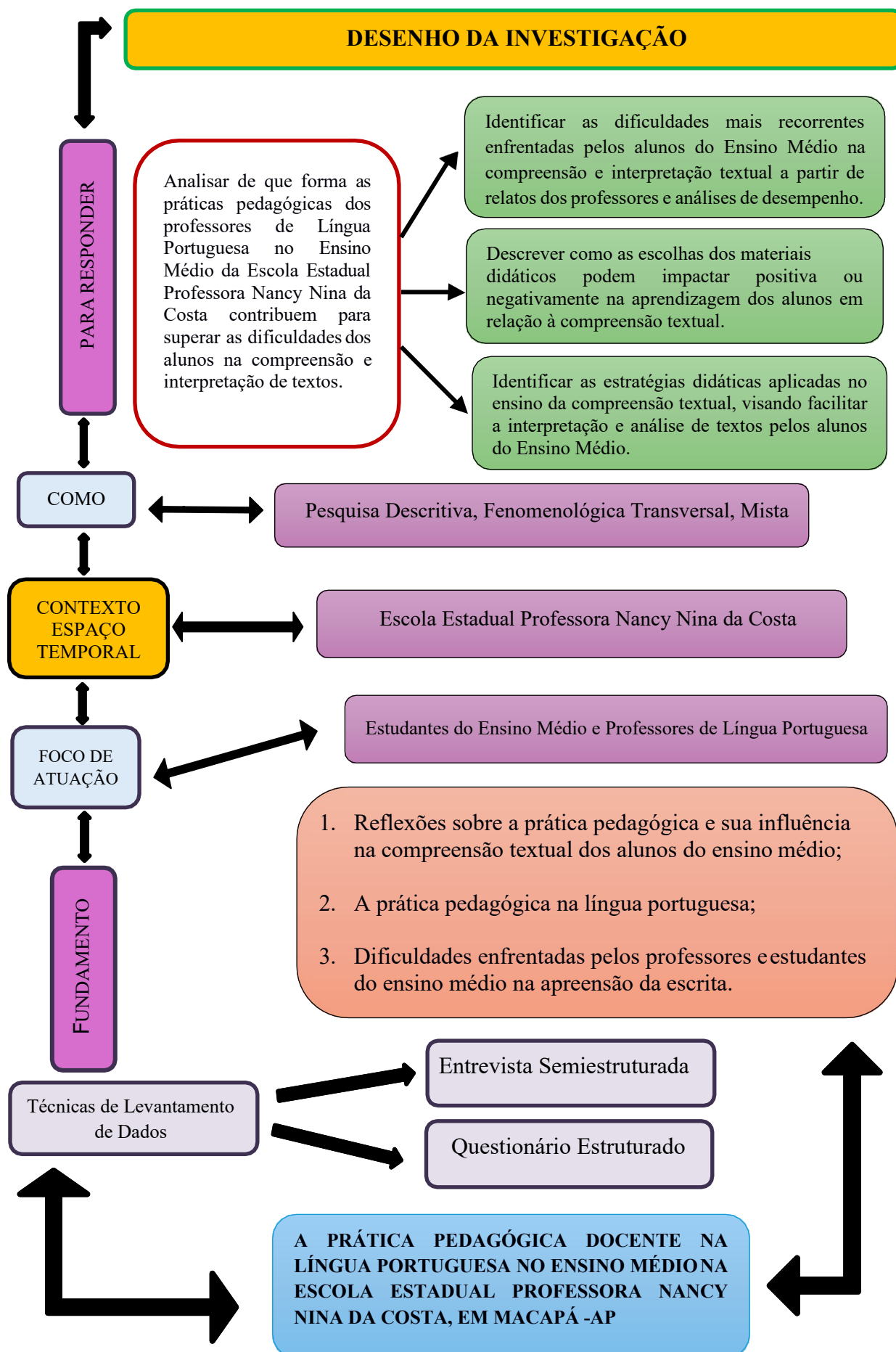
Dentro do método escolhido, optou-se pela abordagem fenomenológica. Conforme Alvarenga (2019), a investigação fenomenológica tem como foco compreender o significado das experiências vividas pelos participantes dentro de seu contexto natural. O objetivo é interpretar, a partir do ponto de vista dos indivíduos envolvidos, suas percepções sobre as práticas pedagógicas aplicadas na escola analisada. Assim, busca-se identificar elementos essenciais desse processo, incluindo aspectos sutis que podem passar despercebidos em outras abordagens. Dessa forma, a pesquisa fenomenológica enfatiza a descrição e a interpretação aprofundada do fenômeno, tal como é vivenciado pelos participantes.

Além disso, a pesquisa adota um recorte transversal, caracterizado pela análise do objeto de estudo dentro de um período delimitado (Rouquayrol e Almeida, 2003). Esse tipo de estudo consiste na coleta de dados em um único momento, sem acompanhar os indivíduos ou grupos ao longo do tempo. Em vez disso, busca-se reunir informações de diferentes participantes em um ponto específico, permitindo uma visão instantânea das características da população investigada. Embora essa abordagem não possibilite a análise de mudanças ou tendências temporais, ela é útil para capturar um panorama detalhado da realidade no período analisado.

Para essa pesquisa foram utilizados como instrumentos o questionário estruturado aplicado aos estudantes da primeira série do ensino médio; e como técnica, a entrevista semiestruturada com os professores de língua portuguesa.

A representação geral do processo de investigação está apresentada na figura abaixo.

Figura 01: Desenho geral do processo de investigação



Após a exposição dos aspectos introdutórios desta pesquisa, o presente estudo estrutura-se em quatro partes interligadas, visando assegurar a coesão, a coerência e o desenvolvimento progressivo da argumentação. A organização da tese segue a estrutura delineada a seguir.

A primeira parte, dedicada à Fundamentação Teórica, compreende três capítulos, cada qual com seus respectivos subcapítulos, que exploram a temática central da pesquisa. O Capítulo 1, intitulado “Reflexões sobre a prática pedagógica e sua influência na compreensão textual dos alunos do ensino médio”, apresenta a definição de compreensão textual e sua relevância no contexto educacional, bem como as teorias que fundamentam a prática pedagógica no ensino de Língua Portuguesa, à luz de autores referenciais. Adicionalmente, examina os principais desafios enfrentados pelos alunos na interpretação de textos e discute o impacto da leitura crítica na formação do leitor no Ensino Médio.

Em prosseguimento, o Capítulo 2, “A prática pedagógica na língua portuguesa”, refere-se à análise das dimensões que permeiam o ensino e a aprendizagem da língua materna. Inicialmente, explora-se a relevância da formação continuada de professores e suas implicações na compreensão textual dos alunos. Em seguida, discute-se o papel crucial do professor como mediador no processo de leitura e interpretação, investigando-se as práticas pedagógicas tradicionais e inovadoras, bem como a aplicação de metodologias ativas no ensino da compreensão textual. Em continuidade, examina-se a influência da formação docente na adoção de estratégias eficazes, incluindo o uso de recursos tecnológicos para estimular o engajamento dos alunos e a implementação de exercícios de escrita e reescrita para fortalecer a compreensão.

O Capítulo 3, “Dificuldades enfrentadas pelos professores e estudantes do ensino médio na apreensão da escrita”, investiga os fatores que dificultam a inovação pedagógica, os desafios na aquisição da escrita, explorando o potencial de jogos digitais como ferramenta de superação. Discorre-se sobre a contribuição das práticas pedagógicas para a compreensão textual no Ensino Médio e o impacto das tecnologias no processo de aquisição da leitura e da escrita.

A segunda parte desta pesquisa, dedicada à Metodologia da Investigação, apresenta a fundamentação e a operacionalização do estudo. Nesta seção, são explicitados a justificativa, o problema de pesquisa, os objetivos, o contexto e a unidade de análise, bem como a caracterização dos participantes. Detalha-se, ainda, o enfoque epistemológico e o método adotado, com a descrição minuciosa dos instrumentos e técnicas de coleta de dados, incluindo os processos de elaboração e validação. Em seguida, são delineados os procedimentos para a coleta de dados, juntamente com as técnicas de análise e interpretação, assegurando a transparência e a replicabilidade do estudo.

A terceira parte dedica-se à Análise e Interpretação dos Resultados, na qual se procede

à exposição e discussão das inferências derivadas dos dados coletados, mediante a aplicação dos instrumentos previamente delineados no marco metodológico.

Por derradeiro, a quarta parte da investigação compreende à apresentação das Conclusões e Recomendações, na qual se discutem os resultados alcançados ao longo do estudo, fundamentando-se na análise e interpretação dos dados, bem como no referencial teórico adotado. Adicionalmente, são formuladas recomendações pertinentes, visando à continuidade e ao aprofundamento dos estudos na área de pesquisa em questão.

Capítulo I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E SUA INFLUÊNCIA NA COMPREENSÃO TEXTUAL DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

No âmbito social e educacional, observa-se um debate significativo acerca da insegurança que muitos estudantes manifestam ao se comunicar, especialmente em contextos formais. Além disso, é notável as dificuldades enfrentadas por diversos candidatos durante a realização do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e de concursos públicos, particularmente nas produções de redações e na compreensão e interpretação textual. Esses aspectos ressaltam a importância do ensino da Língua Portuguesa em todas as etapas da fase estudantil, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, com ênfase contínua nas habilidades de leitura e escrita.

O baixo desempenho escolar dos estudantes tem sido motivo de preocupação para muitos professores, especialmente os de Língua Portuguesa (LP). Essa inquietação não se restringe somente às escolas públicas, mas também afeta as instituições privadas.

Conforme Justo e Rubio (2013), a evolução do conhecimento é intrinsecamente ligado à proficiência em leitura e escrita. Contudo, as lacunas de aprendizado, evidenciadas pelo uso inadequado da linguagem no sistema educacional brasileiro, têm contribuído para o insucesso escolar e, em certos contextos, para o aumento da evasão. Tal cenário é compreendido como um obstáculo ao progresso educacional, considerando que a leitura e a escrita são habilidades basilares para o desenvolvimento do processo educativo em uma sociedade letrada e digitalmente orientada (Freire, 1996).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que são documentos oficiais criados pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), com a finalidade de orientar o ensino fundamental e médio nas escolas brasileiras, sugerem que, as “evidências de fracasso escolar indicam a necessidade de reestruturar o ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de garantir efetivamente a aprendizagem da leitura e da escrita” (Brasil, 1997, p. 19). Sob esse viés, destaca-se a importância de um ensino que promova mudanças curriculares e funcione como uma ferramenta para melhorar o aprendizado. Trata-se de um ensino que aborde as dificuldades específicas dos estudantes, com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais. A atuação docente nesse caso é fundamental para superar as dificuldades específicas em Língua Portuguesa, utilizando para isso, estratégias adequadas e metodologias inovadoras (Fino, 2011a) que favoreçam a compreensão e produção de textos coerentes e com clareza. Um ensino que, aliado à prática pedagógica, garanta que todos os estudantes possam desenvolver plenamente suas habilidades de linguísticas.

Segundo Tardif (2014), as práticas docentes não são atividades isoladas, mas sim um conjunto de saberes que os professores constroem e adaptam ao longo do tempo, influenciados por suas formações, experiências e contextos sociais. No Ensino Médio, essa prática deve ser intencionalmente direcionada para superar desafios de aprendizagem, a compreensão e a interpretação textual, é um dos exemplos.

O desafio da compreensão textual é apontado por Solé (1998) como um dos principais fatores que interferem no desempenho escolar dos estudantes, já que a leitura e a capacidade de interpretar textos são habilidades fundamentais em diversas áreas do conhecimento. A autora ainda destaca que o processo de compreensão textual vai além da simples decodificação de palavras; envolve uma série de estratégias cognitivas, como inferência, conexão de informações e análise crítica dos conteúdos. Em relação ao Ensino Médio, essa dificuldade se torna ainda mais evidente, pois os alunos precisam desenvolver competências críticas e interpretativas para lidar com textos mais complexos e abstratos, como destacam Kleiman (2000) e Ferreiro (2002), ao dissertarem sobre o papel do professor, como ação fundamental para mediar esse processo, utilizando abordagens que promovam o protagonismo dos estudantes e o desenvolvimento de estratégias de leitura autônoma.

Além disso, Freire (1967) ressalta a importância de uma prática pedagógica crítica e reflexiva em que o ato de ler não se resume à compreensão de palavras escritas, mas à interpretação do mundo.

Para Freire (1967, p. 60):

A criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias.

Nesse sentido, a leitura deve ser um processo dialógico, em que o estudante interage ativamente com o texto, relacionando-o com sua realidade e contexto social. Essa perspectiva reforça a necessidade de os professores adotarem estratégias que integrem leitura crítica e debate, promovendo uma compreensão mais profunda dos textos. Vygotsky (1991) citado por Santos (2003), também contribui para a compreensão desse processo ao defender que a aprendizagem ocorre em um contexto social e que o papel do professor é ser mediador da construção do conhecimento, promovendo interações que ampliem o repertório cognitivo dos alunos. A compreensão textual, portanto, é um processo que pode ser potencializado por meio

de interações mediadas e da utilização de metodologias que estimulem o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas.

1.1.1 Definição de compreensão textual e sua relevância no contexto educacional

Na sociedade contemporânea, o domínio da Língua Portuguesa é imprescindível para realizar qualquer atividade do dia a dia, desde a escrita de um simples bilhete até uma carta formal, independentemente do seu propósito, pois ele reflete o conhecimento necessário para uma comunicação eficaz e para a interação de informações fundamentais em diversos contextos.

Anna (2017), destaca que o conhecimento é a força motriz que desperta novas percepções sobre o mundo, além de desenvolver outras percepções, crenças e valores acerca da existência humana e da capacidade de transformação da realidade. Assim, escrever bem é um fator decisivo para o sucesso em qualquer carreira. Um profissional que não possui habilidades de escrita dificilmente alcançará êxito, mesmo em funções mais simples, porque o pensamento é traduzido em ação por meio das ideias (Vygotsky, 1991) citado por Santos (2003) e a forma como elas são expressas se concretiza, sobretudo, pela escrita.

Assim, a compreensão textual pode ser definida como a capacidade de interpretar, analisar e entender o significado de um texto (Guida, 2018), levando em consideração não apenas as palavras escritas, mas também os elementos contextuais, culturais e linguísticos que influenciam o seu sentido. Essa habilidade é fundamental no processo de leitura, pois envolve a construção de significados a partir da interação entre o leitor e o texto, permitindo que este compreenda de forma crítica as ideias apresentadas.

No contexto educacional, a compreensão textual é uma competência central, já que possibilita ao estudante o desenvolvimento do pensamento crítico, a autonomia intelectual e a capacidade de aprendizagem contínua em diversas áreas do saber.

Para os autores paraguaios Champutiz e Salazar (2024), a compreensão textual vai além da simples decodificação de palavras, sendo um processo ativo em que o leitor utiliza seu conhecimento prévio, suas experiências pessoais e as informações disponíveis no texto para construir novos significados. Ainda para os autores acima, o ensino da leitura deve priorizar o desenvolvimento de estratégias que oportunizem o aluno a interagir com o texto, analisar suas estruturas e buscar respostas por meio de uma interpretação reflexiva e crítica.

Fávero e Koch (1988) destacam a importância da compreensão textual no contexto educacional como uma ferramenta essencial para o sucesso acadêmico. Apontam ainda as

autoras que, a incapacidade de interpretar textos de maneira eficiente tem sido uma das principais causas de dificuldades no desempenho escolar, sobretudo em disciplinas que exigem leitura e análise crítica.

De uma forma geral, aqueles que dominam adequadamente a Língua Portuguesa estarão, sem dúvida, mais capacitados a elaborar currículos de forma eficaz, realizar palestras e apresentar ideias de maneira clara, o que contribuirá para um desempenho satisfatório na comunicação. Todavia, para desenvolver essas capacidades, se faz necessário pensar que tipo de ensino a escola está propondo.

Nesse sentido, Almeida (2016, p. 30) observa que:

A escrita é extremamente relevante nas relações sociais, na disseminação de ideias e nas interações. Vários órgãos e movimentos vinculados à Educação, incluindo o MEC, têm implementado ações com o objetivo de formar crianças e jovens capazes de utilizar a escrita com autonomia em diversas práticas.

A escrita não apenas facilita a comunicação entre indivíduos, mas serve também como um meio fundamental para expressar e compartilhar ideias, opiniões e informações. Em um mundo cada vez mais conectado, a capacidade de se comunicar de forma clara e eficaz por meio da escrita é essencial para a interação social, seja em ambientes profissionais, acadêmicos ou pessoais.

O Ministério da Educação (MEC) indica que há um esforço institucional para promover a alfabetização e a fluência na escrita entre crianças e jovens. São iniciativas essenciais, pois buscam desenvolver a capacidade técnica de escrever, assim como a autonomia dos alunos em utilizar essa habilidade em diversas situações.

A autonomia na escrita permite que os estudantes se expressem com confiança, participem ativamente de debates e defendam suas ideias, contribuindo para seu desenvolvimento pessoal e social. Assim, conforme Preti (2012) no contexto contemporâneo, a aprendizagem deve ir além da simples transmissão de conteúdos, promovendo o desenvolvimento integral do aluno e sua relevância comunicativa.

Diante das discussões a respeito da definição do que seja compreensão textual, parte-se do pressuposto que ela deve ser uma ação libertadora (Freire, 1986) entendida ainda como um processo contínuo de busca em que o ser humano é o agente principal, capaz de operar e transformar o mundo. Essa transformação só se torna viável por meio de uma compreensão clara da realidade, alcançada pela conscientização das condições concretas em que se vive.

1.1.2 Teorias sobre a prática pedagógica no ensino da Língua Portuguesa

A sociedade contemporânea tem sido profundamente transformada pelo uso intensivo de informações e conhecimento, um fenômeno amplamente impulsionado pela internet, pelas redes sociais, pelas plataformas online, pela inteligência artificial, a internet das coisas. Essa revolução digital não apenas facilita o acesso à informação, mas também redefine como nos comunicamos, aprendemos e interagimos uns com os outros. A era tecnológica tem levado as escolas a reavaliarem seus currículos, transformando-os em um tema amplamente discutido em grandes fóruns e dentro do próprio sistema educacional. Embora muitos professores apoiem essa discussão e reconheçam a importância da mudança, há aqueles que demonstram resistência. Para esses educadores, alterar a prática docente significa sair da “zona de conforto”, o que pode ser desafiador e intimidante. No entanto, apesar dessas visões opostas, é fundamental promover mudanças, refletir sobre as práticas existentes e propor novas abordagens educacionais.

As teorias sobre a prática pedagógica no ensino da Língua Portuguesa fornecem um arcabouço teórico que orienta os educadores na construção de uma prática inovadora e eficaz (Freire, 1996). Ao integrar as abordagens construtivista, sociocultural, dos multiletramentos e da escrita como prática social, os professores podem criar ambientes de aprendizagem que valorizem a diversidade. Essa reflexão teórica, alinhada às práticas pedagógicas que respeitam e reconhecem a realidade dos alunos, é fundamental para garantir uma formação integral e crítica, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos competentes e engajados em uma sociedade cada vez mais plural e complexa.

Diante desse cenário, é essencial que a escola desempenhe seu papel como uma instituição transformadora, proporcionando espaços e condições adequados para que o professor de Língua Portuguesa possa elaborar dinâmicas relacionadas à leitura e escrita, com o objetivo de formar leitores e escritores competentes. Além disso, o docente como mediador do conhecimento (Freire, 1996), precisa romper com o tradicionalismo e abandonar práticas de ensino que não têm obtido mais sucesso. As instituições de ensino, nesse contexto, devem assumir seu papel como um espaço de transformação social, promovendo uma educação voltada para a realidade dos alunos.

Para Hein (2016, p. 6), a escola:

[...] é, por excelência, o lugar do ensino e da aprendizagem, o que é evidenciado principalmente na relação professor-aluno. Nesse espaço, aprender a ler e escrever é o caminho mais propício para que o aluno se constitua como cidadão pleno, atuante e que transforma o seu entorno, podendo ultrapassar as barreiras mais próximas e modificando

o seu entorno.

Essa afirmação destaca o papel central da escola como um ambiente voltado para o ensino e a aprendizagem, especialmente por meio da relação entre professores e alunos. Nessa perspectiva, a escola é vista como o lugar mais adequado para o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como a leitura e a escrita. Essas habilidades são entendidas como ferramentas essenciais para a formação do indivíduo enquanto cidadão consciente e participativo na sociedade em que vive.

Ao aprender a ler e a escrever, o aluno adquire não apenas conhecimento, mas também a capacidade de interagir criticamente com o mundo ao seu redor, promovendo transformações sociais, culturais e pessoais. Assim, a educação oferecida pela escola possibilita ao estudante ultrapassar limites e influenciar o ambiente em que vive, desempenhando um papel ativo na construção de uma sociedade melhor.

Na visão de Freire (1996), a prática pedagógica é um ato profundamente libertador e político, em que o processo de ensino-aprendizagem é construído com base no diálogo e na conscientização. Nesse contexto, a prática pedagógica no ensino da Língua Portuguesa é fundamentada em diversas teorias que orientam o processo de ensino-aprendizagem. Estas teorias vão além da moldagem das metodologias de ensino, elas influenciam a maneira como os educadores abordam a língua, a literatura e a escrita em suas aulas.

1.1.2.1 Teoria Construtivista

A Teoria Construtivista, amplamente discutida por autores como Piaget e Vygotsky, tem uma aplicação significativa no ensino da Língua Portuguesa. Nos estudos de Terribile (2018) a epistemologia construtivista de Piaget sugere que o conhecimento novo não pode ser gerado unicamente pela simples conexão entre o que já se sabe e o que está sendo aprendido. Para que o aprendizado ocorra de maneira efetiva, é necessário que o novo conhecimento seja reconstruído e reestruturado pelo indivíduo, em um processo ativo de integração e transformação das informações.

No sistema educacional brasileiro, a abordagem construtivista foi incorporada por educadores como Libâneo (2013) que enfatiza a importância da interação social e da construção coletiva do conhecimento e por Ferreiro (1987) em que defende que as crianças constroem o conhecimento por meio de interações com o meio e resolução de problemas. Não se trata de transmissão de saberes pelo professor, mas de uma construção interna do aprendiz. A autora afirma que as crianças desenvolvem hipóteses sobre como a escrita funciona, passando por

diferentes etapas (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética). Esse processo evidencia como elas experimentam e reorganizam suas ideias para compreender o sistema de escrita. Nesse caso, o ensino deve oportunizar a construção do conhecimento a partir das experiências anteriores dos alunos, valorizando suas vivências e contextos sociais. No ensino da Língua Portuguesa, isso implica que os professores devem explorar a língua de maneira sistemática, através de atividades que incentivem os alunos à discussão de textos críticos, à leitura compartilhada e à produção escrita tornando-os protagonistas de seu aprendizado.

Nessa vertente, Piaget (1976) compreende que a educação deve ser um processo contínuo de assimilação e acomodação, no qual os alunos são motivados pelo interesse. Nessa abordagem, o interesse surge da interação entre as necessidades individuais do aluno e suas características pessoais.

O construtivismo piagetiano fundamenta-se no processo de adaptação do indivíduo. Dessa forma, o professor precisa adaptar suas práticas pedagógicas para atender às novas exigências do ensino, ajustando sua atuação para promover um aprendizado mais qualitativo na qual o sujeito aprendente passa ser construtor de seu próprio aprendizado. Quanto a isso, Azenha (1999, p. 90), ressalta que “é necessário, portanto, saber que existe um espaço de elaboração do sujeito, mediando ensino e aprendizagem – e nem sempre há correspondência dos percursos de ambos (ensino e aprendizagem)”. A autora destaca que, entre o ensino e a aprendizagem, existe um espaço onde o aluno elabora seu próprio saber. Dito de outro modo, o processo de ensino não se reflete automaticamente na aprendizagem, pois cada estudante percorre um caminho único de entendimento. Assim, a mediação entre o que é ensinado e o que é aprendido nem sempre ocorre de forma linear ou direta, exigindo do professor uma atenção cuidadosa às particularidades do processo de cada aluno.

Na concepção de Andrade e Baptista (2019, p. 258):

O construtivismo é uma teoria que busca tornar o homem um ser criativo, pensante, no processo de seu desenvolvimento, o que ocorre devido à interação com o meio físico e social e os estímulos que são oferecidos ao sujeito. Desse modo, a teoria construtivista veio para revolucionar a educação, saindo de um processo mecânico para uma visão crítica de construção de conhecimento.

Sendo assim, o construtivismo é uma teoria educacional focada em desenvolver a capacidade crítica e criativa do indivíduo, promovendo seu crescimento através da interação com o ambiente físico e social.

Para Azenha (1999, pp. 59-60), “uma criança, mesmo antes de entrar para a escola, costuma rabiscar utilizando lápis e papel, se tiver oportunidade para isso”. Essas primeiras

escritas eram desconsideradas, sendo tratadas apenas como rabiscos ou marcas sem relevância.

O Construtivismo propõe que o aprendizado não seja algo automático ou mecânico, mas um processo ativo, em que o sujeito constrói seu próprio conhecimento com base nas experiências e estímulos recebidos. Essa teoria, portanto, traz uma mudança na educação, ao valorizar uma abordagem mais dinâmica e reflexiva na maneira de ensinar e aprender.

De acordo com Guimarães (2016), o Construtivismo se tornou a base para as práticas de ensino virtual, em que alunos e professores precisaram se adaptar ao aprendizado online. Através de ferramentas tecnológicas, o ensino virtual oferece novos desafios que estimulem esse processo de aprendizagem, promovendo uma forma de ensino mais interativa e personalizada.

1.1.2.2 Abordagem Sociocultural

A Abordagem Sociocultural, baseada nas ideias de Vygotsky citado por Santos (2003), enfatiza a importância do contexto social e cultural no processo de aprendizagem. Essa perspectiva é vital no ensino da Língua portuguesa, pois a língua é um reflexo da cultura e da sociedade em que o indivíduo está inserido. De acordo com Rogoff e Chavajay (1995), a Abordagem Sociocultural pode ser caracterizada por alguns princípios importantes, como: o foco na atividade como a principal unidade de análise, o uso do conceito de mediação, a consideração de diferentes níveis de análise, a valorização de uma diversidade metodológica e o entendimento de que a pesquisa em si é uma construção social.

Segundo Côrtes e Caliari (2024, p. 4206):

A Abordagem Sociocultural possui características diferentes a Abordagem Tradicional que ainda se faz presente no cotidiano escolar brasileiro. A Abordagem Sociocultural é voltada para a Educação Democrática, base para a formação politécnica esperada na (EPT) Educação Profissional e Tecnológica.

A abordagem considera o aprendizado como um processo social em que a interação entre indivíduos e seu ambiente é essencial. Ou seja, os alunos aprendem melhor quando interagem uns com os outros e com seus professores, dentro de um contexto social e cultural específico. Esta abordagem está voltada para um ensino mais inclusivo e participativo em que os alunos têm voz ativa no processo de aprendizagem (Leal, et al., 2007). O objetivo é formar cidadãos críticos e autônomos, que possam contribuir para a sociedade de forma mais equitativa e democrática. Segundo Costa et al. (2023, p. 278), “essa formação [...] foge do tradicional liberalismo e parte para o autoconhecimento, autoavaliação e criticidade dos

acontecimentos, buscando a transformação de situações e mudanças a partir da análise de problemas”.

Ao discorrer sobre o ensino tradicional, os autores salientam que essa abordagem se caracteriza pela centralidade do professor como principal detentor do conhecimento. O foco está na transmissão de conteúdos de forma expositiva, muitas vezes com pouca interação entre professores e alunos e estes são vistos como receptores passivos do conhecimento, prática essa abominada por Freire (1996). Nesse caso, o ambiente de sala de aula é hierárquico, com o professor no centro das decisões e do controle das atividades. A participação dos alunos tende a ser limitada, e a ênfase está em memorização e repetição de conteúdos, ação típica de um ensino tradicional que valoriza a acumulação de conhecimentos teóricos de forma rígida e disciplinada, sem necessariamente considerar a aplicabilidade prática da ação ou o desenvolvimento de habilidades críticas e sociais.

Diferentemente do ensino tradicional, que centraliza a figura do professor como “detentor do conhecimento”, a Abordagem Sociocultural privilegia a educação democrática e a formação politécnica com ênfase na promoção de um ensino mais conectado à realidade.

Gadotti (2009) destaca que a educação deve considerar as realidades socioculturais dos alunos, na prática, isso significa que os professores devem integrar textos e gêneros diversos que representem a cultura local e nacional, permitindo que os alunos se identifiquem com o material estudado. A leitura de obras literárias brasileiras, a análise de textos jornalísticos e a produção de textos que abordam temas sociais relevantes são algumas estratégias que podem ser utilizadas.

Nessa ótica, a leitura e a produção de textos sobre temas sociais relevantes são estratégias essenciais para um ensino integrado e crítico. Ciavatta e Ramos (2011) apontam que o termo “ensino integrado” transmite a ideia de completude e unidade, buscando compreender as partes como elementos de um todo e abordando a educação em sua totalidade social. Os autores sugerem que o ensino integrado vá além de simplesmente ensinar conteúdos isolados, propondo uma visão que enxerga a educação como um processo completo e interconectado. A ideia de completude e unidade significa que, em vez de tratar cada disciplina ou tema como algo independente, o ensino integrado busca relacionar as partes com o contexto mais amplo. Assim, ele valoriza a compreensão de como os diferentes conhecimentos e experiências se conectam para formar um todo coeso (Moran, 2015).

1.1.2.3 Teoria dos Multiletramentos

A Teoria dos Multiletramentos, proposta por autores como Cope e Kalantzis e adaptada para o contexto brasileiro por autores como Lopes e Souza (2010), reconhece que as formas de comunicação estão em constante transformação devido ao avanço das tecnologias. Esses autores argumentam que a prática pedagógica deve se adaptar a essa nova realidade, promovendo o desenvolvimento de competências (Perrenoud, 2000) para ler e escrever em diferentes mídias.

Rojo e Moura (2019, p.16) definem multiletramentos como “[...] um conceito bifronte: aponta, ao mesmo tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos”. O termo “bifronte” sugere dois lados dos multiletramentos. O primeiro está relacionado à diversidade cultural das populações, especialmente em tempos de migração e globalização. As pessoas em movimento, como migrantes e refugiados, trazem consigo uma variedade de culturas, línguas e formas de expressão. A educação precisa levar em conta essa diversidade e adaptar-se às novas realidades culturais e linguísticas que surgem nesse contexto (Rojo e Moura, 2019).

O segundo lado do conceito de multiletramentos diz respeito às diversas formas de linguagem e expressão que existem nos textos atuais. Com o avanço da tecnologia e da comunicação digital, a escrita tradicional já não é o único meio de comunicação. Os textos contemporâneos incluem imagens, vídeos, sons, ícones e outros modos de expressão multimodal¹ criando uma necessidade de se letrar em várias linguagens (Rojo e Moura, 2019). Portanto, a Teoria dos Multiletramentos abrange tanto a necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade cultural e linguística das populações, quanto a importância de se adaptar a novas formas de comunicação que vão além da leitura e da escrita tradicional. Elas sugerem que os educadores devem estar preparados para ensinar de forma que os alunos sejam capazes de interpretar e se expressar em diversos contextos culturais e através de diferentes mídias e linguagens.

No ensino da Língua Portuguesa, essa teoria implica a inclusão de diferentes formatos de texto, como blogs, redes sociais, podcasts e vídeos na prática pedagógica. Ao trabalhar com esses diferentes gêneros, os alunos desenvolvem habilidades que vão além da leitura e escrita, tornando-se leitores e produtores críticos em um mundo digital. Essa teoria busca ampliar as práticas pedagógicas tradicionais, integrando diversas formas de leitura e escrita, em resposta

¹ A multimodalidade é uma abordagem semiótica que consiste na combinação de diferentes formas de comunicação para criar sentido (Farhat e Gonçalves, 2022).

às transformações culturais e tecnológicas da sociedade contemporânea. Ao aplicar essa teoria, a escola pode adaptar seu ensino para lidar com uma população de estudantes cada vez mais diversa e conectada ao mundo digital.

É essencial que os multiletramentos façam parte dos currículos escolares pois, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) sugere um ensino que contemple essas novas modalidades de letramento.

1.1.2.4 Teoria da Escrita como Prática Social

A Teoria da Escrita como Prática Social defendida por autores como Oliveira e Souza (2018), enfatiza que a escrita não é apenas uma habilidade técnica, mas um ato social que envolve comunicação e interação. Para esses autores a escrita deve ser entendida como um processo que vai além da gramática e da ortografia, englobando aspectos como o contexto, a intenção e o público-alvo.

Alves e Leite (2018, p.1017) acrescentam que:

A leitura e a escrita de textos são processos dialógicos de construção de significados, envolvem interações; portanto, o ato de ler e de escrever requer a compreensão da relação do texto com outros textos (a intertextualidade) e entre ele e o seu contexto, o que torna necessário, para aquele que pretende ter um bom domínio desses processos, a constante mediação de um leitor/escritor mais experiente para que essa mediação produza os resultados esperados.

Essa afirmação nos faz lembrar que quando lemos ou escrevemos, não estamos apenas decodificando palavras ou produzindo frases de forma isolada. Estamos constantemente interagindo com o que já sabemos, com nossas experiências anteriores e com outros textos que já lemos. Esse processo é permeado pela intertextualidade, pois, ao construirmos sentido, estabelecemos diálogos com diferentes textos que influenciam e enriquecem nossa compreensão. A intertextualidade evidencia que a leitura e a escrita são atividades interativas, nas quais há uma troca constante de significados e uma construção de sentidos que transcende o texto em si, envolvendo múltiplas vozes e referências.

Nas palavras de Fairclough (2001, p.114) “a intertextualidade é basicamente a propriedade que tem os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante”. Sendo assim, a intertextualidade é o conceito que descreve como um texto se relaciona com outros textos. Quando lemos ou escrevemos, inevitavelmente

fazemos referência, conscientemente ou não, a outros textos, ideias ou discursos que já existem. Por exemplo, quando lemos um livro sobre um tema histórico, fazemos conexões com textos anteriores sobre o mesmo tema, o que contribui para a criação de novos significados.

O entendimento de um texto não se dá apenas no nível das palavras, mas também em relação ao contexto em que ele foi escrito. O leitor precisa interpretar o texto à luz do momento histórico, das circunstâncias sociais, culturais e até do contexto pessoal do autor (Freire, 1996), assim, para compreender bem um texto, é necessário entender as condições que o cercam. Dessa forma, a teoria da escrita como prática social sugere que os professores devem promover a produção escrita em contextos reais para que os alunos possam perceber a utilidade e a relevância da escrita em suas vidas.

Nesse sentido, a leitura de um texto envolve a articulação do que está sendo lido no momento com análises anteriores (Brasil, 1997), estabelecendo conexões entre diferentes experiências de leitura. Para que alguém se torne um leitor competente, é essencial a prática constante, organizada em torno da diversidade de textos que circulam na sociedade. Essa concepção, imprime a escola o papel de disponibilizar materiais de qualidade, além de oferecer exemplos de leitores proficientes e promover práticas de leitura eficazes (Brasil, 1997).

É fundamental que os estudantes tenham acesso a uma ampla variedade de textos, refletindo a diversidade do mundo ao seu redor. Nesse universo, a escola torna-se responsável por promover o contato com diferentes gêneros e perspectivas textuais, ampliando o repertório cultural e crítico dos discentes, preparando-os para interagir de forma consciente e crítica com o mundo.

Segundo Cosson (2014, p. 33):

Aquele que não sabe ler não tem acesso aos diplomas, nem ao poderoso mundo das informações [...]. Vive, assim, à margem de nossa sociedade e tudo aquilo que ela oferece por meio da escrita. [...] Saber ler, apropriar-se da escrita, não torna uma pessoa mais inteligente ou mais humana, não lhe concede virtudes ou qualidades, mas lhe dá o acesso a uma ferramenta poderosa para construir, negociar e interpretar a vida e o mundo em que vive.

O autor enfatiza a importância do letramento na inclusão social e no acesso à busca do conhecimento. Em muitos casos quem não sabe ler vive à margem da sociedade, limitando sua participação nas oportunidades e nos benefícios oferecidos por essa mesma sociedade, que se comunica amplamente através da linguagem escrita.

A prática da leitura configura-se como um processo que possibilita a construção de novos significados, a interpretação da realidade e a capacidade de negociar a posição do

indivíduo no mundo, conferindo autonomia e voz para a participação e intervenção ativa na comunidade. Nessa perspectiva, a leitura é concebida como uma atividade interativa de construção de sentidos, na qual o autor desempenha um papel fundamental ao atribuir significado ao texto (Freire, 1996).

Conforme a prática de leitura, o leitor adquire experiências e se apropria de estratégias como seleção, antecipação, inferência, comparação e verificação, ativando também seu conhecimento prévio para construir as possíveis interpretações e usar nuances em contextos e estilos diferentes de linguagem, bem como adquirir maturidade linguística, já que um texto pode comportar múltiplos sentidos. Para que essa construção seja eficaz, além do conhecimento linguístico compartilhado entre os envolvidos, é necessário que o leitor mobilize tanto estratégias linguísticas quanto cognitivas e discursivas ao interpretar o que ler.

1.1.3 Principais desafios enfrentados pelos alunos na interpretação de textos

A interpretação de textos apresenta desafios relevantes para muitos estudantes, e estes obstáculos vão além da mera leitura das palavras. Entre os principais fatores está a dificuldade em compreender o vocabulário e a estrutura dos textos, especialmente quando envolvem conceitos abstratos ou linguagem figurada, o que exige habilidades que nem sempre estão bem desenvolvidas nos estudantes.

Além disso, a falta de repertório cultural e de experiências prévias limita a capacidade de conectar o conteúdo do texto com o conhecimento já existente, prejudicando a compreensão global. A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais, (PCNs) enfatizam que: “Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e a circunstância enunciativa em questão” (Brasil, 1997, p. 65). A competência de um escritor não se resume apenas ao ato de escrever, mas envolve também a habilidade de entender o contexto e as possibilidades culturais em torno da produção de um texto.

Com base na ideia de que o texto é um espaço de interação entre sujeitos sociais, que se constituem e são constituídos de forma dialógica, Koch e Elias (2018), na sua obra *Ler e Compreender: os sentidos do texto* apresentam, de maneira clara e didática, estratégias usadas pelo leitor no processo de interpretação e construção de sentidos.

Um escritor competente é capaz de reconhecer os diferentes gêneros textuais, e saber escolher aquele que mais se adequa aos seus objetivos e ao contexto em que o discurso está

incluído. Essa escolha é essencial, pois cada gênero tem suas características e suas funções próprias, o que influencia diretamente na forma como a mensagem é recebida e interpretada pelo leitor. Ao optar pelo gênero adequado, o escritor aumenta a efetividade do seu discurso, garantindo que sua intenção seja compreendida conforme o esperado (Freire, 1996). Essa capacidade de selecionar o gênero apropriado reflete um conhecimento das normas culturais e uma sensibilidade às circunstâncias de comunicação, permitindo que o escritor se expresse de maneira clara.

Outro aspecto importante é a interpretação crítica, que requer que os alunos analisem diferentes perspectivas e reflitam sobre o contexto em que o texto foi produzido. Muitos enfrentam dificuldades em questionar o texto ou em identificar intenções e inferências, o que compromete a profundidade da interpretação. Isso é ainda mais complexo quando se trata de textos que abordam temas sociais, históricos ou filosóficos, pois estes demandam do aluno uma leitura contextualizada e uma habilidade de enxergar além das entrelinhas.

Para Ohara e Joanilho (2024, p. 1),

A disseminação de novas formas de comunicação escrita traz consigo o surgimento de novas comunidades de interpretação; mais que isso, essas novas formas e comunidades – as novas práticas – marcam a construção de novos grupos, com suas próprias conexões e apropriações identitárias que, como qualquer grupo recém estabelecido, buscam sua afirmação em relação às práticas já estabelecidas.

Os autores compreendem que o desenvolvimento de novas formas de comunicação escrita — frequentemente impulsionado por tecnologias digitais, redes sociais e outras plataformas interativas — está transformando a maneira de como as pessoas se conectam, interpretam e compartilham significados (Kenski, 2012).

Assim, torna-se imprescindível o desenvolvimento de um trabalho mais consciente no ambiente escolar, buscando sempre ecoar para fora dos limites físicos deste, no que se refere não somente a variedade linguística, mas também a diversidade cultural, em relação à individualidade e à subjetividade dos sujeitos (Colello, 2011, p. 23-24).

Desse modo, é de suma importância um trabalho educativo que vá além das limitações físicas da escola, expandindo seu impacto para a vida dos alunos e para a sociedade como um todo. O objetivo é promover uma educação que valorize a variedade linguística e a diversidade cultural presentes na sociedade, respeitando as diferenças de cada indivíduo. Dito de outro modo, significa reconhecer que cada estudante traz consigo uma identidade única, formada por experiências, valores e visões de mundo distintos. No espaço escolar, esse reconhecimento deve traduzir-se em práticas pedagógicas que acolham e integrem essa diversidade, incentivando o

respeito pela individualidade e pela subjetividade de cada um.

1.1.4 O impacto da leitura crítica na formação do leitor no Ensino Médio

A leitura crítica desempenha um papel central na formação do leitor. Essa prática não se limita à compreensão do conteúdo literal, mas promove uma análise mais profunda, permitindo ao leitor questionar, interpretar e avaliar os textos em diferentes contextos. A formação de um leitor crítico é essencial para que os jovens possam navegar com autonomia e consciência em um mundo cada vez mais marcado pela abundância de informações e pela necessidade de discernimento. Segundo Freire, (2005, p.8).

[...] Leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, inicialmente, aprender a ler o mundo, compreende o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, e sim, numa relação dinâmica de palavras, que vincula linguagem e realidade.

No Ensino Médio, a leitura crítica se torna uma ferramenta indispensável para a construção de conhecimentos significativos, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento analítico e da capacidade argumentativa dos estudantes. Ler criticamente implica abordar o texto com uma postura analítica, questionadora e consciente, reconhecendo que ele não é neutro. Todo texto é produzido por um autor que reflete suas vivências, crenças, valores e intenções, inseridos em um contexto histórico e cultural específico.

Ler criticamente, portanto, significa superar a ingenuidade ou a aceitação passiva das informações apresentadas, percebendo que o texto carrega uma perspectiva particular do autor e exige que o leitor analise as ideias e os argumentos, identifique possíveis influências ou interesses e reflita sobre o impacto e a validade do conteúdo no seu próprio contexto. Esse tipo de leitura promove uma interação mais rica e consciente entre leitor e texto, ampliando a capacidade de interpretação e o pensamento crítico.

De acordo com Kuenzer (2002, p.101), “ler significa em primeiro lugar, ler criticamente, o que quer dizer perder a ingenuidade diante do texto dos outros, percebendo que atrás de cada texto há um sujeito, com uma prática histórica, uma visão de mundo (um universo de valores), uma intenção”.

O estudo de Ferreira (2021) investigou o impacto da leitura crítica nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio e sua relação com a compreensão textual. O estudo indicou que práticas pedagógicas que promovem a leitura crítica, como a análise de textos jornalísticos e literários em contextos sociopolíticos contemporâneos, auxiliam os estudantes a desenvolver

uma visão mais ampla e profunda dos textos.

Para Wengzynski e Tozetto (2012, p. 4):

O professor enquanto sujeito do contexto educativo, cujas ações são tomadas de maneira intencional é formado em consonância com os objetivos postos pela sociedade e estas demandam as práticas as quais esses professores serão portadores. Uma realidade a ser transformada acontece por meio das ações que os docentes realizam em educação manifestando-se e transformando o que acontece à sua volta.

Segundo o autor, a compreensão textual vai além da leitura literal e as estratégias que estimulam a análise crítica e a interpretação inferencial são fundamentais para formar leitores proficientes.

1.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA LÍNGUA PORTUGUESA

As diretrizes curriculares do ensino de Língua Portuguesa têm sido objeto de diversas reformas desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) de 1971 (Lei nº5.692/71) até o presente momento. Não obstante as múltiplas transformações implementadas no sistema educacional, observa-se que a abordagem pedagógica no ensino brasileiro ainda tende a perpetuar um modelo tradicional e mecanicista, o que dificulta a renovação das práticas pedagógicas. Esse modelo reflete uma resistência ao ensino de conteúdos inseridos nos currículos de maneira fragmentada e voltados para a memorização e a reprodução, o que pouco contribui para o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas nos alunos e limita sua autonomia.

No período em que a disciplina de Língua Portuguesa foi estruturada pela (LDB/71), prevalecia uma concepção limitada da língua, restringindo-a à mera expressão do pensamento ou a um simples instrumento de comunicação. Tal perspectiva, contudo, revelou-se inadequada à luz de estudos linguísticos posteriores, que evidenciaram a natureza interativa e multifacetada da língua, compreendida como um processo dinâmico de interação humana. Em consonância com as orientações científicas contemporâneas, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1998) e nas diretrizes da ciência linguística, preconiza-se o ensino centrado em textos (Santos, 2018). No entanto, a implementação dessa abordagem ainda enfrenta desafios significativos no contexto escolar brasileiro.

Quanto a isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais de Educação da Básica chamam a atenção para a necessidade de que:

Mesmo quando experiente, o professor muitas vezes terá que se colocar na situação de

aprendiz e buscar junto com os alunos as respostas para as questões suscitadas. Seu papel de orientador da pesquisa e da aprendizagem sobrepõe, assim, o de mero transmissor de conteúdos (Brasil, 2013, p.111).

O excerto em questão corrobora a necessidade de uma abordagem pedagógica mais dinâmica e colaborativa no ensino, destacando a evolução do papel docente em consonância com a perspectiva curricular. No que tange ao currículo, Arroyo (2018) critica a centralidade de currículos rígidos e prescritivos, os quais frequentemente padronizam o conhecimento e restringem a autonomia do professor no ambiente de sala de aula.

Charlot (2019) argumenta que a educação tradicional falha em dialogar com os jovens e com suas realidades culturais e sociais. Ele defende que a prática pedagógica precisa se adaptar à diversidade do público estudantil, proporcionando uma aprendizagem que valorize a bagagem cognitiva e a vivência de cada aluno.

Outra prática comum, especialmente no ensino médio, é a falta de ênfase na escrita padrão, uma responsabilidade que não deveria se restringir à disciplina de Português, mas ser compartilhada entre todas as áreas do currículo escolar. Com frequência, professores de outros componentes, como geografia, história e matemática, afirmam que os alunos “escrevem muito errado” ou “leem mal”, transferindo essa responsabilidade exclusivamente ao professor de linguagem, o que não é adequado, pois a aprendizagem é responsabilidade de todos.

Hodiernamente, a pedagogia da Língua Portuguesa enfrenta o desafio de consolidar competências que envolvem não apenas o domínio gramatical, mas a interpretação, a produção de sentidos, a autonomia e as habilidades críticas.

Pilli e Silva (2020) discutem em sua obra: *Ensino de Língua Portuguesa: desafios e práticas inovadoras*, as novas demandas do ensino da Língua Portuguesa, especialmente com o advento das tecnologias e dos múltiplos letramentos. Eles enfatizam que o domínio da língua deve incluir não só a estrutura formal, mas também o preparo para leitura crítica e interpretativa de diferentes gêneros e mídias, reforçando que o estudante deve estar qualificado para ler e interagir em múltiplos contextos de maneira reflexiva.

Na compreensão de Carvalho (2018), seu trabalho em *Práticas de Letramento Crítico na Escola*, explora o conceito de letramento e discute a necessidade de formar alunos que saibam interpretar as realidades ao seu redor, utilizando a língua como um instrumento de transformação social. O autor ainda aponta que, além das competências linguísticas, é fundamental oportunizar os alunos a questionar e a posicionar-se frente às informações que recebem.

Outro estudioso, Geraldi (2018), revisita e atualiza suas ideias sobre o ensino da língua

em: *O Texto na Sala de Aula e Outras Práticas de Linguagem*. Ele reforça que o ensino da Língua Portuguesa deve priorizar a produção de sentido e a construção de significados, destacando a necessidade de trabalhar a língua como uma ferramenta de interação social e reflexão crítica. Geraldi defende a prática de leitura e escrita com intencionalidade e relevância para que o estudante não apenas compreenda o texto, mas se relacione com ele de maneira ativa e contextualizada.

Mattioli e Saviani (2013) reforçam que o sistema educativo ainda está preso a uma estrutura tradicional, pautada em métodos mecânicos de transmissão do conhecimento. Os autores criticam essa abordagem e propõem uma prática pedagógica que fomente a compreensão crítica da realidade e que incentive o aluno a ser um sujeito ativo na aquisição de seu próprio conhecimento e não mais um mero receptor de informações.

Dessa forma, a prática pedagógica em Língua Portuguesa é um processo que exige um constante aperfeiçoamento docente e a busca por estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral do estudante. Ao empregar essas estratégias, o professor promove um ambiente propício para o aprendizado, que não só visa ao domínio linguístico, mas principalmente, ao desenvolvimento de competências críticas e sociais que são essenciais para o protagonismo do aluno na sociedade.

1.2.1 Formação continuada de professores e suas implicações na compreensão textual dos alunos

A formação continuada de docentes configura-se como um requisito fundamental para a elevação da qualidade do ensino. Diante de um cenário educacional caracterizado pelo dinamismo e pela complexidade, no qual os discentes enfrentam desafios crescentes no que concerne à leitura, interpretação e análise textual, torna-se imprescindível que o corpo docente esteja devidamente preparado para adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades específicas de seus alunos. O aperfeiçoamento profissional faculta não o aprofundamento do conhecimento especializado e a incorporação de novas metodologias e estratégias de ensino que visem ao desenvolvimento das competências e habilidades de leitura e interpretação da comunidade discente.

Nesse contexto, a relação entre a qualificação docente e o desempenho das habilidades dos alunos é evidente. Professores mais bem preparados são mais capazes de identificar as dificuldades específicas de seus alunos e propor dinâmicas eficazes.

A pesquisa de Souza e Cruz (2020) analisaram a importância da formação continuada

dos professores de Língua Portuguesa para a melhoria da compreensão textual dos alunos do Ensino Médio. O estudo concluiu que os docentes que participam regularmente de programas de formação continuada, especialmente aqueles focados no uso de novas tecnologias e metodologias ativas, demonstram maior capacidade de implementar estratégias que facilitam o desenvolvimento da compreensão textual dos alunos. Entre as práticas mais eficazes, estão as oficinas de leitura crítica e a utilização de textos multimodais que expandem as possibilidades de interpretação.

Para Delors (2003, p. 160):

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que por sua formação inicial... Essa formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber-ser e do saber-fazer.

Enfatiza ainda o autor, que a ideia central da formação inicial fornece a base teórica e pedagógica, mas a formação contínua permite ao professor acompanhar as mudanças tecnológicas, metodológicas e sociais, além de desenvolver novas competências ao longo da carreira acadêmica e profissional.

1.2.2 O papel do professor na mediação do processo de leitura e interpretação

A atuação docente como mediadora no quesito de leitura e interpretação revela-se um fator determinante para o desenvolvimento das competências críticas e reflexivas dos discentes. Na contemporaneidade, essa mediação transcende a mera decodificação vocabular e a compreensão superficial dos textos, abrangendo a orientação dos estudantes na interação com diversas tipologias textuais e na construção de novos significados a partir de seu repertório experiencial e cognitivo preexistente. Dessa forma, a leitura configura-se como uma atividade de construção ativa de sentido, na qual o aluno é conduzido a questionar, interpretar e correlacionar o conteúdo com seu contexto (Brasil, 2018).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Brasil, 2001) destacam a importância de explicitar os objetivos ao propor atividades de leitura de modo a preparar os alunos para o processo. Em continuidade a essa orientação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) sublinha a necessidade de definir objetivos claros para que o estudante encontre sentido na leitura, evitando que essa prática seja vista apenas como uma obrigação, sem relevância pessoal ou aplicabilidade em sua vida.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. (Brasil, 2001, p.41).

Esse alinhamento entre os PCNs e a BNCC evidencia um foco crescente na formação de leitores críticos e autônomos que compreendem a leitura como uma prática integrada à sua realidade.

A BNCC vai além ao sugerir que a leitura seja proposta como um momento de reflexão e construção de sentido, envolvendo textos que dialoguem com o cotidiano dos estudantes e ampliem seu repertório cultural. Segundo a BNCC, é salutar que os alunos identifiquem nas leituras um valor prático e pessoal, o que contribui para seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Destarte, compete ao docente, em sua função mediadora, estimular os discentes a estabelecerem conexões entre os textos e suas vivências, conferindo à leitura o estatuto de instrumento para o aprendizado e o desenvolvimento pessoal. Tal desiderato implica a seleção de um repertório textual diversificado e a concepção de atividades que fomentem a análise crítica, a interpretação e a discussão coletiva, sempre orientadas por objetivos pedagógicos claramente definidos. Nesse sentido, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) corroboram a necessidade de práticas pedagógicas que transformem a leitura em uma experiência enriquecedora para o leitor, incentivando-o a buscar o ato de ler, concebido por Paulo Freire (1981) como uma ação intrinsecamente prazerosa.

Koch e Elias (2018) reforçam que o professor deve ajudar os alunos a entenderem o texto como uma construção social e cultural. Eles defendem que a interpretação não se limita ao conteúdo explícito, mas envolve as inferências e os contextos de produção do texto, estimulando os alunos a perceberem as nuances e as implicações de cada leitura. As autoras enfatizam a importância de o professor ensinar estratégias de interpretação que favoreçam o desenvolvimento de um leitor crítico e autônomo.

Essas perspectivas sugestionam que o papel do professor, na mediação do processo de leitura e interpretação, vai muito além de ensinar técnicas; ele deve possibilitar ao discente um ambiente propício à reflexão, à construção coletiva de significados, à troca de ideias, à leitura compartilhada para que possam entender e questionar o mundo ao seu redor.

Conforme assinala Batista (2024), um dos desafios primordiais para os docentes da educação básica reside na leitura dos discentes, transcendendo a mera decodificação de signos

e visando à consolidação do hábito leitor.

Em relação à leitura no ambiente escolar, os PCNs ressaltam que:

Para tornar os alunos bons leitores — para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura —, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente (Brasil, 2001, p.43).

Os PCNs de Língua Portuguesa enfatizam a importância de desenvolver a competência leitora nos alunos, sendo ela, essencial para sua formação de cidadãos críticos e participativos. Para que os alunos sejam leitores proficientes, é necessário que eles tenham acesso a uma variedade de textos. Além disso, os PCNs sugerem que o ensino de leitura esteja interligado a outras práticas de linguagem, como a escrita e a oralidade, promovendo uma abordagem mais holística. O desenvolvimento do gosto e do compromisso com a leitura exige uma mobilização interna dos alunos, ou seja, eles devem ser motivados a ver a leitura como uma atividade interessante e desafiadora que proporcione autonomia e independência e que os tornem mais confiantes em sua capacidade de aprender e de se desafiar em novos conhecimentos e adotar a abordagem do “aprender fazendo” (Freire, 1981).

Uma vez que a leitura seja interpretada apenas como um dever ou um peso, dificilmente os alunos cultivarão um apreço autêntico por ela. Consequentemente, as práticas pedagógicas devem ser estruturadas com o intuito de estimular a curiosidade e o desejo de ler, concorrendo, dessa forma para a constituição de leitores críticos e engajados, habilitados a valer-se da leitura como um recurso de aprendizagem permanente.

1.2.3 As práticas pedagógicas tradicionais e inovadoras

As práticas pedagógicas tradicionais, frequentemente associadas ao modelo de ensino bancário criticado por Freire (1987), enfatiza a memorização de conteúdos com foco em exames e avaliações que muitas vezes priorizam a quantidade de informações retidas em detrimento da compreensão crítica e reflexiva.

Nesse modelo, a leitura é frequentemente tratada como um exercício mecânico, em que os alunos são orientados a decifrar palavras, memorizar conceitos e entender textos na superficialidade. As atividades de leitura, comumente, não consideram os interesses e contextos

dos alunos, o que resulta em desinteresse e falta de motivação. Além disso, a prática pedagógica tradicional limita a criatividade e a capacidade de pensamento crítico, uma vez que não incentiva os alunos a questionar, analisar e relacionar o conhecimento adquirido com sua realidade.

Para Freire (2003, p.79):

É impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado.

O autor argumenta que o ensino não pode ser visto isoladamente do aprendizado, e ambos não fazem sentido sem o conhecimento, sugerindo que o processo educativo é um sistema integrado, em que o ensino e o aprendizado se alimentam mutuamente. Portanto,

[...] é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugué (Freire, 2006, p. 45).

A celeridade das transformações deste século exige mudanças na esfera educacional, visto que as novas exigências do mundo moderno, demanda que o docente inove suas práticas pedagógicas e metodológicas e crie estratégias para que as aulas sejam criativas, produtivas e dinâmicas, promovendo oportunidade de aprendizagem e que corresponda às necessidades educativas emergentes, bem como, as exigências impostas pelo mundo científico, tecnológico e digital deste século.

Sobre essa análise, vale ressaltar que no século passado a educação era ofertada a todos através de ensino escolarizado. Atualmente, os direitos educacionais são assegurados às crianças e jovens quanto ao direito de aprender. Então, na escola, o professor não pode mais manter-se em suas práticas conservadoras, urge avançar, ou seja, inovar as estratégias de ensino, visto que, a escola não é mais a única instituição na produção do conhecimento.

Portanto, pode-se perceber que as práticas pedagógicas inovadoras buscam transformar o ensino em um processo mais dinâmico e colaborativo, colocando o aluno no centro do aprendizado. Essa abordagem propõe que o professor atue como um mediador e facilitador, criando um ambiente em que os alunos são incentivados a participar ativamente, a expressar suas opiniões e a construir conhecimento de maneira coletiva. A formação contínua de professores

e o desenvolvimento de comunidades de prática são fundamentais para a implementação eficaz dessas inovações.

1.2.4 Metodologias ativas no ensino da compreensão textual

As metodologias ativas como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), e Aprendizagem Baseada Projetos (ABPJ), o ensino híbrido e a sala de aula invertida são exemplos de práticas inovadoras que promovem a interação e a reflexão. Essas metodologias estimulam a curiosidade dos alunos e valorizam suas experiências prévias, permitindo que eles se conectem com os conteúdos de forma mais significativa. Conforme Moran (2015), as metodologias ativas consistem em práticas pedagógicas que utilizam estratégias e técnicas voltadas para a aprendizagem individual e em grupo, incentivando o envolvimento dos estudantes no processo educacional.

Rodrigues (2016, p. 2) define metodologias ativas como “[...] formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos”.

Em uma investigação conduzida por Pereira (2022), a aplicação de metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa foi analisada como ferramenta para melhorar a compreensão textual dos alunos do Ensino Médio. A pesquisa identificou que o uso de metodologias como a ABP e a sala de aula invertida resultou em uma maior autonomia dos alunos no processo de leitura, interpretação e compreensão textual.

O autor evidencia que essas abordagens aumentam a motivação dos estudantes, criando um ambiente mais colaborativo e dinâmico para o aprendizado. Cecy, et al., (2010) acrescenta que essa nova concepção exige mudanças na relação entre professor e aluno, atribuindo ao docente maior flexibilidade para promover a participação ativa do estudante, assumindo o papel de incentivador, coordenador e facilitador do aprendizado.

Essas abordagens permitem a realização de projetos que integram teoria e prática, promovendo o desenvolvimento de habilidades como protagonismo, participação ativa, reflexão ao longo de todas as etapas, experimentação, criatividade e um retorno constante por meio de feedback. Essas metodologias visam a desenvolver competências essenciais para que os estudantes sejam agentes de transformação em suas realidades, alinhando-se com as necessidades atuais da educação brasileira.

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Aprendizagem Baseada em Projetos

(ABPJ) compartilham o objetivo de formar profissionais proativos, preparados para o trabalho em equipe e aptos a se adaptar às rápidas transformações do mundo. No entanto, apresentam diferenças fundamentais em suas abordagens.

A ABP fundamenta-se no uso contextualizado de uma situação problema para o aprendizado autodirigido. É importante destacar que o professor atua como orientador de grupos de trabalho na sala de aula. Ao lidar com problemas reais, os estudantes tornam-se mais engajados, motivados e assumem maior responsabilidade pelo próprio aprendizado (Oliveira; Siqueira & Romão, 2020).

Essa aprendizagem também estimula o desenvolvimento de habilidades cognitivas avançadas, como pensamento crítico, resolução de problemas, tomada de decisões, análise e síntese de informações. Nesse processo, os alunos são desafiados a investigar, considerar diferentes perspectivas e propor soluções criativas para os desafios apresentados.

A ABPJ alinha-se à Teoria Construtivista, que entende a aquisição do conhecimento, a formação dos processos cognitivos como resultado das interações socioculturais vivenciadas pelo aprendiz. Essa perspectiva foi amplamente desenvolvida por teóricos da educação, como Jean Piaget e Lev Vygotsky, entre as décadas de 1920 e 1950, na Europa. Nos Estados Unidos, ideias semelhantes já haviam sido defendidas anteriormente por John Dewey, no final do século XIX e início do século XX, por meio da educação programática ou progressiva (Carvalho e Matos, 2021). Trata-se de uma metodologia em que os estudantes participam de projetos reais ou simulados. Durante o processo, os alunos trabalham em equipes para solucionar problemas, o que permite o desenvolvimento de habilidades práticas e colaborativas, além de aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos (Oliveira; Siqueira e Romão, 2020).

A sala de aula invertida é outro exemplo de metodologia inovadora que propõe uma mudança no modelo tradicional de ensino. Nele a dinâmica da aula é invertida está em o professor ser o centro da aprendizagem durante o encontro presencial, os estudantes se apropriam do conteúdo de forma autônoma, por meio de materiais como vídeos, textos e atividades online, antes da aula (Rozenfeld, 2021). O tempo em sala de aula é, então, dedicado à resolução de problemas, discussões em grupo e atividades práticas, e o professor atua como mediador e facilitador do aprendizado. Esse método promove maior interação, engajamento e protagonismo dos alunos, além de possibilitar uma aprendizagem mais personalizada e eficaz (Lee e Wallace, 2018).

Uma outra metodologia inovadora e bastante eficaz, é o ensino híbrido, que combina atividades presenciais e remotas, integrando momentos de interação direta com o professor e atividades online, permitindo que o aluno estude no próprio ritmo. Essa abordagem visa oferecer

uma experiência de aprendizado mais personalizada e flexível, além de promover o desenvolvimento da autonomia e das habilidades digitais. Autores contemporâneos como Bacich e Moran (2018) são referências no Brasil. Nesta modalidade de ensino destaca-se a importância de integrar tecnologia e metodologias ativas para maximizar a aprendizagem. Eles enfatizam que essa metodologia exige uma reestruturação do currículo e uma preparação adequada dos professores para que o ensino digital e presencial seja eficaz. No âmbito internacional, Horn e Staker (2019) discutem em *Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools* a importância do ensino híbrido como uma inovação que pode transformar a educação tradicional. Eles ressaltam que essa abordagem possibilita atender diferentes estilos e ritmos de aprendizagem, promovendo a personalização do ensino. A leitura, nesse contexto, é vista como uma atividade de construção de sentidos, no qual os alunos são desafiados a interpretar, criticar e aplicar o conhecimento.

Além disso, a utilização de tecnologias digitais nas práticas pedagógicas inovadoras proporciona novas oportunidades de interação e acesso a diferentes fontes de informação, além de ampliar o repertório dos alunos, os prepara para um mundo cada vez mais digital e interconectado.

A transição das práticas pedagógicas tradicionais para as inovadoras é fundamental para a formação de leitores críticos e autônomos, capazes de interpretar e interagir com os diferentes gêneros textuais e com o mundo ao seu redor. Para que essa mudança ocorra de forma efetiva, é necessário que as instituições de ensino adotem uma formação contínua para os professores, que lhes permita explorar novas metodologias e integrar tecnologias de maneira eficiente em suas práticas.

1.2.5 A influência da formação docente na aplicação de estratégias eficazes

A formação inicial e continuada dos docentes é fundamental para o desenvolvimento de competências que lhes permitam aplicar estratégias diversificadas e inovadoras de ensino. Professores mais bem preparados têm conhecimento mais aprofundado sobre as teorias educacionais, metodologias ativas e recursos didáticos que podem ser utilizados em sala de aula. Essa base sólida permite que eles escolham e implementem abordagens que melhor atendam às necessidades de seus alunos. Dessa forma, repensar a formação contínua docente exige um compromisso político, que visa compreender as especificidades do contexto sócio-histórico-cultural.

Pimenta e Lima (2019) ressaltam que a formação inicial e continuada deve incluir o

desenvolvimento de competências que permitam aos educadores utilizar metodologias ativas e tecnologias educacionais de forma crítica e contextualizada. Eles argumentam que uma formação robusta capacita os docentes a adaptar suas estratégias de ensino às demandas contemporâneas e aos diferentes contextos escolares. A formação também envolve a prática reflexiva, que incentiva os professores a analisarem e avaliarem suas práticas pedagógicas e a refletirem criticamente acerca do que funciona e do que precisa ser ajustado para a eficácia do ensino. Por meio de discussões em grupo, os educadores podem aprimorar suas habilidades e adaptar suas abordagens às características conforme o contexto.

Para Tardif (2014) a experiência prática e o conhecimento prévio dos educadores são essenciais para que eles consigam implementar estratégias eficazes em sala de aula. A capacidade de se adaptar e inovar é vital em um cenário educacional em constante mudança. Professores que participam de programas de formação que valorizam a reflexão sobre a prática tendem a ser mais abertos a experimentar novas estratégias, superar desafios e aumentar as chances de aulas mais atrativas e interessantes.

A formação docente é essencial para que a integração das tecnologias digitais seja eficaz pois, segundo Oliveira, Souza & Ferreira (2019), os professores enfrentam diversos desafios na inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em suas práticas pedagógicas, como a falta de formação adequada, o acesso restrito a recursos tecnológicos, resistência à mudança. Um estudo realizado em uma escola pública demonstrou que, ao implementar um programa de formação continuada voltado para o uso pedagógico das TICs, os docentes conseguiram transformar suas abordagens de ensino. A adoção de lousas digitais, aplicativos educativos e plataformas de ensino a distância oportunizou uma experiência de aprendizado mais envolvente para os alunos, além de aumentar a motivação e a autoconfiança dos professores em relação ao uso dessas tecnologias.

Com o avanço das tecnologias e a crescente demanda das habilidades digitais, é imperativo que os professores estejam capacitados para utilizar esses recursos pedagogicamente.

Apesar da importância da formação docente, existem professores profundamente comprometidos em aprimorar sua prática docente de maneira reflexiva, com a capacidade de entender a totalidade de sua atuação e alinhar seus princípios pedagógicos. No entanto, também há aqueles que adotam as tendências mais recentes sem refletir adequadamente sobre se essa escolha realmente contribuirá para atingir os resultados desejados.

Para Menezes et al (2022, p.72):

[...] a educação deve ser vista como um processo global, progressivo e permanente, que

necessita de diversas formas de estudos para seu aperfeiçoamento, pois em qualquer meio sempre haverá diferenças individuais, diversidade das condições ambientais que são originárias dos alunos e que necessitam de um tratamento diferenciado. Nesse sentido, deve-se desencadear atividades que contribuam para o desenvolvimento da inteligência e do pensamento crítico do educando, como exemplo, práticas para transformar o ato de aprender em atitude prazerosa no cotidiano do professor e do aluno.

A educação deve ser compreendida como um processo contínuo, global e em constante evolução, que demanda diferentes abordagens de estudo para seu aperfeiçoamento, daí a importância da formação continuada do docente. Nesse aspecto, é fundamental promover atividades que estimulem nos alunos o desenvolvimento da inteligência e das habilidades analíticas.

1.2.6 Estratégias para melhorar a compreensão textual

A compreensão textual é uma habilidade primordial para o sucesso acadêmico e profissional dos estudantes, pois está intrinsecamente relacionada à capacidade de interpretar, analisar e aplicar o conhecimento adquirido a partir de diferentes tipos de textos. Não obstante, muitos alunos enfrentam dificuldades nessa área quer seja pela falta de estratégias eficazes de leitura quer seja pela complexidade dos textos trabalhados. Assim, desenvolver estratégias que melhorem a compreensão textual é fundamental para garantir que os estudantes não apenas decodifiquem palavras, mas compreendam e interajam criticamente com os objetos de conhecimento.

Adotar estratégias é tanto quanto eficaz para melhorar a compreensão de palavras e estimular a análise crítica e reflexiva sobre os temas abordados nos textos.

A BNCC destaca algumas estratégias importantes para o processo de avaliação da compreensão de textos: a) Inferir ou deduzir informações implícitas; b) Inferir ou deduzir pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas; c) Apreender os sentidos globais do texto; d) Reconhecer/inferir o tema; e) Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros entre outros.

A compreensão textual é a interpretação que o leitor faz de um texto após entendê-lo, caracterizando-se como uma troca de informações entre quem escreve e quem lê. O significado de um texto, independentemente do gênero, é construído por meio do diálogo e da interação entre autor e leitor, uma peça singular para que ocorra uma compreensão real. Assim, a compreensão do leitor está vinculada tanto às informações e conhecimentos formais quanto ao

seu conhecimento de mundo.

Nesse contexto:

Pensar em como tornar alunos que dominam a leitura e a produção de textos, preparados para as exigências de uma sociedade letrada, implicaria na necessidade de discutir como promover e estimular reflexões que envolvam todo o corpo docente, além de outros profissionais que atuam no espaço escolar, visando um objetivo comum (Alves e Leite, 2018, p.1007).

Convém ressaltar que para atender as demandas de uma sociedade linguisticamente letrada envolve muito mais do que a simples instrução sobre o ato de ler e escrever. Requer um esforço coletivo que englobe todo o corpo docente e outros profissionais que atuam na escola com o objetivo de contribuir com a formação integral dos estudantes. E, alcançar esse objetivo é abrir espaço para adentrar o conhecimento, é tão importante quanto discutir estratégias pedagógicas que envolvem a reflexão contínua sobre essas práticas, a troca de experiências e o desenvolvimento de metodologias inovadoras que atendam às expectativas do alunado.

Essas discussões devem incluir não apenas os professores de Língua Portuguesa, mas também os de outras disciplinas, pois a habilidade de ler e produzir textos não se limita a um único conteúdo curricular, mas permeia todas as áreas do conhecimento.

Ao promover esse tipo de reflexão coletiva, a escola se torna um ambiente mais colaborativo e alinhado com as demandas desta sociedade letrada, em que os alunos não apenas aprendem a ler e escrever, mas também desenvolvem competências para pensar criticamente, interagir de forma eficaz e se adaptar aos desafios do mundo contemporâneo. Para que isso aconteça é essencial que o currículo seja reconfigurado para integrar essas habilidades de forma transversal.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a proposta curricular de Língua Portuguesa assume:

[...] a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2017, p. 65).

Dentro dessa perspectiva, estratégias para melhorar a compreensão textual se tornam fundamentais. Entre elas, destacam-se a promoção de uma leitura ativa que estimule os alunos a fazerem anotações, questionamentos e inferências durante o processo de leitura; o uso de diferentes tipos de textos e mídias para enriquecer a experiência de leitura e permitir uma

compreensão mais ampla dos temas abordados (Brasil, 2017) e o desenvolvimento de práticas que incentivem a análise crítica como debates, discussões em grupo e a construção de respostas e soluções para os problemas apresentados nos textos. Essas estratégias contribuem não só para melhorar a compreensão textual, mas também para instruir os alunos a utilizar a linguagem de forma reflexiva, criativa e eficaz, nas mais diversas situações comunicativas.

1.2.6.1 Leitura orientada e análise de textos diversificados

No contexto educacional, a leitura orientada e análise de textos diversificados são práticas que visam à interpretação profunda dos textos, considerando suas intenções, contextos de produção e diferentes formas de linguagem. A leitura orientada proporciona um acompanhamento mais próximo do processo de leitura, permitindo que o professor oriente os alunos na identificação das ideias principais, na reflexão sobre o conteúdo e na aplicação de estratégias para superar dificuldades interpretativas.

A leitura orientada é uma abordagem pedagógica que visa guiar os alunos durante o processo de leitura, oferecendo apoio para que compreendam, analisem e interpretem os textos de forma mais eficaz e segura. Nesse modelo, o professor assume um papel ativo (Freire, 1996), acompanhando a leitura dos estudantes e auxiliando-os a identificar e refletir sobre os principais aspectos do texto, como ideias centrais, estrutura, linguagem utilizada, novos vocábulos e contexto de produção.

Para Freire (1989, p. 45):

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançado por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e o contexto.

Essa perspectiva reflete a ideia de que a interpretação e compreensão dos textos dependem, em primeiro lugar, da experiência de vida do leitor e dos seus conhecimentos prévios sobre o mundo. Antes de aprender a decifrar palavras e construir significados a partir dos textos, os indivíduos já interpretam o mundo a sua volta de maneira intuitiva, baseada em suas vivências, contextos culturais, sociais e históricos. Portanto, a leitura do mundo, isto é, a percepção das situações, valores, e significados presentes na realidade, forma a base para a leitura da palavra, ou seja, para a leitura de textos escritos de fácil e complexa interpretação.

Conforme dito, a leitura orientada envolve atividades como questionamentos dirigidos, discussões em grupo, anotações no próprio texto e explicações sobre vocabulário ou conceitos

mais complexos. O objetivo é não apenas desenvolver a capacidade de decodificação das palavras, mas também aprimorar a compreensão e a crítica, incentivando os alunos a fazerem inferências, relacionarem informações e aplicarem o conhecimento adquirido em diferentes situações. Essa prática é especialmente eficaz para ajudar os alunos a desenvolverem habilidades de leitura mais profundas e a se tornarem leitores mais autônomos e críticos, capazes de lidar com textos de diferentes gêneros e suas complexidades.

Por outro lado, a análise de textos diversificados que abrange diferentes gêneros e mídias, enriquece o repertório dos estudantes e os prepara para interagir de forma crítica e eficaz dentro dos padrões linguísticos. Juntas, essas práticas promovem uma leitura mais ativa, reflexiva e contextualizada, essenciais para a formação de leitores competentes e conscientes.

Portanto, é responsabilidade do corpo docente proporcionar experiências que promovam a ampliação dos letramentos, visando possibilitar a participação ativa e crítica dos alunos (Brasil, 2017).

Partindo dessa direção, o texto torna-se um elemento central no currículo de LP, uma vez que é por meio dele que o estudante se envolve e interage, criando textos a partir de suas próprias percepções e amadurecimento cognitivo. O texto, dessa forma, permite interações e afetos, bem como a construção de relações sociais, além de proporcionar ricas situações de ensino e aprendizagem.

1.2.6.2 Discussão e interpretação em grupo

A discussão e interpretação em grupo é uma prática pedagógica que visa promover a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento.

Chiavenato (2009, p. 1) conceitua grupo como sendo:

[...] um conjunto de duas ou mais pessoas que trabalham juntas para alcançar um ou mais objetivos comuns [...] um grupo é muito mais do que um simples conjunto de pessoas, pois seus membros consideram-se mutuamente dependentes para alcançar seus objetivos, e eles interagem uns com os outros regularmente para alcançar os objetivos no decorrer do tempo.

Na prática, isso significa que ao incentivar os alunos a compartilharem suas percepções, questionamentos e interpretações sobre um determinado tema ou texto, essa abordagem favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, a ampliação de diferentes pontos de vista e a capacidade de argumentação. Além disso, a interação em grupo permite que os estudantes confrontem suas ideias com as dos colegas, ajustando e refinando suas compreensões de

maneira dinâmica e colaborativa, “equipes de trabalho são consideradas fortes alavancas para o desempenho das organizações, as quais têm necessidade de estarem sempre à frente no mercado, inovando e produzindo cada vez mais” (Souza e Puente-Palacios, 2009, p. 1). Essa prática além de fortalecer a aprendizagem individual, também estimula a aprendizagem social, criando um ambiente de aprendizado mais participativo e enriquecedor para todos os envolvidos.

Nessa direção, o ensino de Língua Portuguesa como trabalho em grupo, torna um recurso valioso para a aprendizagem, visto que, possibilita o desenvolvimento de competências linguísticas e sociais que são essenciais para o domínio da língua, oportunizando aos alunos a interagirem e aprenderem uns com os outros, enriquecendo a experiência do aprendizado.

Ao discutir temas, analisar textos ou realizar atividades de escrita colaborativa, os estudantes podem compartilhar suas diferentes visões e interpretar as questões de forma mais abrangente, facilitando o aprimoramento de habilidades de leitura e escrita, além de estimular a reflexão crítica sobre os conteúdos trabalhados, pois, segundo os PCNs de Língua Portuguesa indica que:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual (Brasil, 1997, p. 28).

O trabalho em grupo, sobre a ótica da Língua Portuguesa, contribui para engajar os alunos em atividades colaborativas, desempenhando um papel fundamental na incorporação da produção escrita.

1.2.7 Uso de recursos tecnológicos para estimular o engajamento dos alunos

A utilização de recursos tecnológicos no ambiente educacional tem se mostrado uma estratégia eficaz para estimular o engajamento dos alunos, especialmente no ensino de Língua Portuguesa. Sendo assim, “nós, educadores, temos de nos preparar e preparar nossos alunos para enfrentar exigências desta nova tecnologia, e de todas que estão à sua volta – A TV, o vídeo, a telefonia celular” (Almeida, 2000. P. 78).

As tecnologias digitais como plataformas de aprendizagem online, aplicativos

interativos, vídeos educativos e jogos digitais, oferecem novas possibilidades para enriquecer a experiência da aprendizagem. Ao integrar essas ferramentas no cotidiano escolar, os discentes demonstram mais interesse e motivação em aprender. A atratividade, a autonomia, o acesso à informação, a criatividade, são algumas das inúmeras vantagens que as mídias digitais oferecem no aprimoramento do desempenho escolar. As tecnologias proporcionam diversas oportunidades para a construção de ambientes de aprendizagem interativos e dinâmicos, que incentivam o engajamento e a participação ativa dos estudantes (Gomes, 2019).

Atualmente, as tecnologias digitais desempenham um papel de extrema importância nas práticas educativas modernas, facilitando a integração dos alunos em um mundo cada vez mais digitalizado e competitivo, “em função disso, a escola, o professor, deverá buscar reflexões que aprimorem o seu senso crítico ao uso dessas tecnologias julgadas por muitos importantíssimas no meio educacional” (Alves, 2022, p. 4228).

Para Azevedo (2022, p. 90) a “tecnologia é parte das atividades diárias dos indivíduos na atualidade, cada vez com maior frequência”. A tecnologia tornou-se uma parte indispensável das atividades cotidianas dos indivíduos na sociedade contemporânea, influenciando praticamente todos os aspectos da vida. Desde a comunicação e o trabalho até o entretenimento e o aprendizado, os recursos tecnológicos estão cada vez mais integrados à rotina diária das pessoas, moldando seus comportamentos, relações e suas formas de interagir com o mundo.

A influência das tecnologias no setor educacional também é uma estratégia que dinamiza o acesso ao conhecimento e promove novas e atrativas formas de aprender. Por outro lado, a frequência com que a tecnologia é utilizada também levanta questões sobre seus impactos. O uso excessivo de dispositivos digitais pode gerar desafios relacionados à saúde mental, como ansiedade e dependência, além de questões éticas e sociais, como a exclusão digital, o que reforça a importância de um uso equilibrado e consciente da tecnologia, garantindo que ela seja uma ferramenta que potencializa as capacidades humanas sem comprometer o bem-estar físico, social e emocional.

1.2.8 Exercícios de escrita e reescrita para fortalecer a compreensão

A reescrita de textos promove o aprendizado ativo, incentivando o envolvimento crítico reforçando a autonomia do aluno no processo de construção do conhecimento. Por meio desse exercício, os alunos têm a oportunidade de organizar pensamentos, expressar ideias de maneira estruturada e revisar seus textos com o objetivo de aprimorar a coesão, a coerência e a clareza (Brasil, 2017). Esse procedimento não apenas melhora a produção escrita, como promove uma

leitura mais crítica e aprofundada, contribuindo para o fortalecimento das habilidades interpretativas.

De acordo com Gusmão (2015, p. 106):

Consideramos a reescrita a atividade realizada pelo professor e aluno conjuntamente ou alunos e colegas em que parte da leitura da primeira versão do texto escrito para realizar um trabalho de reflexão interativa/dialógica sobre o discurso, aspectos internos e externos e a variedade padrão da língua e, conseqüentemente, a escrita de uma nova versão do texto. Essa ação implica, portanto, um trabalho de aperfeiçoamento do texto.

Escrever é uma das habilidades mais complexas que o aluno tem que aprender a dominar ao longo de sua trajetória estudantil. E, não exige apenas o domínio das regras gramaticais e conceitos linguísticos, mas também a capacidade de articular ideias e construir sentidos. No ensino de Língua Portuguesa, os exercícios de escrita representam uma oportunidade de prática e reflexão sobre os usos da língua, o que permite que os estudantes se tornem mais conscientes de como sua comunicação pode ser interpretada pelo leitor, contribuindo diretamente para a compreensão textual.

[...] as ações reflexivas pedagógicas no ensino/aprendizagem da (re) escrita de textos incluem inúmeras fases e sofre influência das reações mediadoras dialógicas, adquirindo movimentos de ruptura e continuidade na construção de uma nova práxis docente, mais consciente, crítica e autônoma. (Gusmão, 2015, p.198)

A escrita inicial de um texto é apenas o ponto de partida. É por meio da reescrita que o aluno pode analisar criticamente sua produção, identificar pontos de melhoria e reorganizar suas ideias de forma mais clara e objetiva. Esse processo de revisão e aprimoramento é indispensável para o desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas.

A reescrita é uma prática muito eficaz para o fortalecimento da compreensão, pois envolve a revisão ativa do texto. Durante essa etapa, o aluno revisa não apenas os aspectos gramaticais e ortográficos, mas a lógica argumentativa, a coerência, a coesão entre as partes do texto e a eficácia da comunicação. Essa dinâmica estimula a reflexão sobre a qualidade da escrita e reforça a relação entre leitura e produção textual.

No entendimento de Gasparotto e Menegassi (2013, p.30),

Para que um texto seja bem elaborado, ele deve, necessariamente, passar por essas três etapas [planejamento, escrita e revisão], considerando-se ainda que, a partir da revisão daquilo que foi escrito, surge a necessidade de reescrita do texto, a fim de adequá-lo conforme os apontamentos apresentados na revisão.

Ao utilizar a estratégia da reescrita, o estudante é incentivado a dialogar com o próprio

texto, identificando problemas e buscando soluções que tornem sua mensagem mais clara e impactante. Essa prática também pode ser enriquecida pelo feedback do professor ou dos demais colegas, que contribuem para o desenvolvimento de uma visão mais crítica e detalhada sobre a produção textual.

Os exercícios de escrita e reescrita são ferramentas poderosas para o fortalecimento da compreensão textual em Língua Portuguesa. Mais do que uma atividade técnica, essa dinâmica promove o desenvolvimento de habilidades linguísticas, reflexivas e críticas, essenciais para a formação de leitores e escritores proficientes. Quando bem orientadas, essas práticas permitem que os alunos se tornem mais conscientes de sua produção textual, contribuindo significativamente para seu aprendizado e para sua capacidade de comunicação escrita.

1.3 DIFICULDADES ENFRENTADAS PELOS PROFESSORES E ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NA APREENSÃO DA ESCRITA

Ensinar na escola pública representa um grande desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade para transformar vidas e contribuir para a formação de jovens em uma fase importante de seu desenvolvimento (Oliveira & Nóbrega, 2021). Esse contexto é marcado por uma série de dificuldades estruturais, sociais e pedagógicas, e também por um enorme potencial para a promoção de equidade e de inclusão na educação.

Uma das principais dificuldades enfrentadas por professores do Ensino Médio em escolas públicas é a precariedade das condições de trabalho. Em muitas instituições, há falta de recursos básicos como laboratórios, bibliotecas, equipamentos tecnológicos e materiais didáticos atualizados. A infraestrutura, muitas vezes inadequada, compromete a qualidade do ensino e limita as possibilidades pedagógicas. De acordo com dados da Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (ATRICON, 2022), fundamentados no Censo Escolar de 2021, que analisou informações provenientes de 138 mil escolas e de 38 milhões de alunos, ficou evidente que:

[...] pelo menos 5,2 mil (3,78%) escolas não possuem banheiro, 8,1 mil (5,84%) não têm acesso à água potável e 7,6 mil (5,53%) não têm esgoto. Outros 3,5 mil (2,59%) estabelecimentos de ensino não dispõem de abastecimento de água. Além disso, em 57 mil (41,72%) não há pátios ou quadras cobertas, um fator importante para a realização de atividades em espaços arejados.

Os dados apresentados refletem um cenário preocupante de infraestrutura básica nas escolas brasileiras, destacando condições que comprometem tanto a qualidade do ambiente

escolar quanto o bem-estar e a aprendizagem dos alunos. Além disso, as turmas superlotadas dificultam o acompanhamento individualizado dos estudantes, reduzindo a eficácia das estratégias de ensino.

A escola pública reflete as desigualdades sociais do país, e isso se torna evidente no Ensino Médio, em que muitos alunos enfrentam desafios como a necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar, dificuldades de transporte e falta de acesso a um ambiente doméstico que favoreça os estudos. Essas condições afetam diretamente o desempenho acadêmico e aumentam os índices de evasão escolar, um problema crítico nesse nível de ensino.

Sobre o estudo, Caggiano (2009, p.9) utiliza os dados de 2007, fornecidos pelo MEC e pelo INEP para abordar a produção da desigualdade educacional, explicando que:

[...] apenas 40,1% da população de 14 anos frequenta o Ensino Médio; os índices de evasão e repetência continuam altos – 19,5% para o Brasil –, o que demonstra uma enorme inadequação entre a demanda e a qualidade da oferta e, mais uma vez, confirma as desigualdades regionais: Norte, com 27,3% e Nordeste, com 27,5; de 100 alunos que ingressam no Ensino Fundamental, apenas 59 terminam a 8ª série e somente 40 chegam ao final do Ensino Médio.

Os professores, por sua vez, lidam com a tarefa de motivar alunos que, muitas vezes, chegam à sala de aula desestimulados, carregando lacunas de aprendizado acumuladas ao longo dos anos escolares. Essas lacunas dificultam a assimilação de novos conteúdos e colocam em evidência a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas para atender à diversidade de perfis dos estudantes.

Outro ponto central no âmbito do Ensino Médio, é a formação docente. Embora muitos professores tenham uma sólida formação teórica, eles nem sempre recebem a preparação necessária para enfrentar as realidades do ensino público. A formação continuada, apesar de essencial, muitas vezes é insuficiente ou mal estruturada, deixando lacunas na aplicação de metodologias ativas e no uso de tecnologias educacionais.

No que se refere à formação docente, o art. 62 da Lei de Diretrizes de Base da Educação (LDB) estabelece que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Brasil, 1996).

Ensinar no ensino médio exige não apenas domínio dos conteúdos curriculares, mas

também a capacidade de lidar com as questões emocionais, sociais e culturais dos estudantes. O professor assume um papel de mediador, orientador e facilitador do processo de aprendizagem, o que demanda sensibilidade e flexibilidade para adaptar estratégias às necessidades do grupo. A formação continuada, ainda que seja uma alternativa para suprir essas lacunas, nem sempre é acessível. Falta, em muitos casos, uma abordagem prática que contemple as realidades enfrentadas pelos professores em sala de aula, como a heterogeneidade do nível do aprimoramento da escrita dos estudantes.

Apesar das dificuldades, a escola pública no Ensino Médio tem um enorme potencial transformador. É nesse espaço que muitos jovens têm acesso às primeiras oportunidades de ampliar seus horizontes e projetar um futuro melhor. Professores comprometidos podem desempenhar um papel inspirador, ajudando os alunos a desenvolverem suas habilidades, superarem desafios e se tornarem cidadãos críticos e participativos. O uso de jogos como recurso pedagógico também pode contribuir para esse processo, tornando o aprendizado mais dinâmico, estimulando o raciocínio lógico e promovendo a interação entre os estudantes.

1.3.1 A contribuição das práticas pedagógicas na compreensão textual no Ensino Médio

A compreensão textual é uma habilidade a ser desenvolvida ao longo do processo educativo e intensificado no ensino médio, sendo essa etapa fundamental para o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes. Nessa proporção, as práticas pedagógicas desempenham um papel determinante, pois são por meio delas que os professores podem mediar o aprendizado e estimular o desenvolvimento das competências interpretativas e das habilidades de análises nos alunos. Compreender um texto envolve a capacidade de estabelecer conexões, inferir significados e integrar conhecimentos prévios ao novo conteúdo apresentado. Diante dos desafios enfrentados pelos estudantes nessa etapa da formação, como a dificuldade em interpretar diferentes gêneros textuais, a relevância das práticas pedagógicas é evidente. Estratégias adequadas de ensino podem não apenas ampliar a capacidade de compreensão textual, mas também contribuir para a formação de cidadãos mais críticos e reflexivos.

Para Cyranka e Peron (2012, pp.29-30):

Não há, portanto, como negar que a linguagem deva ser tratada em todas as instâncias escolares, nem mesmo apenas durante as aulas, muito menos se restringindo às da disciplina Língua Portuguesa. Isso significa que não é tarefa exclusiva do professor de português familiarizar o aluno com a variedade prestigiada da língua, a variedade culta, a que veicula o “saber oficial”. [...]. Sem a linguagem, a construção do conhecimento

não seria possível.

Um estudo realizado por Santos e Lima (2019) analisou a contribuição das práticas pedagógicas de professores de Língua Portuguesa na compreensão textual de estudantes do ensino médio em escolas públicas brasileiras. A pesquisa destacou que, apesar de os professores reconheçam a importância da compreensão textual para o desempenho acadêmico, muitos ainda adotam abordagens tradicionais baseadas na decodificação mecânica do texto, no reconhecimento vocabular isolado, sem promover o potencial de aprendizado significativo.

Outros desafios enfrentados na melhoria da compreensão textual é a necessidade de capacitação contínua dos professores para implementar práticas inovadoras de forma eficaz. No entanto, a aplicação dessas metodologias exige que os docentes estejam preparados para lidar com a diversidade de textos e abordagens pedagógicas, o que nem sempre é garantido pelas formações iniciais e continuadas. Além disso, a resistência a mudanças e a falta de recursos adequados nas escolas também representam barreiras para a adoção dessas práticas. Muitos professores enfrentam dificuldades em integrar novas metodologias devido à carga horária extensa e à falta de materiais didáticos que favoreçam abordagens interdisciplinares. Nessa perspectiva, o estudo de Santos e Lima (2019) concluiu que as práticas inovadoras, como o uso de projetos interdisciplinares e a leitura de textos em diferentes contextos, podem ter um impacto positivo na compreensão textual, mas requerem uma capacitação contínua dos docentes.

1.3.2 Fatores que dificultam a inovação pedagógica

A educação contemporânea exige a adoção de estratégias pedagógicas inovadoras, capazes de atender às demandas de uma sociedade em constante transformação. Contudo, diversos fatores dificultam a implementação dessas práticas, afetando o impacto que poderiam ter no aprendizado dos estudantes.

Para Fino, 2011, p.111).

[...] encontrar inovação pedagógica necessita de um persistente trabalho de garimpeiro, cuja atividade se caracteriza muito mais por procurar do que pela felicidade de encontrar. [...] É claro que um garimpeiro afortunado pode encontrar bolhas de inovação dentro de uma escola, num projeto em funcionamento, numa sala de aula com a porta fechada.

A metáfora apresentada compara o ato de encontrar inovações pedagógicas ao trabalho de um garimpeiro, destacando a natureza desafiadora e laboriosa desse processo. Assim como

o garimpeiro passa a maior parte do tempo buscando preciosidades ocultas, os educadores e gestores enfrentam o desafio de identificar práticas pedagógicas verdadeiramente inovadoras em um contexto escolar que, muitas vezes, é marcado por rotinas rígidas e limitadas. A inovação pedagógica envolve transformações qualitativas nas práticas de ensino, sempre pautadas por uma postura crítica e preponderante em relação aos métodos tradicionais.

Mas, Antunes (2002, pp 73-74) considera que:

Sem desconsiderar as enormes dificuldades pelas quais passamos professores, inclusive os da Universidade pública, por conta do descaso público com que tem sido tratada a política educacional do país, parece inteiramente relevante que se proceda a um ensino de língua que, de fato, favoreça o exercício da interação humana, da participação social, como forma de ser e de estar realizado, apesar dos inevitáveis conflitos e mal-entendidos, no mundo da natureza e da cultura, onde tudo recobra significado e relevância.

Essa transformação é a base para atender às necessidades do século XXI, em que habilidades como criatividade, pensamento crítico, colaboração, aprendizado contínuo, alfabetização digital e comunicação são cada vez mais valorizadas no ambiente educacional.

Essas mudanças destacam-se pela busca de maior qualidade na educação e dependente da capacidade de reflexão e análise dos envolvidos que desejam promovê-las. Para que a inovação seja efetiva, cumpre-se adotar estratégias que incentivem a autonomia dos aprendizes na construção de seu próprio conhecimento, valorizando os saberes prévios adquiridos ao longo de suas experiências de vida (Fino, 2011). A inovação na sala de aula refere-se à implementação de novas metodologias, práticas pedagógicas e recursos que visam transformar o ensino para que os resultados da aprendizagem sejam satisfatórios.

Por outro lado, fatores como a ausência de programas de capacitação contínua impede que os docentes desenvolvam novas metodologias e se atualizem sobre abordagens inovadoras para o ensino. Muitos professores não recebem suporte adequado para integrar práticas pedagógicas inovadoras em sua rotina.

A implementação dessas inovações pode comprometer sua eficácia. Um dos principais obstáculos é a falta de formação continuada dos professores. A ausência de treinamentos específicos dificulta a adaptação dos docentes às inovações pedagógicas, reduzindo o impacto positivo que essas práticas poderiam ter na aprendizagem dos alunos. Além do que a inovação não se limita a usar novas tecnologias; envolve repensar a forma como os conteúdos são abordados, como os alunos interagem com esses conteúdos e como estão sendo avaliados. Transformar o ambiente físico da sala de aula para ser mais flexível e adaptável é uma estratégia

importante para a inovação. Salas de aula abertas facilitam rearranjos frequentes e áreas para trabalho colaborativo podem estimular diferentes modos de aprendizagem e permitir que os estudantes se envolvam em atividades práticas e experimentais, o que ajuda a criar um espaço onde a criatividade e a inovação possam florescer.

1.3.3 O impacto das tecnologias no ensino de compreensão textual

A inserção das tecnologias digitais no ambiente educacional tem provocado transformações significativas nos métodos de ensino, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da compreensão textual. Para Antunes (2010, p.12) a escola não pode deixar de perceber *essas novas necessidades* (grifo da autora). Nem pode limitar-se à mera informatização de seus dados, com a ingênua pretensão de estar modernizando-se. Essa transformação ocorre tanto pela introdução de novas ferramentas e recursos como pela adaptação das práticas pedagógicas, que passam a integrar tecnologias para facilitar o aprendizado. As tecnologias não apenas potencializam o processo de ensino e aprendizagem, mas ainda oferecem novas possibilidades de interação, personalização e dinamismo na prática pedagógica, com foco na leitura e compreensão textual.

No âmbito tecnológico, a falta de inclusão digital também se apresenta como um obstáculo. Mesmo quando disponíveis, as tecnologias nem sempre são utilizadas de forma eficiente, seja por limitações técnicas ou pela ausência de políticas pedagógicas que integrem de maneira eficaz esses recursos ao ensino.

De acordo com Freires et al., (2024, s/p):

A era digital exige mais do que o conhecimento básico de tecnologia. A alfabetização digital abrange a habilidade de avaliar criticamente informações *online*, entender conceitos de segurança cibernética e utilizar eficientemente ferramentas digitais para fins educacionais e profissionais. A escola deve integrar o desenvolvimento dessas habilidades desde os estágios iniciais da educação.

A era digital transforma rapidamente a sociedade, exigindo habilidades além do simples uso de dispositivos tecnológicos. A alfabetização digital vai além do conhecimento básico de como utilizar ferramentas como computadores, smartphones e softwares. Ela envolve a capacidade de navegar de forma crítica e segura no vasto mundo online, preparando os estudantes para serem consumidores e produtores de conteúdo informados e responsáveis.

Assim, ao integrar a alfabetização digital no currículo escolar, a instituição prepara os alunos para o ambiente digital contemporâneo, promovendo não apenas o uso técnico das

ferramentas, mas também a capacidade de pensar conscientemente sobre o que encontram e produzem no formato online.

No entanto, dentro das escolas existe resistência à mudança. Muitos professores, gestores e até alunos estão acostumados com métodos de ensino tradicionais e podem perceber as inovações pedagógicas como algo desnecessário ou até ameaçador. De acordo com Antunes (2010, p.12) cabe à escola “inserir-se nesse novo leque de necessidades comunicativas, exatamente para responder a elas. Hoje, ainda prevalece uma escola demasiadamente *oralizada*, centrada em explicações orais, destinadas, por vezes, a *traduzirem* as explicações escritas” (grifos da autora). Dessa forma, é possível compreender que a mudança de mentalidade e práticas pedagógicas exige tempo, confiança e, muitas vezes, uma mudança de postura do corpo gestor e docente da escola.

1.3.4 Jogos como ferramenta tecnológica que auxilia na produção textual

A utilização de jogos como ferramenta tecnológica no contexto educacional tem ganhado cada vez mais destaque, especialmente no que diz respeito ao auxílio no desenvolvimento de habilidades cognitivas, criativa, como a produção textual, por exemplo. Segundo Avanço e Lima, (2020, p. 10), “o jogo tem interesse à medida que, a partir de um investimento pedagógico sobre ele, as metas da instituição de educação podem ser alcançadas [...]”. O uso de jogos digitais e jogos educativos pode ser uma estratégia inovadora e eficaz para engajar os alunos na construção de textos, proporcionando experiências interativas que estimulam a criatividade, a reflexão e a capacidade de organização das ideias.

Segundo Petry (2017), o jogo digital é caracterizado por diversos elementos, incluindo regras que podem ser alteradas ao longo do jogo, a definição clara de pontos de início e término, e a possibilidade de o jogador tomar decisões durante sua participação. Uma das principais vantagens do uso de jogos no ensino da produção textual é o alto nível de engajamento e motivação que eles proporcionam. Em vez de se depararem com tarefas textuais convencionais, que muitas vezes são vistas como monótonas ou desafiadoras, os alunos são estimulados a escrever de forma criativa e divertida, como parte de um jogo.

A importância da utilização de jogos na escola é que os estudantes “[...]vão aprendendo com essa nova experiência didática, que é a utilização dos jogos em sala de aula. A aula é muito mais dinâmica, a aula é muito mais participativa, a aula é muito mais envolvente, a aula é muito mais cativante do que uma aula expositiva” (Dick-Mann, 2021, p. 31).

Os jogos incentivam os estudantes a criar histórias, tomar decisões sobre o enredo e

refletir sobre os personagens e cenários. Esse tipo de atividade, além de estimular a escrita, também torna o desenvolvimento cognitivo mais dinâmico e interessante, auxiliando na desenvolvimento da criatividade, pois os estudantes têm que pensar em soluções e alternativas para os desafios apresentados pelo jogo, além de refletir sobre como essas soluções podem ser expressas de forma clara e coesa em um texto. Assim, a criatividade é uma habilidade essencial para a produção de textos mais ricos e envolventes.

O uso de jogos como ferramenta tecnológica no ensino da produção textual representa uma abordagem inovadora que vai além da tradicional prática de escrever. Ao incorporar jogos na metodologia da aprendizagem, os alunos não só se divertem, mas ainda desenvolvem uma série de habilidades facilitadoras para a produção de textos, como criatividade, organização de ideias, vocabulário e trabalho colaborativo.

O aspecto interativo e dinâmico dos jogos transforma o processo de escrita em algo mais envolvente e prazeroso. A combinação de jogos e escrita oferece uma excelente oportunidade para os estudantes criarem uma experiência de aprendizagem mais rica e desafiadora.

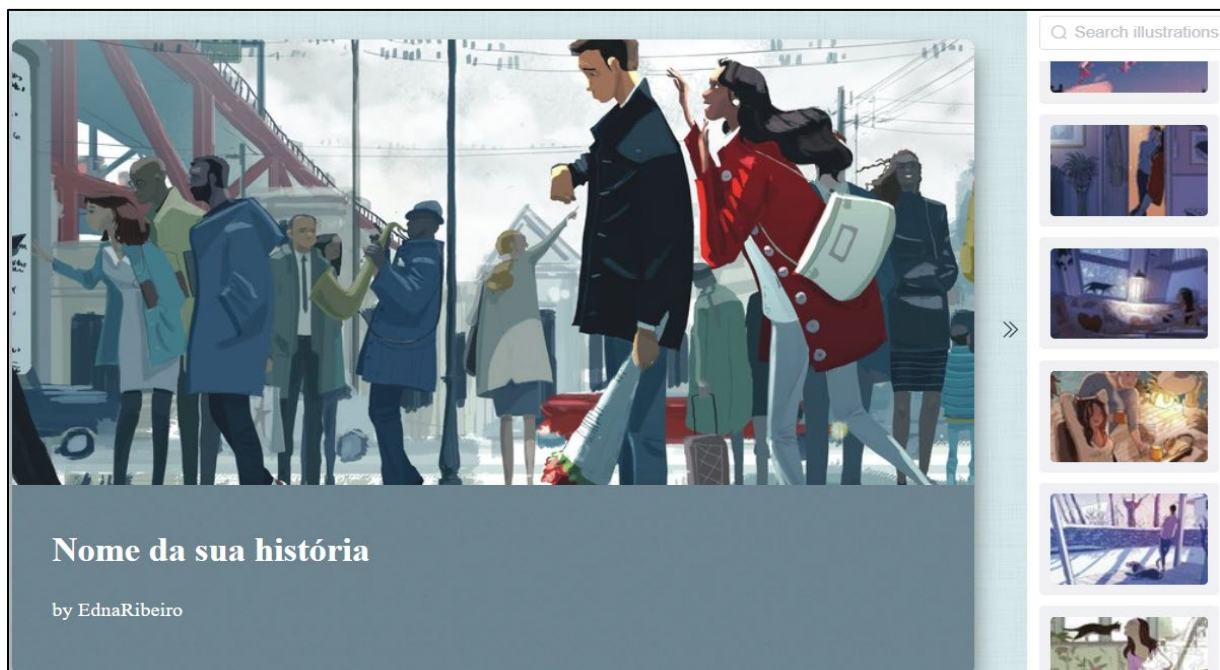
1.3.4.1 O Storybird

O Storybird é uma plataforma online que permite a criação de histórias ilustradas. Os alunos podem escrever suas próprias narrativas e adicionar ilustrações, criando livros digitais. A ferramenta é fácil de usar e promove a expressão criativa através da escrita. Segundo Marques (2016, p.38), o “Storybird possibilita a construção de histórias interativas na forma de livro digital com a possibilidade de criar histórias através da seleção de ilustração de diversos artistas associando-se a estas ilustrações aos conteúdos programáticos previamente elencados”. Esse recurso se destaca pelo seu potencial pedagógico, pois possibilita que os alunos integrem elementos visuais e textuais em suas produções colaborando especialmente para alunos que estão desenvolvendo habilidades de leitura e escrita, já que a associação entre imagens e palavras favorece a compreensão do conteúdo e incentiva a criatividade na hora de construir as histórias.

De acordo com Nascimento (2017), os jogos digitais desempenham um papel importante no desenvolvimento do pensamento, raciocínio, autonomia e criatividade, favorecendo a construção de novas habilidades e competências que despertem a prática do saber-fazer. O autor destaca que as atividades pedagógicas propostas devem ser interdisciplinares e contextualizadas, incorporando elementos lúdicos e interativos, o que torna o aprendizado mais envolvente e eficaz.

Araújo e Souza (2020) destacam que a ludicidade no ambiente escolar adquire uma função pedagógica significativa, permitindo uma reflexão sobre o papel do professor nesse processo. Eles enfatizam que o docente deve atuar como mediador do conhecimento, facilitando a aprendizagem do aluno de maneira planejada e objetiva. Assim, os jogos digitais emergem como uma ferramenta relevante, que oferecem uma maneira envolvente e interativa de promover a aprendizagem.

Figura 02: O Storybird



<https://storybird.com/picturebook-editor?id=36751961>

Nesse sentido, o Storybird se configura como uma poderosa ferramenta pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento da produção textual e para o desenvolvimento de habilidades digitais e a promoção da interatividade.

1.3.4.2 O HagáQuê

Na atualidade, os avanços tecnológicos, especialmente na área da informática, promoveram inovações impactando todas as modalidades educacionais. Essas inovações têm sido fundamentais para apoiar e enriquecer as atividades realizadas pelos professores e aprimorando a qualidade do ensino. Uma dessas inovações no fazer pedagógico é a utilização do software HagáQuê, que trabalha com:

[...] histórias em quadrinhos com fins pedagógicos. Este software foi desenvolvido com

intuito de facilitar o processo de criação de histórias em quadrinhos por uma criança ainda inexperiente no uso do computador, mas com recursos suficientes para não limitar sua imaginação [...] (Dias e Simplicio, 2019, s/p).

O software HagáQuê desenvolvido para a criação de histórias em quadrinhos com fins pedagógicos tem o objetivo de simplificar esse processo para que os estudantes possam criar e aprimorar sua leitura e escrita. Ele oferece uma interface intuitiva, com recursos que não limitam a imaginação dos alunos, permitindo que eles criem narrativas visuais com facilidade. A plataforma costuma incluir uma variedade de personagens, cenários, balões de fala e objetos que podem ser arrastados para montar as cenas, incentivando a criatividade ao mesmo tempo em que ensina os elementos estruturais da história.

Segundo Silva e Portela (2014, p.1)

O software educacional HagáQuê é um editor de histórias em quadrinhos, distribuído gratuitamente, que possibilita a criança e jovens a criarem sua própria história, ele possui um banco de imagens com os diversos componentes para a construção de uma história (cenário, personagens, balões etc.)

Esse tipo de software proporciona uma experiência de aprendizado mais ativa, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de escrita, interpretação e planejamento sequencial.

Figura 03: O HagáQuê



<https://chavesmaria.blogspot.com/2011/11/historia-hagaque-consciencia-negra.html>

O software também incentiva a expressão individual dos alunos e promove um ambiente de aprendizado mais dinâmico e colaborativo.

1.3.4.3 A Plataforma Árvore

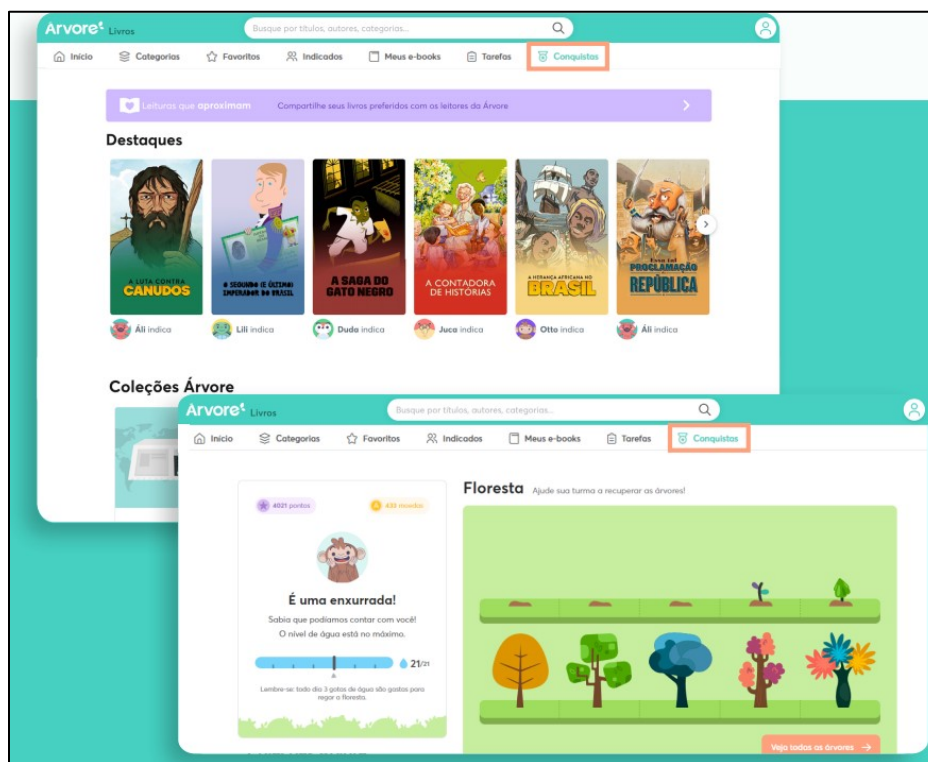
A plataforma Árvore é uma plataforma digital que visa potencializar a leitura e o aprendizado no ambiente escolar. Ela oferece uma série de recursos educativos, como vasto acervo de livros literários e ferramentas pedagógicas para apoiar a prática docente. A plataforma é altamente gamificada, permitindo que os alunos ganhem recompensas como moedas e gotas de água para cuidar de uma "floresta literária", à medida que avançam nas leituras.

Essa abordagem lúdica visa aumentar o engajamento dos estudantes e estimular o prazer pela leitura. Além disso, a Árvore possui ferramentas de nivelamento que ajudam os professores a escolher livros adequados ao nível de alfabetização e ao desenvolvimento dos alunos (Sander, 2020). Ela também oferece funcionalidades como a leitura offline, possibilitando que os alunos leiam mesmo sem conexão à internet.

A plataforma inclui recursos que incentivam a educação socioemocional, proporcionando materiais complementares que exploram temas como bem-estar, cidadania e liderança.

A plataforma Árvore pode ser integrada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) de diversas maneiras, pois suas funcionalidades são alinhadas com os objetivos de aprendizagem propostos por essa política educacional. Esse documento oficial (BNCC) estabelece a importância do desenvolvimento da leitura e da escrita desde os anos iniciais, com ênfase no estímulo ao prazer pela leitura e à construção de habilidades de interpretação e produção textual.

A Árvore, com seu ambiente gamificado, que converte tempo de leitura em moedas e gotas de água, está alinhada com os componentes de linguagens e comunicação, oportunizando a promoção da leitura crítica e reflexiva, além de incentivar a autonomia do aluno, um aspecto enfaticamente destacado na BNCC.

Figura 04: A Plataforma Árvore

<https://www.central.arvore.com.br/a-topico-tutorial/acessando-a-floresta>

A plataforma também facilita a personalização do ensino, o que é um dos pilares da BNCC, uma vez que possibilita o acompanhamento individualizado do progresso de leitura dos alunos, atendendo às diferentes necessidades de aprendizagem. Ao oferecer um acervo curado de livros, recursos de gamificação e ferramentas que apoiam a alfabetização e o letramento.

As plataformas Storybird, Hagáquê e Árvore constituem estratégias eficazes para promover o aprendizado dos estudantes no tocante à escrita e à produção de textos. Essas ferramentas estimulam a criatividade e a imaginação ao integrar a escrita com elementos visuais, tornando o processo de criação de histórias mais envolvente e prazeroso. Ademais, essas plataformas possibilitam a exploração da linguagem dos quadrinhos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de narrativa visual e textual, além de incentivar a elaboração de roteiros e diálogos. Elas também disponibilizam um extenso acervo de livros e atividades de leitura, promovendo o hábito da leitura e ampliando o repertório vocabular e cultural dos alunos, o que, por sua vez, favorece a melhoria da produção textual.

Capítulo II

METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo tem como finalidade apresentar o caminho metodológico adotado para a realização da pesquisa, detalhando os conceitos fundamentais que a embasam. Serão explicados, de maneira minuciosa, o tipo e o modelo da investigação, bem como o enfoque escolhido. Além disso, serão discutidas as técnicas e os procedimentos metodológicos considerados mais apropriados para a execução deste estudo.

A pesquisa científica é caracterizada por processos sistemáticos que buscam o aprofundamento do conhecimento, com o objetivo de oferecer respostas a questões específicas ou solucionar problemas definidos. Para isso, é imprescindível o uso de métodos e técnicas que fundamentam as etapas do estudo. Segundo Ferrer e Dias (2023), a principal finalidade da pesquisa é resolver problemas por meio de procedimentos científicos, os quais devem ser planejados de maneira estratégica para alcançar objetivos claros e direcionados.

Nesse sentido, o planejamento da pesquisa é essencial para garantir que o caminho metodológico seja eficaz. Kauark, Manhães & Medeiros (2010) afirmam que a metodologia consiste na descrição detalhada e precisa de todas as etapas e ações realizadas durante o processo. Esse planejamento detalhado assegura a coerência entre os objetivos do estudo e os métodos empregados para atingi-los.

Em relação ao método, Prodanov e Freitas (2013) explicam que ele é o percurso sistemático adotado para alcançar os fins desejados, enquanto a metodologia abrange as ferramentas e procedimentos aplicados ao longo da pesquisa. Esses conceitos, embora distintos, são interdependentes, formando a base do desenvolvimento científico. Dessa forma, a escolha dos métodos e técnicas adequados proporciona uma direção clara e bem fundamentada para a pesquisa, permitindo que o conhecimento racional seja utilizado de forma eficaz para a obtenção dos resultados pretendidos. Assim, métodos e metodologia, quando bem articulados, asseguram a validade e a confiabilidade do estudo, contribuindo para a produção de conhecimentos sólidos e aplicáveis.

Os métodos e técnicas aplicados na pesquisa orientam caminhos previamente estabelecidos que, ao serem integrados ao conhecimento racional, possibilitam a obtenção de resultados concretos e direcionados. Nesse cenário, a presente tese intitulada “A Prática Pedagógica Docente na Língua Portuguesa no Ensino Médio na Escola Estadual Professora Nancy Nina da Costa, em Macapá - AP”, busca compreender os principais desafios enfrentados pelos professores e estudantes no desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação e compreensão de textos.

A pesquisa investiga como as práticas pedagógicas utilizadas podem contribuir para superar as dificuldades dos alunos, identificando estratégias inovadoras e eficazes que

favoreçam o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, aborda a relação entre os métodos de ensino, o perfil dos estudantes e os resultados obtidos em avaliações de leitura e escrita.

Com foco no Ensino Médio, a investigação destaca a importância de práticas pedagógicas que promovam o pensamento crítico, a autonomia e o protagonismo dos estudantes, além de explorar o impacto de fatores como a formação docente, os recursos disponíveis e a influência do contexto socioeconômico dos alunos.

2.1 Justificativa da Pesquisa

A compreensão textual é uma habilidade essencial para o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes, especialmente no Ensino Médio, fase muito importante na formação de cidadãos críticos (Freire, 1996) e capazes de interagir de forma eficiente com o mundo ao seu redor.

A Língua Portuguesa, enquanto disciplina, desempenha um papel central nesse processo, pois é através da leitura, interpretação e compreensão de textos que os alunos ampliam sua visão e conhecimento de mundo, desenvolvem suas habilidades cognitivas e adquirem competências comunicativas.

Para Lima (2013, p. 94) “é importante compreender a concepção de tradicional da Língua Portuguesa que vigora e a relação desta compreensão com a sociedade em que ela representou ou representa”. É preciso que ocorram mudanças no ensino para atender a dinâmica social contemporânea. Entretanto, muitos estudantes enfrentam dificuldades para compreender e interpretar textos, o que impacta diretamente seu desempenho escolar e sua preparação para os desafios futuros, como vestibulares, Enem e o mercado de trabalho.

Diante do que foi apresentado, surgiu o interesse em investigar quais os dificultadores que têm impossibilitado os estudantes do Ensino Médio de compreender e interpretar os mais diversos tipos de textos de forma coerente e com clareza. Nesse sentido, esse estudo se justifica em diferentes aspectos: científico, pedagógico e social.

Em relação ao aspecto científico, o trabalho vai dialogar sobre o tema estudado com outras pesquisas.

No que diz respeito ao aspecto pedagógico, vai analisar como as práticas pedagógicas dos professores têm contribuído para que os estudantes apresentem dificuldades na compreensão e interpretação de textos.

Em relação ao aspecto social, é demasiadamente relevante, pois foca no Ensino Médio considerando o período que representa um dos últimos estágios da Educação Básica e o

processo de formação crítica e de leitura de mundo dos jovens, que se constrói em grande parte a partir da leitura da compreensão textual. Assim, a justificativa é relevante porque fundamenta as motivações do investigador (Lakatos e Marconi, 2003). Apesar da importância da compreensão textual no ensino médio, muitos estudantes ainda apresentam dificuldades em analisar textos com segurança, o que compromete sua aprendizagem em diversas disciplinas e, conseqüentemente, seu desenvolvimento acadêmico.

2.2 Problema da Investigação

A formulação do problema de investigação é um dos aspectos centrais em uma pesquisa científica, pois determina o foco do estudo e orienta as etapas subsequentes. No contexto da tese "A Prática Pedagógica Docente na Língua Portuguesa no Ensino Médio na Escola Estadual Professora Nancy Nina da Costa, em Macapá -AP", o problema de investigação está relacionado às dificuldades dos estudantes em desenvolver habilidades de leitura e compreensão textual, essenciais no sucesso do desempenho da carreira estudantil.

A falta de compreensão de textos de diversos gêneros por parte de muitos alunos compromete significativamente o aprendizado em disciplinas que demandam interpretação crítica e escrita reflexiva. O uso de métodos de ensino pouco interativos e desvinculados da realidade dos alunos pode contribuir para o desinteresse e a baixa eficácia no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

A qualificação insuficiente dos professores e a falta de materiais e ferramentas pedagógicas adequadas impactam diretamente na qualidade das aulas e na aprendizagem dos estudantes. O contexto social e econômico dos alunos pode restringir o acesso a recursos educacionais, como livros e tecnologias, além de influenciar negativamente na motivação para o aprendizado (Valente, 2014).

A pressão para atender às metas de desempenho em avaliações nacionais pode restringir a implementação de práticas inovadoras, comprometendo, assim, a ênfase nas dinâmicas da compreensão textual.

Esses fatores apontam para a necessidade de se investigar como práticas pedagógicas específicas podem ser aprimoradas ou transformadas para melhorar a compreensão textual dos estudantes do ensino médio. A pesquisa busca não apenas compreender as causas do problema, mas também propor possíveis soluções práticas que favoreçam uma abordagem mais eficaz e inclusiva no ensino da L. P.

Dentro dessa perspectiva, emergem questões fundamentais que necessitam de

esclarecimento: Quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos do Ensino Médio em relação à compreensão textual? Quais estratégias pedagógicas têm sido mais eficazes para melhorar a compreensão textual no contexto do Ensino Médio? De que forma o uso de novas metodologias e recursos didáticos pode contribuir para a superação dessas dificuldades? Como a formação e a capacitação dos professores de Língua Portuguesa influenciam na adoção de práticas que favoreçam a compreensão textual?

O problema central abordado nesta pesquisa é: Como os professores de Língua Portuguesa podem aprimorar suas práticas pedagógicas para promover melhor compreensão textual entre os alunos do Ensino Médio?

A partir dessas questões, busca-se explorar a complexidade do fenômeno em estudo e desenvolver propostas que possam contribuir de forma prática e eficaz para a compreensão e enfrentamento.

Nos estudos de Campoy (2018, p. 51), afirma-se que “o problema é sempre um ponto de partida. É provavelmente a etapa mais importante do processo de investigação, pois envolve várias etapas inter-relacionadas”. O autor enfatiza que o problema de pesquisa constitui o elemento central de qualquer investigação científica, servindo como o alicerce sobre o qual todo o processo se desenvolve. Sua importância reside na definição da relevância da pesquisa e na orientação do investigador, garantindo que o estudo mantenha um foco claro e consistente. Além de guiar o pesquisador, o problema de pesquisa estabelece uma estrutura que facilita a compreensão das inter-relações entre os elementos investigados, possibilitando uma análise mais aprofundada e significativa do fenômeno em questão.

Portanto, identificar e formular adequadamente o problema é fundamental para garantir a qualidade e a eficiência de qualquer projeto de pesquisa.

2.3 Objetivos da Pesquisa

Os objetivos de uma pesquisa representam os resultados esperados ao final do processo investigativo. Eles são definidos de forma clara e objetiva, detalhando o que se pretende alcançar e como os achados poderão ser aplicados. Esses objetivos funcionam como um norteador para todas as etapas do estudo, estabelecendo as ações necessárias para cumprir as metas traçadas (Campoy, 2018). Geralmente são estruturados em duas categorias: objetivo geral, que expressa a finalidade principal do trabalho e objetivos específicos, que detalham os passos necessários para atingir o propósito maior.

2.3.1 Objetivo Geral

Analisar de que forma as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio da Escola Estadual Professora Nancy Nina da Costa contribuem para superar as dificuldades dos alunos na compreensão e interpretação de textos.

2.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar as dificuldades mais recorrentes enfrentadas pelos alunos do Ensino Médio na compreensão e interpretação textual a partir de relatos dos professores e análises de desempenho;
- Descrever como as escolhas dos materiais didáticos podem impactar positiva ou negativamente na aprendizagem dos alunos em relação à compreensão textual;
- Identificar as estratégias didáticas aplicadas no ensino da compreensão textual, visando facilitar a interpretação e análise de textos pelos alunos do Ensino Médio.

2.4. Delimitação da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Professora Nancy Nina da Costa, em Macapá -AP, localizada na Rua Inspetor Aimorés,1331, bairro Zerão, CEP. 68.903-290, inaugurada em 16 de dezembro de 2010. Iniciou suas atividades educacionais no exercício de 2011, criada através do Decreto de criação nº 2068 de março de 2011, após árdua luta para atender os anseios da comunidade, haja vista a necessidade da construção de escolas que pudesse atender a clientela existente, pois havia somente duas escolas no bairro e os alunos tinham que se deslocar para outros bairros mais distantes para estudarem. Atualmente atende o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), Ensino Médio Regular (1º, 2º e 3º anos) e EJA (3ª e 4ª etapas do Fundamental e 1º e 2ª etapas do Ensino Médio).

A clientela da Escola Nancy é oriunda das comunidades dos bairros Zerão, Congós, Jardim Marco e adjacências. Funciona nos turnos da manhã: das 7h30 às 12h40; à tarde: das 13h20 às 18h10 e à noite: das 18h30 às 22h25. A escola possui um total de 17 (dezessete) salas de aula, 01 (uma) sala da direção escolar, 01 (uma) sala de professores, 01 (uma) sala do AEE, 01 (uma) sala de coordenação pedagógica, 01 (uma) secretaria escolar, 01 (um) laboratório de ciências, 01 (uma) sala de leitura, 01(uma) biblioteca, 01 (um) depósito de material, 01 (uma) cozinha, 01 (um) auditório, 01 (uma) quadra poliesportiva e estacionamento.

O estabelecimento de ensino acima mencionado é amplamente reconhecido por sua infraestrutura robusta e meticulosamente planejada, a qual reflete a relevância atribuída à educação na região. Como uma instituição de grande porte, ela atende uma vasta comunidade escolar, destacando-se pela sua capacidade de proporcionar ambientes adequados e recursos que favorecem o ensino e a aprendizagem. Ela conta com um considerável número de salas de aula, bem iluminadas e ventiladas, projetadas para acomodar os estudantes de forma adequada e confortável.

2.5 Desenho da Pesquisa

A estrutura da pesquisa diz respeito à forma como o pesquisador organiza e planeja os elementos do estudo com o propósito de responder às perguntas da pesquisa ou atingir os objetivos definidos (Gil, 2002). Esse processo envolve a seleção e aplicação de métodos específicos, a coleta e análise de dados, a formulação de estratégias que garantam a validade e a confiabilidade dos resultados.

De acordo com Gil (2008), o desenho da pesquisa deve ser concebido para responder de maneira eficaz às questões propostas. No entendimento de Gonzáles, Fernández & Camargo (2014), o desenho da pesquisa determina o tipo de investigação a ser realizada e a hipótese a ser testada, cabendo ao pesquisador buscar informações que contribuam para a geração de novos conhecimentos, ampliando as possibilidades de análise e desenvolvimento do trabalho.

Na compreensão de Bicudo (2011a, p.62) “uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados”. Uma pesquisa é, essencialmente, o registro de uma jornada extensa conduzida por um pesquisador, cujo olhar percorre caminhos que, muitas vezes, já foram explorados.

A pesquisa em questão quanto ao alcance é caracterizada como descritiva, e busca relatar com precisão os eventos e fenômenos observados em uma realidade específica (Triviños, 1987). Nesse tipo de estudo, o pesquisador não interfere nos fatos, limitando-se a observar e registrar o que acontece no momento da pesquisa (Gil, 2002), uma vez que busca realizar uma descrição detalhada, organizada e sistemática dos fenômenos, com o objetivo de interpretar as variáveis envolvidas (Campoy, 2016).

Em relação ao enfoque adotado, optou-se pela abordagem mista porque terá dados quantitativos e qualitativos. Creswell (2007, p.223) destaca que um “[...] aspecto da análise de dados em pesquisa de métodos misto a ser descrito em uma proposta é uma série de passos para verificar a validade dos dados quantitativos e a exatidão dos resultados qualitativos. Sampieri,

Collado & Lucio (2010, p. 544), já afirmam que o enfoque misto “é um tipo de pesquisa em que o pesquisador ou um grupo de pesquisadores combina elementos de abordagem de pesquisa qualitativa e quantitativa com o objetivo de ampliar e aprofundar o conhecimento”. Para Campoy (2005, p.14), esse tipo de enfoque é “um processo de recoleção de dados qualitativos e quantitativos em um estudo misto, uma série de investigações para responder a uma aproximação do problema”.

Esse enfoque busca integrar as forças de ambas as abordagens: a riqueza interpretativa e contextual dos métodos qualitativos, com a precisão e a objetividade dos métodos quantitativos. Ao utilizar essa combinação, o pesquisador pode explorar diferentes aspectos do problema de pesquisa, fornecendo uma compreensão mais completa e detalhada.

Sendo assim, o desenho metodológico desta pesquisa visa investigar as narrativas e percepções dos participantes, além de identificar temas emergentes, tendências e padrões nos dados coletados. Nesse contexto, busca-se evidenciar a importância de uma análise de conteúdo que adote uma abordagem sistemática, integrando aspectos qualitativos e quantitativos de maneira interconectada.

Dentre o método adotado, optou-se pela abordagem fenomenológica. Conforme Alvarenga (2019), a investigação fenomenológica tem como foco central o significado das experiências vividas no contexto natural em que o objeto de estudo está inserido. O propósito foi compreender, por meio das experiências dos participantes, suas percepções acerca das práticas pedagógicas aplicadas na escola analisada, buscando identificar aspectos relevantes, embora frequentemente sutis, desse processo. Dessa forma, a abordagem fenomenológica enfatiza a importância de uma descrição e interpretação aprofundada do fenômeno, conforme manifestado pelos participantes desta pesquisa.

A pesquisa possui ainda o corte transversal, caracterizado pelo fato de o objeto de estudo ser analisado em um intervalo de tempo específico, ou seja, em um período delimitado (Rouquayrol & Almeida, 2003). Um estudo com essa abordagem busca coletar dados em um único momento, sem acompanhar indivíduos ou grupos ao longo do tempo. Em vez disso, reúne informações de diferentes pessoas ou grupos em um ponto específico. Esse tipo de estudo é útil para capturar as características de uma população em determinado momento, embora não permita a análise de mudanças ou tendências ao longo do tempo.

2.6 Participantes da Pesquisa

É fundamental garantir a coesão e a conexão lógica entre o tema da pesquisa e os

participantes para assegurar respostas pertinentes. Relativamente à seleção dos participantes, observou-se resultados satisfatórios, uma vez que todos têm familiaridade e conhecimento prévio sobre o tema abordado. Diante da temática proposta neste estudo e com o objetivo de alcançar resultados significativos, destacamos que a população está adequadamente representada por 1767(mil setecentos e sessenta e sete) estudantes, 76 (setenta e seis) professores, 2 (dois) gestores, 3 (três) coordenadores pedagógicos e 01 (um) secretário escolar. Por ser uma população numerosa se fez necessário, retirar uma parcela desse universo de indivíduos para fazer parte desse estudo, o qual alguns autores (Gil, 2002; Minayo et al, 2001; Severino,2007) chamam de amostra. Para esses autores a amostra em uma pesquisa científica refere-se a um subconjunto da população que será estudado e analisado para responder às questões de pesquisa. Ela é selecionada com o objetivo de representar as características da população maior de forma precisa e eficiente, permitindo que os resultados sejam generalizáveis ou aplicáveis a essa população. Nessa direção, tem-se como amostra os seguintes públicos:

2.6.1 Professores de Língua Portuguesa

Para essa amostra foram selecionados 03 (três) professores que atuam na área de Língua Portuguesa, promovendo a mediação entre os alunos e o conhecimento com foco, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos críticos e informados, por meio de abordagem contextualizada que busquem desenvolver nos estudantes as habilidades de leitura, escrita e produção textual, estimulando uma perspectiva crítica e reflexiva. O objetivo é preparar os estudantes para que possam atuar de maneira autônoma no ambiente social ao qual pertencem.

Para Araújo e Silva (2011, p.31):

A formação tem como principal maneira de acontecer a tomada de consciência de classe como elemento político, e consequente organização da sociedade para transformar as condições de vida da população, como maneira política de começar o processo de transformação da realidade... Ao se conscientizar de sua condição de classe, os sujeitos históricos sociais começam a se organizar para escrever com suas próprias mãos o novo modelo social desejado para gerar bem estar a todos os habitantes do lugar, e não apenas para os mais abastados, rompendo com modelos sociais alienadores.

A formação tem como eixo principal a conscientização de classe, entendida como um elemento político essencial para mobilizar a sociedade na busca por mudanças nas condições de vida da população. Esse processo se apresenta como uma estratégia política inicial para transformar a realidade. Quando os indivíduos tomam consciência de sua posição enquanto

classe social, passam a se organizar coletivamente, assumindo o protagonismo na construção de um novo modelo social.

A seleção desta amostra populacional para a coleta de dados da pesquisa justifica-se pelo papel estratégico que o professor desempenha na formação educacional, notadamente no desenvolvimento de habilidades da linguagem. Estas por sua vez, revelam-se fundamentais para a aquisição de conhecimento em diferentes saberes.

2.6.2 Estudantes do Ensino Médio

Foram selecionados 77 (setenta e sete) estudantes da 1.^a série do Ensino Médio, totalizando 03 (três) turmas; sendo 02 (duas) turmas com 25 (vinte e cinco) alunos e 01 (uma) com 27 (vinte e sete). Essa categoria foi escolhida porque já passaram por todas as etapas do ensino fundamental anos finais. Sendo assim, consolidam que estão em melhores condições para participar desse processo, e consequentemente, de responder as questões elencadas na pesquisa. No entendimento de Colello (2011, p. 237) “o ato de ensinar envolve ação especializada do professor para promover a aprendizagem de seus alunos”.

Destarte, o envolvimento dos estudantes nesse processo não é apenas uma oportunidade de avaliar suas aprendizagens, mas também de compreender como as práticas pedagógicas influenciam no desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais. Ao selecionar estudantes da 1.^a série do Ensino Médio, considera-se que eles já possuem uma base educacional consolidada, permitindo uma análise mais aprofundada de como o ensino recebido até o momento impacta no desenvolvimento de sua autonomia intelectual.

2.7 Processo de Seleção dos Participantes

Neste estudo, optou-se por uma amostra intencional e não probabilística que na visão de Vergara (2007, p. 51), esse tipo de amostra é formado pela “seleção de elementos que o pesquisador considere representativos da população alvo”. À vista disso, a amostra foi definida com base em critérios específicos, levando em consideração características dos participantes que fossem pertinentes aos objetivos da pesquisa. A escolha dos sujeitos foi feita de maneira cuidadosa, priorizando aspectos relevantes que pudessem contribuir para uma análise mais aprofundada do fenômeno em questão. O objetivo principal foi representar a população-alvo de forma significativa, embora o foco estivesse em compreender o fenômeno em maior profundidade.

O processo e os critérios de seleção dos sujeitos foram cuidadosamente conduzidos com uma abordagem intencional fundamentada nos objetivos para garantir a relevância e a representatividade da investigação. No quadro funcional da escola há 76 (setenta e seis) professores, foram selecionados apenas os docentes de Língua Portuguesa, todos com mais de 10 anos de experiência na docência no Ensino Médio e atuando com alunos da 1ª série. Estes também são sujeitos participantes da pesquisa.

Essa seleção visa captar vivências de professores com experiência que lidam diretamente com os jovens no início dessa importante etapa da vida estudantil. Além disso, critério do quantitativo de turmas do Ensino Médio: 03 (três) - duas no turno da tarde e uma no turno da noite – foi determinado por a escola possui apenas esse número de turmas na 1ª série do EM. Tais turmas totalizam 77 (setenta e sete) alunos, distribuídos em duas de 25 (vinte e cinco) e uma de 27 (vinte e sete) estudantes. Todos frequentes, o que permite uma análise comparativa do perfil de aprendizagem dos alunos. Consoante a isso, 03 (três) professores de Língua Portuguesa foram selecionados para participar da pesquisa.

Outro critério importante é que os alunos estão na 1ª série do EM iniciando uma nova fase acadêmica, o que torna os resultados da pesquisa valiosos para contribuir com melhorias na continuidade dos estudos nas séries seguintes. Por conseguinte, a pesquisa busca ajudar os professores a reconhecerem as dificuldades dos alunos nesta fase inicial, avaliando e aprimorando suas metodologias de ensino para um melhor desempenho das competências e habilidades dos estudantes .

2.8 Técnicas e Instrumentos da Coleta de Dados

As técnicas de coleta de dados foram aplicadas ao longo das etapas previstas neste estudo, com o objetivo de reunir informações relevantes sobre o problema investigado. Para esta pesquisa, foram utilizados o questionário estruturado e a entrevista aberta, como ferramentas essenciais para compreender e descrever as práticas desenvolvidas pelos professores e as percepções dos estudantes em sala de aula. Essas técnicas foram escolhidas por sua capacidade de fornecer dados qualitativos e quantitativos que enriqueceram a análise do problema em questão na instituição de ensino selecionada.

De acordo com Minayo et al. (2001, p. 42), “é necessário definir as técnicas a serem aplicadas tanto na pesquisa de campo quanto na suplementação de dados”. Assim, os participantes da pesquisa iniciaram sua colaboração mediante a aceitação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, (TCLE) formalizando sua anuência para fornecer as

informações necessárias ao estudo. Essa abordagem assegura a ética e o rigor científico na condução da investigação.

2.8.1 Entrevista Semiestruturada com os Professores

A entrevista é uma técnica amplamente empregada nas ciências humanas, pois possibilita uma interação direta entre o pesquisador e o participante. Essa proximidade favorece a associação das respostas dos entrevistados com os conceitos e teorias já formulados, tornando-a uma ferramenta essencial para a coleta de dados (Minayo, et al., 2001).

Embora pareça uma abordagem informal, a entrevista foi conduzida de maneira planejada e estruturada, assegurando que os objetivos da pesquisa fossem alcançados. Para isso, elaborou-se questões claras e objetivas, garantindo a consistência e a qualidade das informações coletadas.

Conforme Gil (2008), a entrevista caracteriza-se por incluir perguntas previamente elaboradas. Apesar de seguir um roteiro básico, o entrevistador tem liberdade para realizar ajustes, inserir perguntas complementares e explorar questões emergentes ao longo da interação. Essa flexibilidade é uma das principais vantagens da técnica, pois permite ao pesquisador aprofundar temas específicos conforme eles surgem, sem perder a coerência com os objetivos da pesquisa.

A técnica da entrevista foi aplicada aos professores de Língua Portuguesa. O uso de um roteiro pré-definido assegurou uma abordagem organizada e metódica durante as entrevistas. Esse roteiro funcionou como guia para garantir que todos os tópicos relevantes fossem abordados, ao mesmo tempo em que ofereceu ao pesquisador a possibilidade de personalizar a condução da conversa, adaptando-se às respostas e ao contexto apresentado pelos participantes.

2.8.2 Questionário Estruturado para os Alunos

O questionário desempenhou um papel importante na pesquisa, sendo eficaz devido à cuidadosa definição dos objetivos e à elaboração precisa das perguntas. Ele forneceu dados estruturados que facilitaram as análises subsequentes (Gil, 2002). Uma das principais vantagens dessa ferramenta foi sua capacidade de alcançar muitos participantes de forma econômica, garantindo, ao mesmo tempo, o anonimato das respostas e a obtenção de dados precisos (Campoy, 2018).

Ao utilizar o questionário como instrumento de coleta, é fundamental que ele seja

cuidadosamente construído com atenção à sua estrutura, à formulação das perguntas, ao ordenamento das questões e às questões éticas envolvidas, além de ser baseado em testes validados previamente (Marconi & Lakatos, 2017). A formulação das perguntas exigiu um cuidado especial para evitar ambiguidades e garantir que fossem claras e compreensíveis para os participantes.

Miranda (2020) aponta que, embora o questionário seja uma escolha comum para coleta de dados, ele não é sempre a melhor opção. No entanto, sua capacidade de facilitar o acesso direto às informações dos participantes é um dos seus principais benefícios. O questionário foi aplicado para os estudantes da 1ª série do ensino médio.

O pesquisador Gil (2002) enfatiza que a elaboração de um questionário eficaz requer a observância de etapas essenciais como definição clara dos objetivos da pesquisa, a conceituação e operacionalização das variáveis, a compreensão das formas de expressão do grupo investigado, a organização adequada do questionário, a realização de pré-testes para ajustes e, finalmente, a aplicação do instrumento (Creswell, 2007). Os encontros para a aplicação do questionário e as entrevistas foram agendados com foco nos públicos selecionados e realizados na própria unidade escolar, criando um ambiente familiar para todos os participantes.

2.9 Validação dos Instrumentos

A validação dos instrumentos de pesquisa foi realizada por meio de um processo rigoroso de análise e verificação, com o objetivo de assegurar que os instrumentos utilizados fossem aptos a medir ou coletar as informações de maneira precisa e consistente (Gil, 2008). Esse procedimento foi essencial para asseverar a confiabilidade e a precisão dos dados obtidos, permitindo que a pesquisadora acompanhasse o desenvolvimento dos instrumentos e identificasse possíveis falhas ou limitações que poderiam comprometer a validade dos resultados.

Uma das estratégias para validar os instrumentos foi a revisão bibliográfica que forneceu embasamento teórico para a escolha dos itens a serem mensurados, garantindo que os instrumentos estivessem alinhados aos conceitos e teorias da área de estudo (Creswell, 2014). Além disso, a consulta a especialistas foi uma técnica importante, permitindo que profissionais da área avaliassem o conteúdo e a relevância dos itens, fornecendo um retorno sobre sua adequação e clareza (Martins e Theodoro, 2016). A escolha e a validação dos instrumentos de pesquisa são justificadas pela necessidade de compreender e minimizar os efeitos da problemática que envolve o estudo.

2.10 Aspectos Éticos da Pesquisa

Os aspectos éticos da pesquisa envolvem princípios essenciais que garantem o respeito e a integridade no tratamento dos participantes, dados e informações durante todo o processo investigativo. Esses princípios são fundamentais para assegurar que a pesquisa fosse realizada de maneira responsável e que seus resultados também sejam confiáveis, respeitando a dignidade dos envolvidos (Lakatos e Marconi, 2003). Segundo Resnik (1998, p. 9), “a ética na pesquisa é crucial para promover a confiança, a responsabilidade e a justiça, além de prevenir danos aos participantes e à sociedade” (Tradução nossa). Esse princípio destaca a importância de garantir que a pesquisa siga normas que protejam os direitos dos participantes.

No Brasil, a ética em pesquisas com seres humanos é regulada pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que estabelece diretrizes para a proteção dos participantes. Uma das questões centrais dessa resolução é o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que “deve ser obtido de forma clara, assegurando que o participante compreenda os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa” (CNS, 2012, p. 2).

Lakatos e Marconi (2003, p. 92) destacam que “a ética na pesquisa vai além do trato com os participantes, abrangendo a honestidade na apresentação dos dados e a responsabilidade na divulgação dos resultados”, o que implica evitar qualquer forma de manipulação ou falsificação, assegurando que os resultados reflitam fielmente a realidade observada.

2.11 Técnicas de Análise e Interpretação dos Dados

A técnica de análise e interpretação de dados visa examinar as informações obtidas por meio das técnicas e instrumentos de coleta, verificando possíveis falhas. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 167), “a análise e interpretação são duas atividades distintas, mas interligadas, e como processo, envolvem duas operações: analisar e interpretar os dados coletados”. De acordo com Hernández, Collado & Lucio (2006, p. 489), “a análise dos dados não é completamente predeterminada, mas sim, esboçada ou projetada de forma geral, e seu desenvolvimento vai sendo ajustado conforme os resultados”, o que é corroborado por Gil (1999, p.168), que também reforça a ideia de que:

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação objetiva a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

A análise tem como propósito organizar e resumir os dados de maneira que possibilite a obtenção de respostas claras para o problema de pesquisa. Esse processo envolve a categorização e sistematização das informações de forma a torná-las compreensíveis e úteis para a investigação. Por outro lado, a interpretação visa extrair o significado mais profundo dessas respostas, estabelecendo conexões com outros conhecimentos pré-existentes, teorias ou contextos que possam ajudar a compreender melhor os dados e suas implicações. Assim, enquanto a análise lida com a organização e estruturação dos dados, a interpretação busca contextualizar e atribuir um sentido mais amplo a eles, enriquecendo a compreensão do fenômeno estudado.

Capítulo III

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O presente capítulo dedica-se à análise e interpretação dos dados coletados durante a pesquisa com o objetivo de responder às questões propostas e alcançar os objetivos estabelecidos. A partir do referencial teórico previamente abordado, os dados foram examinados com rigor metodológico, buscando identificar padrões, relações e significados que contribuíram para a compreensão do fenômeno investigado.

Os resultados obtidos foram descritos e interpretados, correlacionando-os com a literatura revisada e com o contexto da pesquisa, o que permitiu não apenas discutir os achados de maneira crítica, mas também levantar reflexões relevantes acerca dos desafios e das implicações observadas.

3.1 Análise dos Dados Qualitativos

A análise foi realizada a partir da entrevista gravada e transcrita pela pesquisadora aos professores, os quais estão denominados: P1, P2 e P3.

Objetivo Específico 1: Identificar as dificuldades mais recorrentes enfrentadas pelos alunos do Ensino Médio na compreensão e interpretação textual a partir de relatos dos professores e análises de desempenho.

Questão 1: Quais são as principais dificuldades que você observa nos alunos em relação à compreensão textual?

Tabela 1: Dificuldades em identificar a ideia principal do texto.

Participantes	Respostas
P1	<i>Falta de vocabulário para interpretar palavras ou expressões no contexto; Pouca familiaridade com diferentes tipos e gêneros textuais; Problemas relacionados à baixa alfabetização funcional.</i>
P2	<i>Dificuldades em identificar a ideia principal do texto; pouca familiaridade com diferentes tipos e gêneros textuais; Falta de atenção ou concentração durante a leitura; Problemas em fazer conexões entre o texto e conhecimentos prévios.</i>
P3	<i>Falta de atenção ou concentração durante a leitura.</i>

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

A análise das respostas evidencia desafios no processo de leitura e interpretação textual dos estudantes, refletindo limitações no desenvolvimento de competências fundamentais. Como

citado, a “*falta de vocabulário para interpretar palavras ou expressões no contexto*”, representa a ausência de um repertório lexical adequado que dificulta que os estudantes compreendam as nuances e os significados das palavras e expressões em diferentes situações comunicativas. “*A pouca familiaridade com diferentes tipos e gêneros textuais*”, remete-nos a uma lacuna que restringe a habilidade dos alunos de adaptar suas estratégias de leitura às particularidades de cada gênero textual. “*Os problemas relacionados à baixa alfabetização funcional*” significam que os estudantes enfrentam dificuldades em relacionar a decodificação de palavras com o significado global do texto revelando uma alfabetização funcional insuficiente, o que os impede de avançar em níveis mais profundos de compreensão. A “*Dificuldade em identificar a ideia principal do texto*”, reflete tanto uma carência no ensino de estratégias específicas de leitura quanto uma dificuldade em compreender a estrutura lógica do texto.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) destaca a importância de habilidades como a localização de informações essenciais e a inferência para a construção da compreensão leitora. Conforme a BNCC: “Localizar informações explícitas e inferir informações implícitas em textos é essencial para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes” (Brasil, 2018, p. 72). Essa orientação reforça a necessidade de ensinar estratégias que ajudem os estudantes a identificar o núcleo central do texto e relacioná-lo às informações complementares.

Em relação à “*falta de atenção ou concentração durante a leitura*”, a desatenção destacada pode ser consequência de fatores diversos, como falta de interesse ou dificuldades cognitivas. A BNCC propõe a adoção de práticas pedagógicas que envolvam os alunos ativamente, promovendo o interesse e o engajamento nas atividades de leitura.

Questão 2: Na sua experiência, quais gêneros textuais os alunos demonstram maior dificuldade em compreender?

Tabela 2: Os gêneros textuais que os alunos demonstram maior dificuldade em compreender.

Participantes	Respostas
P1	<i>Gêneros subjetivos como poemas e músicas.</i>
P2	<i>Artigo de opinião.</i>
P3	<i>Artigo de opinião.</i>

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

Essas respostas indicam que os estudantes apresentam maior dificuldade em compreender gêneros textuais como *poemas e músicas* (gêneros subjetivos) e *artigos de opinião*. Essas dificuldades podem ser explicadas pelas características específicas de cada gênero e pelos desafios associados ao desenvolvimento das habilidades de leitura e

interpretação. Os gêneros subjetivos frequentemente utilizam linguagem conotativa, figuras de linguagem e estruturas não convencionais, o que exige do leitor maior habilidade interpretativa e sensibilidade para identificar nuances de significado.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, “os textos poéticos e literários possuem elementos estruturais que desafiam o leitor a criar significados para além da denotação, ampliando suas experiências de leitura” (Brasil, 1998, p. 26). Já o *artigo de opinião* é um gênero que demanda dos estudantes competências argumentativas, como identificar a tese principal, compreender os argumentos apresentados e analisar o ponto de vista do autor. Segundo os PCNs de Língua Portuguesa, “a leitura crítica de textos argumentativos implica reconhecer a organização lógica do texto, os argumentos e a relação entre o autor e o leitor implícito” (Brasil, 1998, p. 30).

Essas dificuldades mostram-nos a importância de estratégias pedagógicas que aproximem os estudantes dos diferentes gêneros textuais, promovendo a familiarização com suas características estruturais e discursivas. Os PCNs enfatizam que o ensino da leitura deve contemplar a diversidade textual como forma de desenvolver leitores críticos e competentes, capazes de interpretar e produzir textos em diferentes contextos sociais. Dessa forma, as dificuldades relatadas reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que explorem de maneira sistemática os gêneros textuais mais complexos, oferecendo suporte para que os estudantes superem as barreiras interpretativas e ampliem suas competências leitora e argumentativa.

Questão 3: Como você avalia o vocabulário dos alunos quando estes se deparam com textos mais complexos?

Tabela 3: A avaliação do professor a respeito do aluno quando se depara com textos mais complexos.

Participantes	Respostas
P1	<i>Vocabulário pouco abrangente.</i>
P2	<i>Observo que é um vocabulário limitado o que dificulta a compreensão eficaz do texto.</i>
P3	<i>Falta de leitura nos anos iniciais.</i>

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

Os professores observam que os estudantes apresentam dificuldades no “*vocabulário pouco abrangente e limitado*”. As respostas também apontam para a “*falta de leitura nos anos iniciais*” que *contribui* para essas limitações, afetando a capacidade de compreensão de textos mais desafiadores. Em relação ao “*vocabulário*”, como citado, fica claro que os estudantes enfrentam dificuldades em interpretar textos devido à limitação lexical. A falta de um

vocabulário mais amplo compromete a capacidade de entender palavras-chave e expressões dentro de um contexto, o que pode levar a interpretações superficiais ou errôneas do conteúdo.

Segundo Alves e Leite (2018), a ampliação do vocabulário é essencial para que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais eficaz dos textos, sendo a leitura uma ferramenta fundamental nesse processo. Os autores argumentam que a falta de um vocabulário mais desenvolvido e a escassez de leitura dificultam a compreensão de textos, uma vez que o conhecimento lexical insuficiente impede a decodificação de palavras e a associação de significados em textos mais elaborados (Alves e Leite, 2018).

Questão 4: Quais estratégias você utiliza para auxiliar os alunos que apresentam dificuldades na interpretação/compreensão de textos?

Tabela 4: As estratégias utilizadas pelos professores para auxiliar os alunos que apresentam dificuldades na interpretação/compreensão de textos.

Participantes	Respostas
P1	<i>Estímulo à leitura de diversos gêneros: leitura em sala de aula juntamente com os alunos e atividades que exercitam essas habilidades.</i>
P2	<i>Identificar palavras que não sabem o significado. Rer o texto várias vezes e fazer resumo extraindo o tema principal.</i>
P3	<i>Utilizo a produção textual feita por eles mesmos.</i>

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

As respostas mostram-nos algumas estratégias adotadas pelos professores para ajudar os alunos a superar dificuldades de interpretação e compreensão de textos. Essas estratégias incluem: estimular a leitura de diferentes gêneros, ler em sala de aula com os alunos, identificar palavras desconhecidas e reler o texto diversas vezes, fazer resumos e utilizar a produção textual dos alunos como uma forma de prática reflexiva.

A leitura de diversos gêneros e a leitura compartilhada em sala de aula proporcionam um ambiente de aprendizagem colaborativa, permitindo que os alunos se familiarizem com diferentes estruturas textuais e ampliem seu repertório de leitura. Esse entendimento está alinhado à visão de Freire (1981), que defende que o ato de ler deve ser compreendido como um processo ativo e crítico, no qual o estudante é capaz de construir o significado do texto a partir de suas experiências e do diálogo com o outro. Segundo Freire, “a leitura crítica exige que o aluno se aproprie do texto, interaja com ele e seja capaz de extrair seus sentidos, de forma que o ato de ler se torne uma prática de transformação” (Freire, 1981, p. 42).

Questão 5: Quais são os desafios que você enfrenta ao tentar melhorar a compreensão e interpretação de textos dos alunos?

Tabela 5: Os desafios que o professor enfrenta ao tentar melhorar a compreensão e a interpretação de textos dos alunos.

Participantes	Respostas
P1	<i>O déficit na alfabetização e falta de leitura dos alunos.</i>
P2	<i>A falta da prática de leitura.</i>
P3	<i>A falta de leitura, pois os alunos não gostam de ler.</i>

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

Segundo as falas dos professores, os desafios para melhorar a compreensão e a interpretação de textos dos alunos reside no déficit de alfabetização, falta de prática e o desinteresse pela leitura. A ausência de uma base sólida na alfabetização compromete a capacidade dos estudantes em interpretar textos mais complexos, dificultando a aquisição de novas competências linguísticas (Santos, 2018).

A falta de uma prática contínua de leitura, aliada ao desinteresse demonstrado por muitos alunos, também constitui um obstáculo, visto que, como afirma Kleiman (2008), a leitura regular é fundamental para a formação de uma competência leitora sólida. Além disso, o desinteresse pela leitura é alimentado pela desconexão dos textos com os interesses dos alunos, conforme observa Koch (2018), que destaca a importância de adaptar as atividades pedagógicas às experiências e preferências dos estudantes. A superação desses desafios exige ações pedagógicas direcionadas à motivação e ao desenvolvimento de estratégias para aproximar os alunos da prática de leitura de forma prazerosa e significativa.

Questão 6: Quais fatores relacionados à escola podem estar contribuindo para as dificuldades dos alunos na compreensão textual?

Tabela 6: Fatores apontados pelos professores relacionados à escola que podem contribuir para as dificuldades dos alunos na compreensão textual.

Participantes	Respostas
P1	<i>Falta de materiais didáticos adequados; Turmas muito numerosas, dificultando a atenção individualizada e ambiente escolar pouco estimulante para práticas de leitura.</i>
P2	<i>Turmas muito numerosas, dificultando a atenção individualizada e ambiente escolar pouco estimulante para práticas de leitura.</i>
P3	<i>Aulas com foco insuficiente em leitura e interpretação de textos.</i>

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

Os fatores relacionados pelos professores podem estar contribuindo para as dificuldades dos alunos na compreensão textual envolvendo a falta de materiais didáticos adequados, o número de alunos por turmas e o ambiente escolar pouco estimulante para a prática de leitura. A ausência de materiais didáticos específicos para o desenvolvimento da leitura e da interpretação de textos impede que os alunos tenham acesso a recursos que facilitem seu aprendizado, o que está em desacordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a importância de garantir condições para que todos os estudantes possam desenvolver competências leitoras e de interpretação (Brasil, 2017).

A grande quantidade de alunos por turma dificulta a atenção individualizada, comprometendo a qualidade do acompanhamento pedagógico necessário para promover a compreensão textual eficaz, conforme sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que destacam a necessidade de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem personalizada (Brasil, 1997). Além disso, o ambiente escolar pouco estimulante para a leitura, muitas vezes pela falta de incentivo e de espaços adequados, limita a experiência de leitura dos estudantes, o que impacta diretamente na formação de leitores competentes, um ponto abordado pela BNCC, que defende a criação de ambientes de aprendizagem enriquecedores e dinâmicos para a prática de leitura (Brasil, 2017). A falta de foco nas aulas de leitura e interpretação também se alinha à defasagem no currículo e nas práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento dessas habilidades, refletindo a necessidade de maior ênfase nos PCNs e na BNCC para o fortalecimento dessas competências.

Questão 7: Quais fatores relacionados ao contexto social dos alunos podem estar influenciando as dificuldades na compreensão textual?

Tabela 7: Fatores do contexto social influenciando a compreensão textual dos alunos.

Participantes	Respostas
P1	<i>Falta de acesso a livros, jornais ou revistas em casa; pouco incentivo familiar à leitura; Influência do uso excessivo de redes sociais em linguagem abreviada ou fragmentada.</i>
P2	<i>Pouco incentivo familiar à leitura.</i>
P3	<i>Pouco incentivo familiar à leitura; Desafios financeiros que podem limitar o foco nos estudos.</i>

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

Segundo os professores, fatores relacionados ao contexto social dos alunos que podem estar influenciando as dificuldades na compreensão textual incluem a falta de acesso a materiais de leitura, como livros, jornais ou revistas, no ambiente doméstico, o que limita a exposição à

linguagem escrita e a ampliação do repertório linguístico.

O pouco incentivo familiar à leitura também se destaca como uma barreira, visto que a leitura é um processo que depende, em grande parte, do apoio e da valorização dentro do contexto familiar (Batista, 2024).

O uso excessivo de redes sociais, que favorece uma linguagem abreviada ou fragmentada, pode interferir na capacidade dos alunos de lidar com textos mais complexos, dificultando a construção de habilidades de compreensão e interpretação. Almeida (2016) aponta que fatores socioeconômicos, como desafios financeiros, podem impactar diretamente o foco dos alunos nos estudos, pois a falta de recursos financeiros pode limitar o acesso a materiais pedagógicos e a um ambiente tranquilo e adequado para a leitura e o estudo, o que afeta negativamente o desempenho escolar. Portanto, o contexto social, com a ausência de incentivo à leitura e as limitações financeiras, contribui para as dificuldades de compreensão textual dos alunos, refletindo na falta de habilidades e motivação para o aprendizado da leitura e da escrita.

Questão 8: Com base nas análises de desempenho dos alunos, quais áreas específicas da compreensão e interpretação textual você identifica como mais desafiadoras para os estudantes? Por gentileza, explique brevemente com exemplos de dificuldades observadas (ex.: inferência, identificação de ideias principais, interpretação de metáforas).

Tabela 8: Áreas desafiadoras na compreensão e interpretação textual dos alunos.

Participantes	Respostas
P1	<i>Interferências, interpretação de metáforas, há uma dificuldade de compreender figuras e criar as imagens correspondentes, bem como as relações de sentido e contextualização de informações obtidas no texto.</i>
P2	<i>Pelo fato de os alunos não terem o hábito da leitura, se torna muito difícil a interpretação/compreensão textual.</i>
P3	<i>Na compreensão ocorre a dificuldade na identificação do tema principal quanto a interpretação não consegue analisar as metáforas e ler nas entrelinhas.</i>

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

De acordo com os professores, as áreas mais desafiadoras na compreensão e interpretação textual dos alunos incluem a habilidade de realizar inferências, interpretar metáforas e identificar ideias principais. A dificuldade em realizar inferências é evidente quando os alunos não conseguem estabelecer relações de sentido entre informações explícitas e implícitas do texto, prejudicando a compreensão global. A interpretação de metáforas e outras

figuras de linguagem também se apresenta como um obstáculo, já que muitos estudantes têm dificuldade em compreender imagens abstratas e associá-las ao contexto textual. Além disso, a identificação do tema principal é comprometida pela ausência de práticas regulares de leitura, o que dificulta o reconhecimento de elementos essenciais no texto.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa, essas habilidades são fundamentais para o desenvolvimento da competência leitora, pois a leitura é uma prática social que exige a construção de sentidos a partir de diferentes níveis de compreensão (Brasil, 1997). Os PCNs também ressaltam que a falta de familiaridade com textos variados e práticas sistemáticas de leitura limita a capacidade dos alunos de “ler nas entrelinhas” e interpretar textos em sua totalidade, evidenciando a necessidade de estratégias pedagógicas que promovam a interação reflexiva com os textos e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Questão 9: Na sua opinião, quais dessas áreas desafiadoras deveriam ser priorizadas para atualização no currículo escolar? Justifique sua resposta considerando a relevância para o desenvolvimento das competências de leitura e os desafios enfrentados no cotidiano dos alunos.

Tabela 9: Áreas prioritárias para atualização no currículo escolar em competências de leitura.

Participantes	Respostas
P1	<i>A contextualização das informações obtidas no texto, pois dessa forma conseguem relacionar a sua realidade.</i>
P2	<i>Na minha opinião, seria viável se pelo menos um dia da semana tivesse um horário somente para a prática da leitura e interpretação textual.</i>
P3	<i>Creio que para uma melhor compreensão do texto a escola deveria investir mais em um ambiente da sala de leitura e biblioteca, bem como com projetos de incentivo à leitura.</i>

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

De acordo com os entrevistados, as áreas desafiadoras que deveriam ser priorizadas para atualização no currículo escolar incluem a contextualização das informações do texto, a prática regular de leitura e a criação de ambientes que incentivem o hábito da leitura, como bibliotecas e salas de leitura. A contextualização permite que os alunos relacionem o conteúdo dos textos à sua realidade, promovendo maior engajamento e compreensão crítica. A prática regular de leitura e interpretação textual, incorporada de forma sistemática ao planejamento pedagógico, favorece o desenvolvimento da fluência leitora e da capacidade interpretativa. A criação de espaços como bibliotecas e projetos de incentivo à leitura também é essencial, pois proporciona acesso a materiais diversificados e oportunidades para o enriquecimento cultural.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça a importância de práticas

pedagógicas que estimulem a construção de sentidos, destacando que “o trabalho com a leitura, em suas diferentes finalidades, deve ser contínuo, sistemático e contextualizado” (Brasil, 2017). Dessa forma, priorizar essas áreas no currículo escolar é fundamental para o desenvolvimento das competências leitoras e para enfrentar os desafios que os alunos vivenciam em seu cotidiano.

Objetivo Específico 2: Descrever como as escolhas dos materiais didáticos podem impactar positiva ou negativamente na aprendizagem dos alunos em relação à compreensão textual.

Questão 10. Como você organiza suas aulas de leitura e compreensão de textos? (Selecione todas as estratégias que você utiliza regularmente.)

Tabela 10: Estratégias utilizadas para organização de aulas de leitura e compreensão de textos.

Participantes	Respostas
P1	<i>Uso de perguntas direcionadas para guiar a compreensão dos textos; Atividades em grupo para discussão e troca de ideias sobre os textos.</i>
P2	<i>Atividades em grupo para discussão e troca de ideias sobre os textos.</i>
P3	<i>Seleção de textos variados e contextualizados conforme os interesses dos alunos; Uso de perguntas direcionadas para guiar a compreensão dos textos; Exploração de vocabulário e termos complexos antes da leitura.</i>

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

O planejamento das aulas de leitura e a compreensão de textos pode ser estruturado a partir de estratégias que promovam a interação, a reflexão e o engajamento dos alunos. Entre as práticas destacadas pelos professores, o uso de perguntas direcionadas para guiar a compreensão textual é uma ferramenta eficaz para estimular o pensamento crítico e facilitar a análise dos elementos do texto.

Além disso, atividades em grupo, como discussões e trocas de ideias sobre os textos, fortalecem o diálogo e o compartilhamento de perspectivas, promovendo um aprendizado colaborativo, conforme enfatizado por Cosson (2014) em sua abordagem dos círculos de leitura que privilegiam a interação social no letramento literário.

A seleção de textos variados e contextualizados, alinhados aos interesses dos alunos, torna a leitura mais significativa e conecta o conteúdo à realidade dos estudantes, uma prática que Colello (2011) destaca como essencial para a construção de sentidos nos textos.

Por fim, a exploração prévia de vocabulário e termos complexos antes da leitura facilita o entendimento e reduz barreiras na compreensão textual, auxiliando os alunos a se apropriarem

da linguagem de maneira mais eficiente. Essas estratégias são fundamentais para garantir aulas dinâmicas e produtivas, que atendam às necessidades dos alunos e incentivem o desenvolvimento de habilidades leitoras e interpretativas.

Questão 11: Como essas estratégias afetam a participação e o desempenho dos alunos? (Selecione as opções que melhor descrevem o impacto observado.)

Tabela 11: Impacto das estratégias de leitura na participação e desempenho dos alunos.

Participantes	Respostas
P1	<i>Promovem maior interação e troca de ideias entre os alunos.</i>
P2	<i>Aumentam o engajamento e o interesse pela leitura; Melhora a capacidade de compreender e interpretar textos; Promovem maior interação e troca de ideias entre os alunos.</i>
P3	<i>Melhora a capacidade de compreender e interpretar textos.</i>

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

As estratégias de leitura adotadas pelos professores afetam de forma positiva a participação e o desempenho dos alunos, promovendo maior interação e troca de ideias em atividades colaborativas, o que estimula o engajamento no processo de aprendizagem. A discussão em grupo e perguntas direcionadas aumentam o interesse dos estudantes pela leitura, tornando as aulas mais dinâmicas. Esse aumento no engajamento também impacta diretamente na capacidade de compreender e interpretar textos, desenvolvendo competências fundamentais para a formação leitora.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa reforçam a importância dessas práticas ao destacar que a leitura deve ser um processo interativo e reflexivo, no qual o aluno é incentivado a construir sentidos, relacionar informações e estabelecer conexões com suas vivências e o contexto social (Brasil, 1997). O trabalho com a leitura, segundo os PCNs, deve privilegiar tanto a compreensão dos textos quanto a formação de leitores críticos e autônomos, o que é facilitado por estratégias que integram interação social e estímulo à participação ativa. Dessa forma, essas abordagens pedagógicas contribuem para o aprimoramento das habilidades leitoras e para o desempenho global dos alunos em práticas de leitura e interpretação textual.

Questão 12: Com que frequência você utiliza os seguintes materiais didáticos para trabalhar a compreensão textual? (Atribua uma nota de 1 a 5, onde 1 significa "raramente" e 5 significa "muito frequentemente".)

Tabela 12: Frequência de uso de materiais didáticos para trabalhar a compreensão textual.

Participantes	Respostas
P1	(1) <i>Livros didáticos</i> (4) <i>Artigos de jornais ou revistas</i> (5) <i>Textos literários (poemas, contos, romances)</i> (4) <i>Mídias digitais (vídeos, podcasts, e-books)</i> (1) <i>Plataformas interativas ou aplicativos educacionais</i> () <i>Outros (especifique):</i> _____.
P2	(4) <i>Livros didáticos</i> (5) <i>Artigos de jornais ou revistas</i> (5) <i>Textos literários (poemas, contos, romances)</i> (3) <i>Mídias digitais (vídeos, podcasts, e-books)</i> (2) <i>Plataformas interativas ou aplicativos educacionais</i> () <i>Outros (especifique):</i> _____.
P3	(5) <i>Livros didáticos</i> (3) <i>Artigos de jornais ou revistas</i> (3) <i>Textos literários (poemas, contos, romances)</i> (1) <i>Mídias digitais (vídeos, podcasts, e-books)</i> (1) <i>Plataformas interativas ou aplicativos educacionais</i> () <i>Outros (especifique):</i> _____.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

A análise das respostas fornecidas pelos participantes na Tabela N. 12 revela que os materiais didáticos mais utilizados para promover a compreensão textual são *livros didáticos*, *artigos de jornais ou revistas* e *textos literários*. Esses materiais foram classificados com notas altas (4 e 5) pela maioria dos participantes, indicando seu uso frequente. Já os materiais digitais e as plataformas interativas ou aplicativos educacionais receberam pontuações mais baixas (1 a 3), refletindo uma utilização menos frequente em comparação aos métodos tradicionais.

Essa discrepância pode ser atribuída à familiaridade dos professores com os materiais impressos e às dificuldades de integração tecnológica no ambiente escolar, como apontado por Charlot (2019). Segundo o autor, a educação contemporânea no Brasil enfrenta desafios estruturais e culturais para incorporar novas tecnologias e ampliar o acesso a práticas pedagógicas inovadoras. Charlot também destaca que o uso de diferentes materiais didáticos é crucial para atender à diversidade de experiências culturais e sociais dos alunos, promovendo uma formação mais significativa e conectada à realidade dos jovens.

Nesse contexto, a priorização de textos literários e materiais impressos reflete práticas consolidadas, mas aponta para a necessidade de maior integração de recursos digitais que possam enriquecer a experiência de leitura e ampliar as competências interpretativas dos

estudantes. A adoção balanceada de diferentes recursos pode contribuir para atender às demandas contemporâneas da educação, promovendo uma abordagem mais inclusiva e diversificada.

Questão 13: Na sua opinião, quais desses materiais têm sido mais eficazes para melhorar a compreensão textual dos alunos? Por gentileza, justifique sua resposta destacando exemplos de como os materiais têm impactado o aprendizado.

Tabela 13: Materiais didáticos eficazes na melhoria da compreensão textual: opiniões e justificativas.

Participantes	Respostas
P1	<i>Mídias digitais, pois os alunos têm mais interesse nesse recurso; Contextualização com a realidade dos estudantes; Variedade de gêneros textuais; estímulo ao pensamento crítico e à interpretação.</i>
P2	<i>Textos literários, contos e romances, pois eles fazem a leitura e depois a interpretação do texto, logo em seguida, montamos peças teatrais baseadas nos contos ou romances que leram.</i>
P3	<i>Artigos de jornais ou revistas.</i>

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

O P1 destaca uma visão bastante alinhada com as ideias de Freire (1996). A contextualização com a realidade dos estudantes é um ponto fundamental, pois Freire acreditava que a educação deveria partir da experiência vivida pelos alunos, promovendo um aprendizado significativo. O estímulo ao pensamento crítico e à interpretação também reflete a proposta desse autor, educador e filósofo, que defendia a educação como um espaço para desenvolver a consciência crítica dos alunos, permitindo que eles se tornassem agentes transformadores de sua realidade. O P2 informou que escolhe textos literários como base para a compreensão textual. Essa escolha está em sintonia com a valorização da cultura e da imaginação. Freire (1996) considerava que a literatura e as artes poderiam ser ferramentas poderosas para o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva. O fato de a resposta incluir atividades práticas, como montar peças teatrais, é uma forma de tornar o aprendizado mais ativo e dialógico, conforme a proposta freiriana de aprender fazendo e interagindo com os outros.

Já o P3 relatou que escolhe artigos de jornais ou revistas, critérios esses que se alinham com a ideia Freire (1996), que defende a utilização de temas da realidade social e política para promover a conscientização. Freire acreditava que a educação deveria estar em sintonia com o contexto social dos alunos, tornando-se um meio de reflexão e ação sobre o mundo. A partir disso, podemos dizer que as respostas fornecidas pelos participantes refletem, em grande parte, a visão de Freire, pois todos os critérios mencionados buscam promover uma aprendizagem

ativa. O uso de diferentes tipos de textos, incluindo os literários, é uma forma de valorizar a diversidade cultural e possibilitar a formação de um pensamento crítico.

Questão 14: Quais critérios você considera relevantes ao escolher os materiais didáticos para trabalhar a compreensão textual em sala de aula?

Tabela 14: Critérios para escolha de materiais didáticos na compreensão textual.

Participantes	Respostas
P1	<i>Contextualização com a realidade dos estudantes; Variedade de gêneros textuais; Estímulo ao pensamento crítico e à interpretação.</i>
P2	<i>Contextualização com a realidade dos estudantes; Variedade de gêneros textuais; Facilidade de acesso ou disponibilidade do material.</i>
P3	<i>Adequação ao nível de leitura e compreensão dos alunos; Contextualização com a da realidade dos estudantes; Variedade de gêneros textuais; Atualidade ou relevância temática; Facilidade de acesso ou disponibilidade do material.</i>

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

A análise das respostas dos participantes P1, P2 e P3 à pergunta sobre os critérios relevantes na escolha de materiais didáticos para trabalhar a compreensão textual em sala de aula revela uma convergência de opiniões em aspectos fundamentais como a contextualização com a realidade dos estudantes, a variedade de gêneros textuais e a facilidade de acesso ou disponibilidade do material. P3 destaca a adequação ao nível de leitura e compreensão dos alunos e a atualidade ou relevância temática, elementos que ampliam a análise sobre a pertinência e o impacto do material didático.

Freire (1986), argumenta que o ato de educar deve partir da realidade concreta dos educandos, respeitando sua cultura, experiências e visão de mundo. Freire enfatiza que a educação precisa ser um processo dialógico, crítico e transformador, no qual o educando participa ativamente como sujeito da aprendizagem.

Com base na visão freiriana, os critérios mencionados pelos participantes refletem a busca por um ensino que respeite a realidade vivida pelos estudantes (contextualização), fomentando o pensamento crítico e a interpretação (P1). A valorização da variedade de gêneros textuais aponta para a necessidade de expor os alunos a diferentes perspectivas e vozes, o que contribui para ampliar a visão crítica, como Freire sugere. A facilidade de acesso ou disponibilidade do material (P2 e P3) pode ser interpretada como uma preocupação com a democratização do conhecimento, alinhada ao pensamento freiriano de que o acesso à educação deve ser garantido a todos. Por fim, a atualidade ou relevância temática (P3) conecta-se à ideia de Freire de que a educação deve ser situada e vinculada às questões contemporâneas e locais,

para que os educandos percebam o sentido de aprender no contexto em que vivem.

Questão 15: Na sua experiência, como você avalia a eficácia dos materiais didáticos mais tradicionais (como livros didáticos) para o desenvolvimento da compreensão textual dos alunos? Justifique sua resposta mencionando pontos positivos e limitações observadas.

Tabela 15: Avaliação da eficácia dos materiais didáticos tradicionais para a compreensão textual.

Participantes	Respostas
P1	<i>Pouco eficaz, a maioria parece estar fora da realidade dos alunos e com isso, gera pouco interesse.</i>
P2	<i>Na minha opinião, é de muita importância para o desenvolvimento da prática da leitura em sala de aula e em casa também.</i>
P3	<i>Vejo que é uma das formas de o aluno ter contato com a linguagem formal, além do que, tem acesso a diversos gêneros textuais.</i>

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

A análise das respostas dos participantes P1, P2 e P3 evidencia percepções variadas sobre a eficácia dos materiais didáticos tradicionais, como livros didáticos, no desenvolvimento da compreensão textual dos alunos. Essas percepções podem ser articuladas em relação aos pontos positivos e limitações desses materiais. (P2) informou que os livros didáticos são valorizados por seu papel na promoção da leitura tanto em sala de aula quanto em casa. Esse aspecto reforça sua função como ferramenta estruturante para o hábito de leitura e o aprendizado contínuo. O acesso a múltiplos gêneros textuais é destacado como uma característica positiva, pois amplia o repertório dos alunos e contribui para o desenvolvimento da interpretação textual.

A perspectiva apresentada por Terribile (2018) sobre o construtivismo de Piaget destaca a importância de o aprendizado estar vinculado às experiências e estruturas cognitivas dos alunos. Segundo essa visão, os materiais didáticos devem ser planejados de forma a promover a produção de novidades, desafiando os alunos e conectando-se às suas realidades para estimular a curiosidade e o desenvolvimento cognitivo.

Os pontos levantados pelos participantes refletem, em parte, essa necessidade. A crítica à desconexão com a realidade (P1) aponta para a falta de alinhamento dos materiais tradicionais com os esquemas mentais e interesses dos estudantes, enquanto os aspectos positivos, como o acesso à linguagem formal e a diversidade textual (P2 e P3), estão em sintonia com a ideia de oferecer desafios cognitivos e expor os alunos a novos conhecimentos.

Questão 16: Como você avalia a eficácia dos materiais mais modernos (como plataformas digitais) para o desenvolvimento da compreensão textual dos alunos? Justifique sua resposta mencionando pontos positivos e limitações observadas.

Tabela 16: Avaliação da eficácia das plataformas digitais para o desenvolvimento da compreensão textual.

Participantes	Respostas
P1	<i>Eles despertam muito mais os interesses dos alunos.</i>
P2	<i>Eu não gosto muito, quase não utilizo, pois os alunos começam pesquisando o que a gente (professor) direciona como atividade, mas depois, acabam desviando da atividade e entrando em outros conteúdos e sites que não tem nada a ver com a atividades, jogos, por exemplo.</i>
P3	<i>Sim, pois depende de cada metodologia do professor. se for da maneira que chame a atenção dos alunos, eles participam com mais frequência e entusiasmo.</i>

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

A análise das respostas dos participantes P1, P2 e P3 à pergunta sobre a eficácia dos materiais mais modernos, como plataformas digitais para o desenvolvimento da compreensão textual dos alunos apresenta tanto potenciais e vantagens quanto limitações no uso desses recursos. P1 relatou que plataformas digitais despertam maior engajamento e curiosidade nos estudantes, especialmente porque se alinham com as tecnologias que fazem parte do cotidiano deles, sendo assim, aumentam a motivação para participar de atividades de leitura e interpretação.

Já o P3 informou que quando bem utilizadas, as plataformas digitais podem ser integradas a metodologias que envolvam os alunos, tornando-os mais ativos no processo de aprendizagem. P2 disse que é um desafio, apontando para a distração dos alunos que, muitas vezes, se desviam das atividades propostas e utilizam as plataformas para acessar conteúdo não relacionados, como jogos e outros sites.

O sucesso no uso das plataformas digitais depende diretamente da habilidade do professor em planejar e executar metodologias que utilizem esses recursos de maneira eficiente e atrativa.

Rojó e Moura (2019) destacam a importância dos letramentos digitais para a formação dos alunos no contexto contemporâneo, nos quais as práticas de leitura e escrita se expandem para múltiplos formatos e mídias. Segundo os autores, plataformas digitais têm o potencial de enriquecer a experiência de aprendizado por meio de linguagens multimodais que combinam texto, imagem e som promovendo uma compreensão mais ampla e diversificada. Entretanto, os

autores alertam para a necessidade de desenvolver uma pedagogia que integre criticamente essas tecnologias, de modo a evitar que os alunos se tornem apenas consumidores passivos ou que se percam em distrações, como destacado por P2. Isso reforça a ideia de que o papel do professor é essencial na mediação dessas práticas, transformando o uso das plataformas em experiências pedagógicas relevantes e alinhadas aos objetivos educacionais.

Questão 17: Você acredita que a relevância dos materiais didáticos influencia a motivação e o engajamento dos alunos na leitura, interpretação e compreensão textual?

Tabela 17: Influência dos materiais didáticos na motivação e no engajamento dos alunos.

Participantes	Respostas
P1	<i>Sim, influencia muito. A maioria dos alunos quer que o conteúdo faça sentido para a sua realidade e quer que o conteúdo possa, de alguma forma, ser utilizado no contexto do seu dia a dia.</i>
P2	<i>Sim, influencia muito. Creio que tudo é válido para o aprendizado do aluno.</i>
P3	<i>Sim, mas de forma moderada. O material didático auxilia o aluno, mas a motivação deve partir dele, senão, ele não traz o material para a sala de aula quando solicitado.</i>

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

A resposta do P1 destaca a importância de os materiais didáticos estarem conectados à realidade dos estudantes e terem aplicabilidade prática em seu dia a dia. A visão do P2 sugere que todos os materiais podem contribuir para o aprendizado, dependendo de como são utilizados. Essa perspectiva reforça que a diversidade de recursos pode atender a diferentes perfis e necessidades. Embora o P3 reconheça o papel auxiliar dos materiais, essa resposta enfatiza que a motivação também deve partir dos alunos, destacando o desafio de garantir o engajamento ativo, mesmo quando o material é relevante.

Nascimento (2017) reforça que os materiais pedagógicos, para serem eficazes, devem ser significativos, interativos e conectados ao contexto dos aprendizes. O autor argumenta que materiais contextualizados não apenas aumentam o interesse dos estudantes, mas também os auxiliam a desenvolver competências críticas e interpretativas de maneira mais eficaz. A ideia de Nascimento de que a interatividade dos materiais pode gerar maior engajamento e autonomia complementa a observação de P3 sobre a necessidade de o aluno assumir um papel ativo no processo de aprendizagem.

Questão 18: Em sua experiência, como a complexidade dos textos escolhidos afeta o aprendizado dos alunos na compreensão e interpretação de diferentes gêneros textuais?

Justifique sua resposta destacando exemplos de como a escolha de textos mais simples ou mais complexos impacta o processo de aprendizado.

Tabela 18: Impacto da complexidade dos textos no aprendizado dos alunos na compreensão e interpretação de gêneros textuais.

Participantes	Respostas
P1	<i>Textos mais complexos geram desinteresse nos alunos por serem de difícil entendimento, os mais simples, por serem mais fáceis, com frases e períodos curtos, são mais apreciados por eles.</i>
P2	<i>Os livros didáticos são um pouco complexos, mediante a isso, só compreende melhor o texto com a ajuda do professor ou um colega (leitor) mais experiente.</i>
P3	<i>Penso que a escolha do texto deve estar de acordo com o público direcionado. se for uma turma que gosta de ler, que tenha interesse, por exemplo, o texto deve ser mais complexo; já aquela turma que tenha mais dificuldade e menos interesse, o texto mais simples tem de ser voltado para esse tipo de turma.</i>

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

P1 destaca que textos complexos geram desinteresse devido à dificuldade de entendimento, enquanto textos mais simples, com estruturas acessíveis, são mais apreciados pelos alunos. Essa observação sugere que a simplicidade contribui para engajar os estudantes, especialmente aqueles que enfrentam dificuldades na leitura.

A resposta de P2 ressalta que livros didáticos frequentemente apresentam textos complexos e que o entendimento dos alunos depende da mediação de professores ou colegas mais experientes. Isso indica a importância do papel do mediador no processo de aprendizagem, especialmente quando o material apresenta maior nível de dificuldade.

P3 enfatiza que a complexidade do texto deve ser ajustada ao perfil da turma. Turmas com maior interesse e habilidade podem se beneficiar de textos mais desafiadores, enquanto aquelas com mais dificuldades e menos motivação necessitam de materiais mais simples para facilitar o processo de aprendizado. Os PCNs (1997) destacam que a escolha dos textos deve levar em conta a heterogeneidade das turmas, considerando tanto o nível de proficiência leitora dos estudantes quanto suas experiências e interesses. De acordo com os PCNs, textos mais simples podem ser usados para introduzir habilidades de leitura e compreensão, enquanto textos mais complexos devem ser apresentados de forma gradual, com suporte adequado para promover o desenvolvimento progressivo de competências (Perrenoud, 2000) interpretativas, e recomendam ainda que a seleção de gêneros textuais seja diversificada, permitindo que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e escrita em diferentes contextos comunicativos.

Questão 19: Você já precisou adaptar materiais didáticos para atender às necessidades de diferentes grupos de alunos?

Tabela 19: Adaptação de materiais didáticos para atender às necessidades de diferentes grupos de alunos.

Participantes	Respostas
P1	<i>Sim, com frequência. Regionalizando, trocando exemplos por fatos do cotidiano dos estudantes.</i>
P2	<i>Não, nunca precisei.</i>
P3	<i>Sim, ocasionalmente.</i>

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

O P1 destaca que adapta os materiais com frequência, regionalizando-os e trocando exemplos por fatos do cotidiano dos estudantes. Isso demonstra uma abordagem personalizada, ajustando os conteúdos à realidade dos alunos, o que é fundamental para garantir a compreensão e o engajamento.

O P2 afirma que nunca precisou adaptar os materiais, o que sugere que os recursos utilizados são considerados suficientemente adequados para todos os alunos, ou que as necessidades de adaptação não foram reconhecidas como necessárias.

A resposta do P3 sugere que a adaptação é realizada de maneira pontual, o que pode indicar que o professor adapta os materiais de acordo com as necessidades percebidas de diferentes turmas ou grupos.

A BNCC (2018) enfatiza a necessidade de um currículo flexível que permita aos professores adaptar os materiais didáticos de acordo com as diversas realidades dos alunos, respeitando suas diferenças culturais, regionais e sociais. A diversidade dos estudantes é um ponto central na BNCC, que recomenda que o ensino seja personalizado para atender às diferentes necessidades cognitivas e socioemocionais. De acordo com a BNCC, é essencial que os materiais didáticos sejam adaptáveis e contextualizados, de modo a tornar o aprendizado mais significativo.

Objetivo Específico 3: Identificar as estratégias didáticas aplicadas no ensino da compreensão textual, visando facilitar a interpretação e análise de textos pelos alunos do Ensino Médio.

Questão 20: Como você avalia as seguintes atividades nas práticas de leitura e análise textual em termos de eficácia no desenvolvimento das habilidades de compreensão dos alunos?

(Atribua uma nota de 1 a 5, onde 5 significa "muito eficaz" e 1 significa "pouco eficaz.")

Tabela 20: Avaliação da eficácia das atividades nas práticas de leitura e análise textual no desenvolvimento das habilidades de compreensão dos alunos.

Participantes	Respostas
P1	(3) <i>Leitura coletiva com discussões guiadas em sala de aula.</i> (3) <i>Leitura individual seguida de perguntas interpretativas.</i> (4) <i>Análise de textos em grupo com apresentação de resultados.</i> (5) <i>Atividades de produção textual baseadas em leituras realizadas.</i> (5) <i>Uso de recursos tecnológicos, como aplicativos ou vídeos interativos.</i> () <i>Outros (especifique): _____</i>
P2	(5) <i>Leitura coletiva com discussões guiadas em sala de aula.</i> (4) <i>Leitura individual seguida de perguntas interpretativas.</i> (5) <i>Análise de textos em grupo com apresentação de resultados.</i> (5) <i>(5) Atividades de produção textual baseadas em leituras realizadas.</i> (1) <i>Uso de recursos tecnológicos, como aplicativos ou vídeos interativos.</i> () <i>Outros (especifique): _____.</i>
P3	(3) <i>Leitura coletiva com discussões guiadas em sala de aula.</i> (3) <i>Leitura individual seguida de perguntas interpretativas.</i> (4) <i>Análise de textos em grupo com apresentação de resultados.</i> (5) <i>Atividades de produção textual baseadas em leituras realizadas.</i> (4) <i>Uso de recursos tecnológicos, como aplicativos ou vídeos interativos.</i> () <i>Outros (especifique): _____.</i>

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

A leitura coletiva com discussões guiadas é vista como uma prática importante para muitos professores, mas nem todos a consideram extremamente eficaz. A prática de discutir em grupo favorece a interação e a troca de ideias, promovendo uma compreensão crítica e coletiva, conforme Freire (1996) destaca em suas obras, em que a educação deve ser dialógica e estimular o pensamento crítico. leitura individual com perguntas interpretativas permite que o aluno desenvolva sua autonomia na compreensão do texto. No entanto, a eficácia dessa prática pode ser limitada pela dificuldade de alguns alunos em interpretar textos sozinhos. Para Freire, o aprendizado deve ser construído coletivamente, e atividades que envolvem interação social, são frequentemente mais eficazes para desenvolver a compreensão crítica.

A análise em grupo é geralmente vista como eficaz, pois promove a colaboração e a troca de ideias entre os alunos, facilitando uma compreensão mais profunda do texto. Freire defende ainda que a aprendizagem se intensifica quando os estudantes constroem coletivamente o conhecimento, discutindo, analisando e refletindo juntos.

A produção textual após a leitura ajuda a consolidar a compreensão do conteúdo e

permite que os alunos externalizem suas ideias, refletindo de forma crítica sobre o que foi lido. Para Freire, a escrita é uma ferramenta de expressão do pensamento, essencial para a formação crítica e o desenvolvimento da consciência dos alunos.

A utilização de recursos tecnológicos é vista de maneira mista. Para alguns, como P1 e P3, a tecnologia é uma ferramenta útil que pode engajar os alunos e proporcionar formas interativas de aprendizado. Já para P2, a tecnologia não se mostrou eficaz, o que pode estar relacionado a problemas como a falta de familiaridade dos alunos (Kenski, 2012).

Questão 21: Você considera as atividades mais bem avaliadas como mais eficazes para o desenvolvimento das habilidades de compreensão dos alunos? Justifique sua resposta explicando como essas atividades influenciam o engajamento e a aprendizagem dos estudantes.

Tabela 21: Avaliação das atividades e sua eficácia no desenvolvimento das habilidades de compreensão dos alunos.

Participantes	Respostas
P1	<i>Sim, pois os alunos ficam mais estimulados e se envolvem mais na aula.</i>
P2	<i>Sim, pois permite a melhor compreensão por parte dos estudantes e maior interesse pela leitura.</i>
P3	<i>Todas essas atividades auxiliam no desenvolvimento do aprendizado do aluno, mas a de produção textual o leva a analisar e a elaborar um pensamento mais crítico sobre um tema em função de ter de escrever sobre o tema proposto.</i>

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

As respostas dos participantes sugerem que as atividades mais bem avaliadas têm um impacto positivo no desenvolvimento das habilidades de compreensão dos alunos. Cada um expressa a opinião de que essas atividades, ao serem bem selecionadas e aplicadas, podem engajar os alunos, aumentar seu interesse e melhorar sua compreensão textual. A produção textual, em particular, é vista como um meio de desenvolver o pensamento crítico.

P1 afirma que as atividades mais eficazes estimulam e envolvem mais os alunos na aula, sugerindo que o engajamento gerado pelas atividades de leitura e análise contribui diretamente para o desempenho dos alunos.

P2 também destaca que essas atividades permitem melhor compreensão e maior interesse pela leitura, o que implica que atividades bem estruturadas e adaptadas às necessidades dos alunos promovem maior aprendizado.

P3 menciona que a produção textual, além de facilitar a aprendizagem, permite ao aluno desenvolver um pensamento crítico sobre o tema proposto. Este tipo de atividade é fundamental

porque, ao escrever sobre um tema, os alunos são levados a refletir mais profundamente sobre o conteúdo, o que contribui para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e compreensão crítica.

Leal et al., (2007) enfatiza que a avaliação e o engajamento ativo dos alunos em atividades pedagógicas são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e social. A inserção de atividades que estimulem a autonomia e a reflexão crítica, como a produção textual e discussões em grupo, favorece o processo de aprendizagem, ajudando os alunos a compreender melhor os conteúdos e a desenvolver habilidades cognitivas e interpretativas.

Questão 22: Qual a importância das atividades de pré-leitura, como discussões sobre o tema ou levantamento de conhecimentos prévios, no processo de compreensão textual? Justifique sua resposta explicando como essas atividades contribuem para a preparação dos alunos, o engajamento com o texto e o desenvolvimento das habilidades de interpretação.

Tabela 22: Importância das atividades de pré-leitura no processo de compreensão textual.

Participantes	Respostas
P1	<i>Muito importante, pois o aluno consegue enxergar a utilidade e a importância dos conteúdos.</i>
P2	<i>A pré-leitura é importante sempre; até mesmo para nós professores.</i>
P3	<i>Ajuda a direcionar o aluno ao tema principal.</i>

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

As respostas dos participantes refletem a importância fundamental das atividades de pré-leitura no processo de compreensão textual. Cada um destaca aspectos distintos de como a pré-leitura contribui para o aprendizado dos alunos: O P1 enfatiza que a pré-leitura é muito importante, pois permite que o aluno compreenda a utilidade e a importância dos conteúdos. Ao ativar os conhecimentos prévios dos alunos, a pré-leitura ajuda a conectar novos conteúdos com o que já é familiar aos estudantes, facilitando a compreensão do texto.

P2 reforça que a pré-leitura é importante não só para os alunos, mas também para os professores, destacando sua relevância em todos os contextos pedagógicos. Dessa forma, as atividades de pré-leitura também servem como uma ferramenta de diagnóstico, permitindo que ele compreenda o nível de conhecimento prévio dos alunos sobre o tema.

P3 afirma que a pré-leitura ajuda a direcionar o aluno ao tema principal, o que sugere que essas atividades são essenciais para orientar o foco do aluno, preparando-o para os aspectos centrais do texto e aumentando a eficácia da leitura. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacam a importância das atividades de pré-leitura para o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação textual.

Segundo os PCNs (Brasil, 2018) atividades de pré-leitura, como discussões sobre o tema e o levantamento de conhecimentos prévios, são essenciais para: preparar os alunos mentalmente para o que será lido, ativando conhecimentos prévios que podem ser relacionados ao novo conteúdo; ajudar os alunos a se engajarem mais ativamente com o texto ao proporcionar um contexto e um objetivo claro para a leitura, o que facilita a compreensão e desenvolver as habilidades de interpretação, pois essas atividades permitem que os alunos antecipem possíveis interpretações e compreendam melhor o texto como um todo.

Questão 23: Você pode descrever alguma atividade ou projeto específico que tenha sido particularmente eficaz em melhorar a compreensão textual dos alunos? Quais foram os resultados observados?

Tabela 23: Atividades e projetos eficazes para a melhoria da compreensão textual.

Participantes	Respostas
P1	<i>Elaboração de um texto audiovisual para postagem em rede social.</i>
P2	<i>Sim. o projeto de leitura realizado na sala de leitura em parceria com a biblioteca melhorou muito a leitura de alguns alunos e incentivou aqueles que não gostavam de ler a ver a leitura como uma atividade prazerosa.</i>
P3	<i>As atividades em parceria com a sala de leitura como teatro, produção literária, atividade com letra de música, mapa mental entre outras, vimos que houve melhor aprendizado e desempenho dos alunos.</i>

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

As respostas dos participantes revelam atividades que foram bem-sucedidas no aumento da compreensão textual dos alunos, com destaque para a interatividade, a multimodalidade e o uso de parcerias. P1 menciona a elaboração de um texto audiovisual para postagem em rede social. Esta atividade sugere uma abordagem moderna e multimodal que combina texto e imagem (ou vídeo) para engajar os alunos de forma criativa. O uso de redes sociais como plataforma pode tornar a atividade mais atrativa, especialmente para jovens, e estimular a interpretação e a produção textual em diferentes formatos (Kenski, 2012).

P2 descreve um projeto de leitura em parceria com a biblioteca, afirmando que melhorou a leitura de alguns alunos e incentivou outros a enxergar a leitura como uma atividade prazerosa. Este projeto parece ser eficaz por criar um ambiente de aprendizado colaborativo e motivacional, transformando a leitura em uma experiência positiva para os alunos, ao mesmo tempo em que os conecta com o prazer de ler, elemento chave para a compreensão textual.

P3 fala sobre atividades realizadas em parceria com a sala de leitura como teatro, produção literária, atividade com letra de música e mapa mental, que resultaram em melhor

aprendizado e desempenho. Essas atividades oferecem diferentes abordagens pedagógicas para trabalhar a compreensão textual, seja por meio da expressão criativa, da interpretação de músicas ou da organização de ideias com mapas mentais (PCNs, 1997). A variedade de atividades envolve diferentes estilos de aprendizagem, facilitando o processo de absorção do conteúdo de forma mais engajante (Bacich e Moran, 2018). Essas atividades estão alinhadas com metodologias ativas e práticas pedagógicas inovadoras, que favorecem a participação ativa dos alunos e promovem a integração de diversas linguagens (oral, escrita, musical, dramática).

Questão 24: Você utiliza algum método específico para coletar feedback dos alunos sobre as estratégias que consideram mais úteis para ensinar compreensão e análise de textos? Se sim, descreva o método utilizado e como esse feedback é aplicado para ajustar suas práticas de ensino.

Tabela 24: Métodos de coleta e aplicação de feedback dos alunos sobre estratégias de ensino de compreensão e análise textual.

Participantes	Respostas
P1	<i>Não, não utilizo.</i>
P2	<i>A metodologia que utilizo funciona bastante é a roda de conversas.</i>
P3	<i>Sim, mas não em todas. uma delas é a roda de conversa: após a apresentação dos trabalhos sobre leitura amapaense, o aluno tem que dizer com apenas uma palavra o que achou do trabalho realizado.</i>

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

As respostas indicam diferentes níveis de utilização de métodos para coletar feedback dos alunos, com destaque para a "roda de conversas" como prática comum. P1 aponta que não utiliza métodos específicos de feedback. Essa ausência pode refletir uma lacuna importante, já que o feedback é uma ferramenta poderosa para o ajuste de práticas pedagógicas.

Segundo Perrenoud (2000), uma das competências fundamentais para o professor é a capacidade de ajustar suas estratégias de ensino com base na análise crítica dos resultados e no diálogo com os aprendizes. P2 indica que utiliza a roda de conversas como metodologia, destacando sua funcionalidade. Essa prática permite a troca de perspectivas e a criação de um ambiente colaborativo e a promoção de interações reflexivas entre os envolvidos no processo de ensino. P3 menciona o uso da roda de conversas de maneira pontual, aplicando-a para promover reflexões após atividades específicas, como os trabalhos sobre leitura amapaense. Essa abordagem, em que os alunos resumem suas percepções em uma única palavra, é interessante, pois estimula a síntese de ideias e promove um espaço para escuta ativa.

Perrenoud (2000) destaca que uma das competências-chave do professor é criar

situações de aprendizado que incorporem a avaliação formativa e o feedback como processos dinâmicos e integrados ao ensino. A prática da roda de conversas pode ser um excelente método para obter percepções dos alunos, permitindo que o professor adapte suas práticas conforme necessário.

Questão 25: As perguntas a seguir abordam algumas estratégias a respeito do ensino da compreensão textual.

Tabela 25: Utilização de leituras guiadas como estratégias no ensino da compreensão textual.

Participantes	Respostas
Estratégia 1 - Leituras Guiadas - Você utiliza leituras guiadas em sala de aula para ensinar a compreensão textual? Justifique sua resposta explicando como essa estratégia ajuda ou poderia ajudar os alunos a interpretar e analisar diferentes tipos de textos.	
P1	<i>(X) Sim, ocasionalmente. O aluno identifica no texto as respostas das perguntas, fazendo com que ele entenda a ideia principal e onde identificar no texto essas respostas.</i>
P2	<i>(X) Sim, frequentemente.</i>
P3	<i>(X) Sim, ocasionalmente. É uma forma de fazer com que os alunos leiam, pois a maior dificuldade é essa. Com a leitura guiada, eles têm um melhor desempenho na compreensão textual.</i>
Estratégia 2 - Discussões em Grupo - Você promove discussões em grupo para facilitar a compreensão e análise de textos? Justifique sua resposta destacando como as discussões ajudam no desenvolvimento do pensamento crítico e na interpretação textual dos alunos.	
P1	<i>(X) Sim, frequentemente. O aluno percebe que sua opinião é importante, seu entendimento é relevante.</i>
P2	<i>(X) Sim, frequentemente.</i>
P3	<i>(X) Sim, ocasionalmente. Esse tipo de atividade é bem interessante, pois ocorrem diferentes opiniões levando-os a defender seu ponto de vista em relação ao tema proposto.</i>
Estratégia 3 – Produção de Textos - Você utiliza a produção de textos como estratégia para ensinar a compreensão e análise textual? Justifique sua resposta explicando como a produção textual permite que os alunos consolidem as habilidades de compreensão e análise.	
P1	<i>(X) Sim, frequentemente. A produção textual é importante para o desenvolvimento de habilidades de interpretação, pois estimula o estabelecimento de relações e contextualizações entre diversas áreas.</i>
P2	<i>(X) Sim, frequentemente.</i>
P3	<i>(X) Sim, ocasionalmente. Sem nada a acrescentar.</i>

Estratégia 4 – Recursos Tecnológicos - Você utiliza recursos tecnológicos, como vídeos ou aplicativos para ensinar a compreensão textual? Justifique sua resposta destacando como esses recursos podem engajar os alunos e facilitar a análise de diferentes tipos de textos.	
P1	<i>(X) Sim, ocasionalmente. A sociedade está cada vez mais informatizada, logo a utilização desses recursos torna-se natural.</i>
P2	<i>(X) Não, nunca utilizei. Não gosto.</i>
P3	<i>(X) Não, nunca utilizei. Apesar de considerar importante o uso das tecnologias como recurso didático, nossa escola não tem como atender, por ora, a essa necessidade.</i>

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

Analisaremos essas respostas de acordo com os tópicos a seguir:

Leituras Guiadas - O P1 relata que a estratégia é útil "ocasionalmente" para ajudar os alunos a identificar respostas no texto e entender a ideia principal. O que sugere que o uso é limitado, mas funcional para a compreensão de trechos específicos. De acordo com Solé (1998), as leituras guiadas são ferramentas importantes para promover a compreensão textual, pois orientam os alunos no processo de construção de sentido, ajudando-os a estabelecer conexões entre as informações explícitas no texto e seus conhecimentos prévios.

P2: Usa "frequentemente" e não fornece justificativa adicional, indicando muita aceitação da estratégia sem um aprofundamento explícito. P3 enfatiza que, "ocasionalmente", a leitura guiada melhora o desempenho na compreensão, especialmente para superar a dificuldade de leitura dos alunos.

Vygotsky (2001) citado por Santos (2003) destaca que o aprendizado ocorre de maneira mais eficaz quando o professor atua como mediador, oferecendo suporte quando o aluno enfrenta dificuldades. Isso é consistente com a prática de leituras guiadas nas quais o docente pode intervir para facilitar a compreensão e auxiliar na construção do significado do texto.

Discussões em Grupo - P1 utiliza o recurso "frequentemente" e destaca a prática como uma forma de valorizar a opinião dos alunos e seu entendimento em consonância com as ideias de Freire (1996), que enfatiza a importância do diálogo no processo educativo. P2, por sua vez, também utiliza o recurso "frequentemente", mas não oferece justificativas para tal prática, demonstrando uma aceitação do método sem aprofundar os benefícios. Isso pode remeter à crítica de Dewey (1938) sobre a importância de justificar práticas pedagógicas com base em suas contribuições para o aprendizado. P3 afirma utilizar o recurso "ocasionalmente" e ressalta a troca de opiniões como relevante para a defesa de pontos de vista. Essa postura dialoga com as ideias de Vygotsky (1984), que destaca o papel das interações sociais e das trocas simbólicas no desenvolvimento cognitivo.

Produção de Textos - P1 usa "frequentemente", apontado que a estratégia promove interpretação e contextualização interdisciplinares. P2 usa "frequentemente", sem justificar. P3: Usa "ocasionalmente", sem acréscimos. Há consenso sobre a relevância da estratégia para consolidar habilidades de compreensão e análise textual. No entanto, a justificativa é mais robusta apenas no caso de P1, enquanto os outros oferecem respostas pouco detalhadas.

Recursos Tecnológicos - P1 utiliza os recursos tecnológicos "ocasionalmente", justificando pela naturalidade do uso de tecnologia na sociedade informatizada. Essa prática dialoga com as ideias de Moran (2015), que defende a integração gradual das tecnologias no ensino, considerando o contexto social em que os estudantes estão inseridos. P2 nunca utiliza os recursos tecnológicos, declarando desinteresse. Esse comportamento pode ser relacionado à reflexão de Kenski (2012), que aponta a resistência de alguns professores em incorporar tecnologias devido a dificuldades em adaptar suas práticas pedagógicas. P3 também nunca utiliza recursos tecnológicos, mas atribui a ausência à falta de infraestrutura na escola, embora reconheça sua importância. Esse cenário reflete as discussões de Valente (2014) sobre como a carência de suporte técnico e recursos materiais é uma das principais barreiras à adoção de tecnologias na educação.

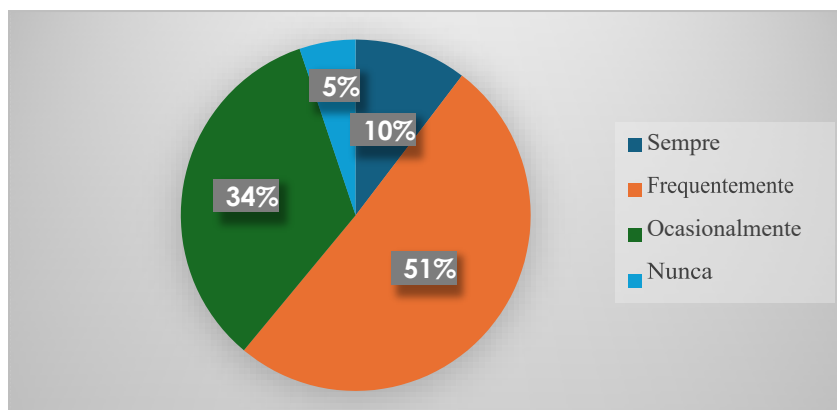
3.2 Análise dos Dados Quantitativos

Essa análise dá vozes aos estudantes que expressaram suas falas por meio de aplicação de questionário estruturado.

Objetivo específico 3: Identificar as estratégias didáticas aplicadas no ensino da compreensão textual, visando facilitar a interpretação e análise de textos pelos alunos do Ensino Médio.

Questão 1: Com que frequência o professor utiliza atividades de leitura individual e/ou em grupo em suas aulas?

Figura 05: Frequência de uso de atividades de leitura individual e/ou em grupo nas aulas



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

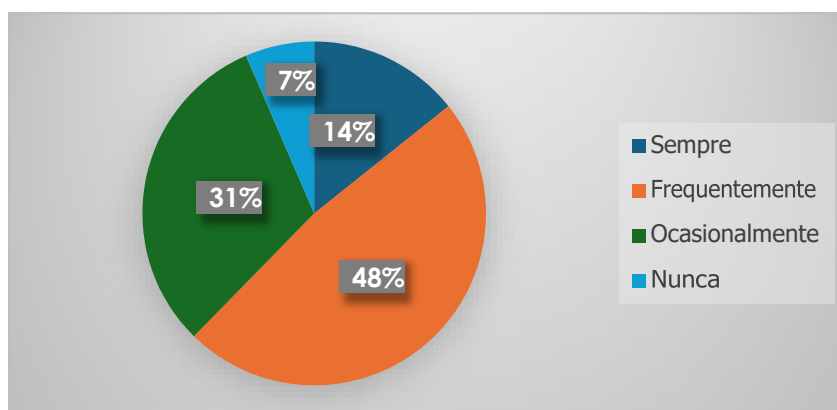
Com base nas respostas apresentadas, a análise sobre a frequência com que os professores utilizam atividades de leitura individual e/ou em grupo em suas aulas é a seguinte: Sempre (10%), ou seja, apenas uma pequena parcela dos professores utiliza atividades de leitura com essa frequência. (51%) dos professores utilizam frequentemente. Ocasionalmente (34%), um número considerável de professores realiza essas atividades, mas de forma menos consistente. Apenas (5%) responderam que nunca realizam atividades de leitura.

Esses dados evidenciam a necessidade de fortalecer a implementação das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), que destaca a leitura como eixo estruturante do ensino de Língua Portuguesa, enfatizando sua importância no desenvolvimento da competência leitora dos estudantes.

A BNCC orienta que a leitura deve ser trabalhada de forma contínua e diversificada, promovendo práticas que envolvam tanto a leitura individual quanto a coletiva, garantindo o acesso a diferentes gêneros textuais e estimulando a interpretação crítica e a formação do leitor competente.

Questão 2: Com que frequência você participa de atividades em grupo para discutir e analisar textos em sala de aula?

Figura 06: Frequência da participação dos professores em atividades de leitura e análise de textos em grupo.



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

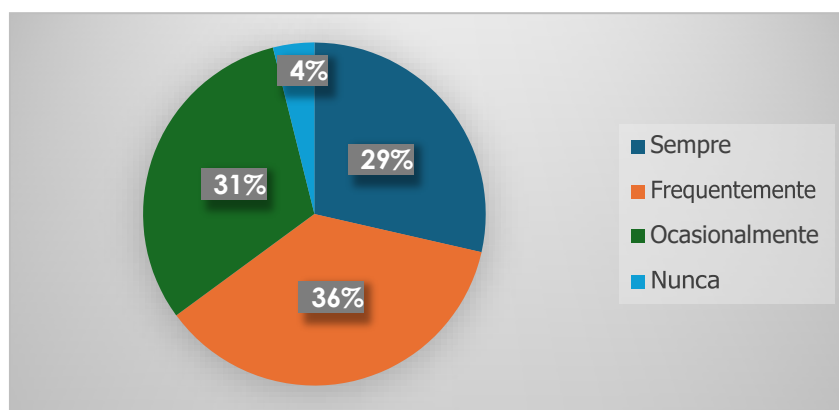
Os dados revelam que: 14% responderam sempre; 48%, frequentemente; 31% ocasionalmente e 7% nunca. Esses dados ressaltam a importância do trabalho com a leitura e a análise de textos em grupo, conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996).

Os PCNs (Brasil, 1997) enfatizam a necessidade de práticas pedagógicas que incentivem a interação entre os alunos, promovendo o desenvolvimento da interpretação crítica

e da argumentação, fundamentais para a formação do leitor competente. Da mesma forma, a LDB (Brasil, 1996) reforça a importância de metodologias que favoreçam a construção do conhecimento por meio da colaboração e do diálogo, princípios essenciais para o ensino de qualidade e para a promoção da aprendizagem.

Questão 3: O professor utiliza perguntas que incentivem a reflexão e a interpretação crítica dos diversos tipos de textos?

Figura 07: Frequência do uso de perguntas para reflexão e interpretação crítica de textos pelo professor.



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

A análise das respostas à pergunta acima respondeu: Sempre (29%), no qual uma parcela dos professores adota essa prática de forma contínua. Frequentemente (36%) aponta que a maioria dos docentes indica que com frequência faz uso de perguntas reflexivas para estimular a interpretação crítica. Ocasionalmente (31%), representando um número expressivo de professores que utilizam essa abordagem, mas sem regularidade. Apenas uma pequena parcela dos professores (4%), nunca aplica essa estratégia em suas aulas.

Esse resultado reforça a importância de práticas pedagógicas que incentivem a reflexão e a interpretação crítica no ensino de leitura, conforme discutido por Geraldi (2018); Koch e Elias (2018).

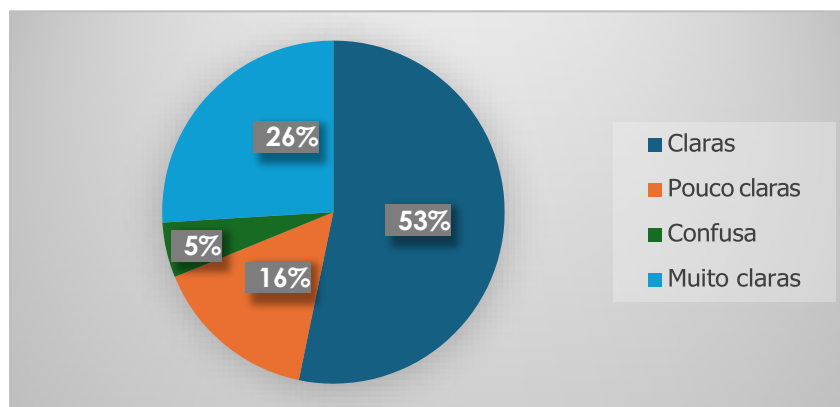
Geraldi (2018) destaca que a leitura não deve ser uma atividade meramente mecânica, mas sim um processo interativo em que o professor instiga o estudante a construir sentidos. Já Koch e Elias discutem a necessidade de explorar os múltiplos sentidos do texto, com a intenção da promoção do desenvolvimento da compreensão leitora por meio de estratégias que estimulem a inferência e a análise crítica.

Nesse sentido, os dados evidenciam que, embora muitos professores já utilizam perguntas reflexivas, ainda há espaço para aprimorar essa prática e garantir uma abordagem que

priorize a construção do pensamento crítico e dos alunos.

Questão 4: Como você avalia a clareza das explicações do professor sobre como interpretar e compreender os diversos tipos de textos?

Figura 08: Avaliação sobre a clareza das explicações do professor sobre interpretação e compreensão de textos.



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

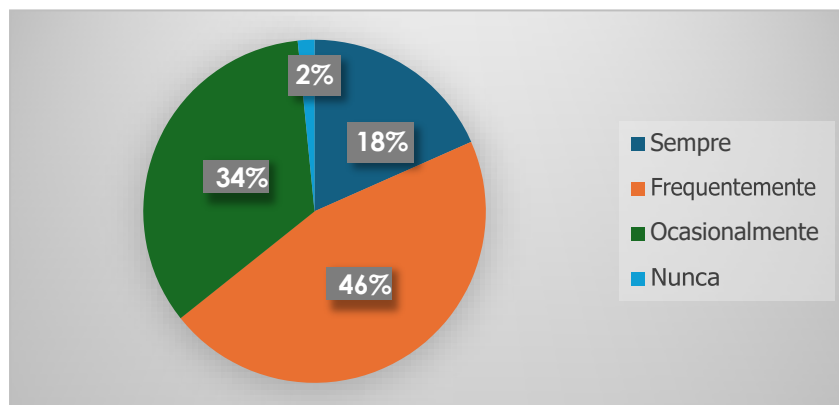
Os dados apresentados revelam as seguintes respostas: Muito claras (26%), um número de estudantes considera as explicações dos professores altamente compreensíveis. Claras (53%) a maioria dos respondentes avalia as explicações como satisfatórias e bem estruturadas. Pouco claras (16%) uma parcela menor dos estudantes percebe dificuldades na clareza das explicações. E confusas (5%), apenas uma pequena fração dos participantes indica que as explicações são incompreensíveis.

Essa análise demonstra que a maior parte dos professores consegue transmitir de forma clara e compreensível os conceitos relacionados à interpretação de textos. No entanto, há ainda um percentual de estudantes que encontram dificuldades, o que evidencia a necessidade de aprimorar estratégias didáticas para garantir a inclusão de todos no processo de aprendizagem.

Nesse contexto, Rojo e Moura (2019) destacam a importância da diversificação das práticas de ensino, integrando diferentes letramentos e mídias para potencializar a compreensão dos alunos. Os autores ressaltam que o ensino da interpretação de textos deve considerar as múltiplas linguagens presentes no cotidiano dos estudantes, favorecendo uma abordagem mais dinâmica e interativa, capaz de ampliar com clareza as explicações e torná-las o processo de leitura interpretativa mais acessível.

Questão 5: O professor propõe atividades de análise textual que envolvem comparação entre diferentes tipos de textos?

Figura 9: Frequência com a qual o professor propõe atividades de análise textual com comparação entre diferentes tipos de textos.



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

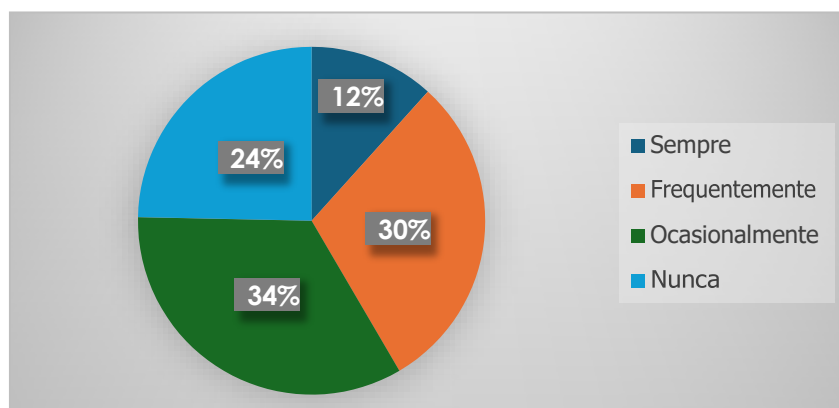
A distribuição das respostas indica que a maioria dos estudantes, 35 (frequentemente) e 26 (ocasionalmente), reconhecem que o professor propõe atividades de análise textual que envolvem comparação entre diferentes tipos de textos, indicando que essas práticas estão presentes, mas não de forma constante ou obrigatória.

Além disso, com 14 respostas os estudantes disseram que “sempre” e 2 indicam “nunca”, assim, pode-se considerar que, em alguns casos, essa prática pedagógica ainda não foi introduzida com regularidade, o que pode sinalizar a necessidade de estratégias mais consistentes para a integração de atividades de comparação textual no currículo.

A análise textual, especialmente quando se refere à comparação de diferentes tipos de textos, é uma estratégia pedagógica eficaz, pois permite ao aluno desenvolver habilidades de interpretação e reflexão sobre como os textos são estruturados e como suas finalidades influenciam a forma e o conteúdo. Segundo Batista (2024), a leitura crítica, que inclui esse tipo de análise, é essencial para o desenvolvimento da compreensão textual dos estudantes, ajudando-os a torná-los mais aptos a perceber as nuances entre diferentes formas de comunicação escrita, fortalecendo sua habilidade de argumentação e análise crítica.

Questão 6: As atividades de pré-leitura como debates, roda de conversa sobre o tema do texto, são realizadas antes de iniciar a leitura e atividade?

Figura 10: Realização de atividades de pré-leitura (debates, rodas de conversa) antes da leitura e atividade.



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

A análise das respostas sugere que, apesar de um número considerável de participantes responderem "ocasionalmente" e 23 "frequentemente", cujos números são relevantes e indica que a prática não ocorre de forma regular. Um total de 19 participantes afirmaram que "nunca" realizam atividades de pré-leitura, como debates e rodas de conversa sobre o tema proposto do texto e 9 afirmaram que "sempre". Esses resultados indicam que, embora algumas estratégias de pré-leitura sejam adotadas, elas não são suficientemente consistentes em todos os casos.

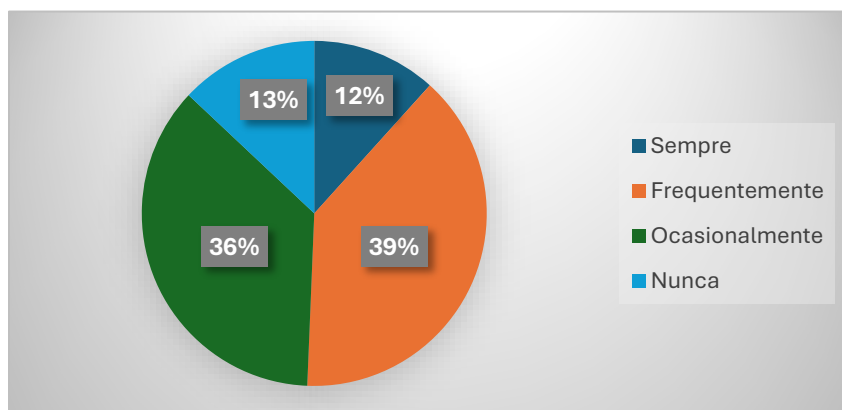
A BNCC (Brasil, 2018) enfatiza a importância de estratégias de leitura que engajem os estudantes, incluindo dinâmicas de pré-leitura. Conforme a BNCC, esse primeiro momento é essencial para preparar e motivar os alunos, explorando seus conhecimentos prévios e estabelecendo conexões com os objetos de conhecimento do texto, que é promovido por atividades como debates e rodas de conversa.

De acordo com a BNCC, é esperado que as práticas pedagógicas envolvam momentos de reflexão e discussão sobre o conteúdo a ser lido para facilitar a compreensão e análise dos textos.

Portanto, a baixa frequência de atividades de pré-leitura, como relatado por parte dos participantes, pode indicar uma área em que os professores podem aprimorar suas práticas, alinhando-as de maneira mais efetiva aos princípios das habilidades da BNCC.

Questão 7: Com que frequência o professor propõe exercícios de interpretação e de compreensão de textos em forma de questões de múltipla escolha?

Figura 11: A frequência da proposição de exercícios de interpretação e de compreensão de textos em forma de questões de múltipla escolha ofertadas pelo professor.



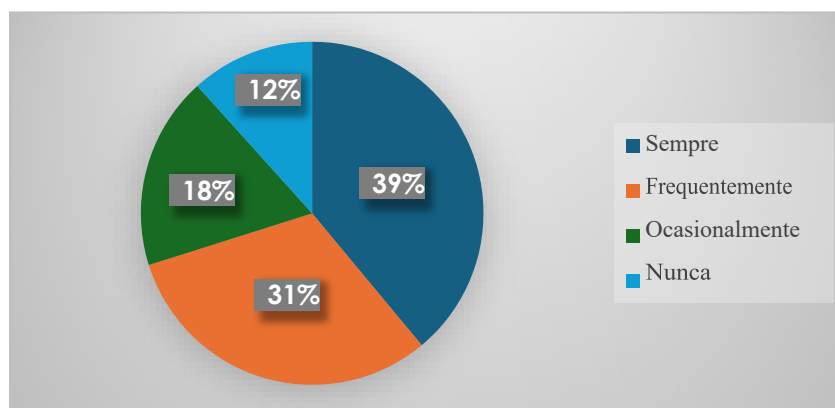
Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

A análise das respostas revela que a maioria dos participantes (30) indicaram que os exercícios de interpretação e de compreensão textual em forma de questões de múltipla escolha são propostos "frequentemente", o que demonstra uma prática relativamente comum entre os professores. Além disso, 28 participantes afirmaram que esses exercícios são propostos "ocasionalmente", indicando que, em algumas situações, essa abordagem é utilizada, mas talvez não seja uma prática constante. Por outro lado, 9 participantes disseram que isso ocorre "sempre", e 10 afirmaram que "nunca" são propostos exercícios dessa natureza, sugerindo que para alguns alunos essa estratégia pedagógica é mais rara ou até mesmo ausente.

Considerando a relevância da interpretação e da compreensão textual no desenvolvimento das habilidades de leitura, é interessante observar que as questões de múltipla escolha são uma forma tradicional de avaliação frequentemente utilizada pelos docentes para diagnosticar o desempenho dos alunos e se eles conseguem identificar informações específicas e compreender o objeto de conhecimento de forma clara e objetiva. No entanto, é importante destacar que a BNCC (Brasil, 2018) orienta quanto à questão da diversificação das estratégias para avaliar, buscando repensar e promover uma avaliação mais dinâmica e reflexiva, não se limitando apenas à escolha de alternativas.

Questão 8: O professor oferece tempo suficiente para discutir o significado e as ideias principais do texto após a leitura?

Figura 12: Tempo oferecido pelo professor para discutir o significado e as ideias principais do texto após a leitura.



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

A análise das respostas indica que, para a maioria dos participantes, o professor oferece tempo suficiente para discutir o significado e as ideias principais do texto após a leitura, com 30 respostas indicando que isso ocorre “sempre” e 24 respostas para “frequentemente”. Esses números nos levam a interpretar que, na maioria das ocasiões, os professores dedicam tempo para promover discussões sobre os textos, o que é um ponto positivo para o desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos. No entanto, também há uma variação nas respostas que merece atenção: 14 participantes afirmaram que a discussão é oferecida “ocasionalmente” e 9 indicaram que isso “nunca” acontece. Essa diferença pode refletir a existência de desafios na gestão de tempo ou na adaptação das práticas pedagógicas, especialmente para aqueles alunos que não têm a oportunidade de refletir e debater o texto de forma mais detalhada e aprofundada.

No contexto dos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (Brasil, 1997), a reflexão sobre o texto é vista como um processo essencial para a formação de leitores críticos e capazes de compreender, interpretar e produzir textos de diferentes gêneros.

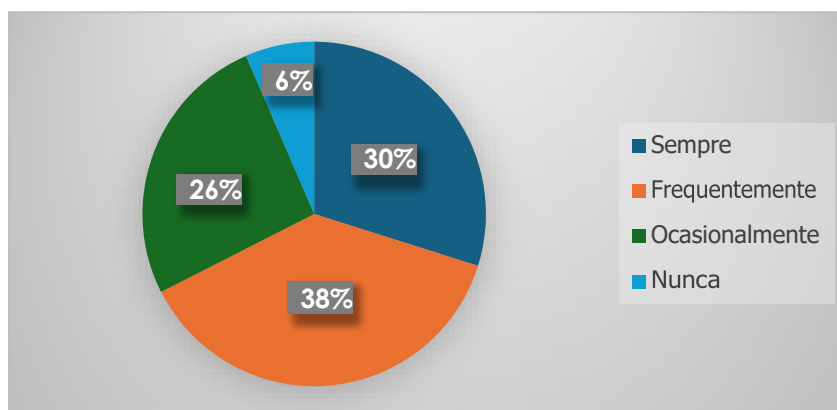
Os PCNs sugerem que os professores devem garantir que os alunos tenham tempo para discutir os textos, não apenas para compreender as informações explícitas, mas também para analisar aspectos mais sutis, como o significado implícito, a intenção do autor, o contexto, as estrelinhas e as implicações que demanda o texto. A ênfase no desenvolvimento da competência leitora, conforme os PCNs, está em proporcionar aos alunos a oportunidade de interagir com os textos de maneira ativa, questionando, refletindo e discutindo suas ideias, seu contexto o que contribui para uma leitura mais crítica e dinâmica, oportunizando aos estudantes o aprimoramento das habilidades interpretativas.

Embora a maior parte das respostas aponte para uma prática pedagógica alinhada com

as diretrizes dos PCNs, a quantidade de respostas “ocasionalmente” e “nunca” sugere que existem momentos em que esse tempo de reflexão e discussão não é adequadamente priorizado.

Questão 9: O professor utiliza textos de diferentes gêneros (literário, jornalístico, científico) para desenvolver a compreensão textual?

Figura 13: Uso de textos de diferentes gêneros (literário, jornalístico, científico) para desenvolver a compreensão textual.



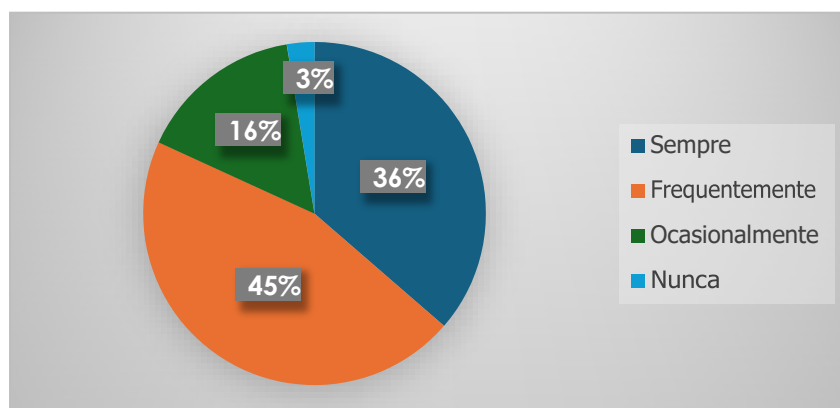
Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

De acordo com as respostas, a maioria dos professores utiliza textos de diferentes gêneros para desenvolver a compreensão textual dos alunos, mas com variações na frequência. Observa-se que 23 dos estudantes disseram “sempre”, que os professores utilizam. Um total de 29 afirmou que “frequentemente”; outros 20, “ocasionalmente” e apenas 5 deixaram claro que “nunca” os professores recorrem a essa estratégia. Esse resultado indica que a prática de diversificar os gêneros textuais está presente na maioria das salas de aula, embora nem todos os docentes a utilizem com a mesma regularidade.

Para Menezes, et al. (2022), a diversidade textual é essencial para a formação da competência leitora dos alunos, pois diferentes gêneros textuais possibilitam múltiplas formas de interpretação, promovendo a ampliação do repertório linguístico, crítico, cultural e criativo dos estudantes. O autor ressalta que a exposição a variados tipos de textos contribui para o desenvolvimento da leitura contextualizada, favorecendo a compreensão e a análise dos temas abordados em diferentes áreas de conhecimento.

Com base nesses dados, pode-se afirmar que, embora a maioria dos professores reconheça a importância do uso de gêneros textuais diversificados, ainda há espaço para ampliação dessa prática, garantindo que todos os alunos tenham contato constante com materiais variados que estimulem a compreensão e a criticidade no processo de leitura.

Questão 10: O professor incentiva você e a turma a identificar informações implícitas nos textos lidos?

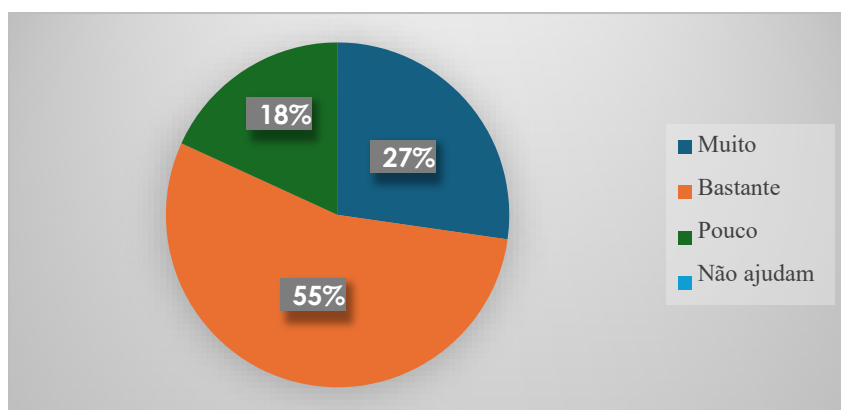
Figura 14: Incentivo do professor à identificação de informações implícitas nos textos.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

As respostas indicam que a maioria dos professores incentiva seus alunos a identificar informações implícitas nos textos lidos, embora com diferentes graus de frequência. Os dados mostram que 28 professores “sempre” realizam essa prática; 35 afirmaram que “frequentemente”; totalizando 12, responderam que “ocasionalmente” e apenas 2 “nunca” adotam essa prática.

De acordo com Ohara e Joaquinho (2024), a capacidade de interpretar informações implícitas está diretamente ligada ao desenvolvimento do pensamento crítico e à formação de leitores proficientes. Os autores destacam que a leitura envolve a construção de sentidos a partir de elementos subentendidos, inferências e relações contextuais. Além disso, enfatizam que práticas pedagógicas que estimulam a interpretação inferencial promovem maior engajamento dos estudantes e ampliam sua autonomia na leitura.

Questão 11: As atividades de compreensão textual propostas pelo professor ajudam a melhorar sua habilidade de interpretar/ compreender textos mais complexos?

Figura 15: Contribuição das atividades de compreensão textual para a interpretação de textos complexos.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

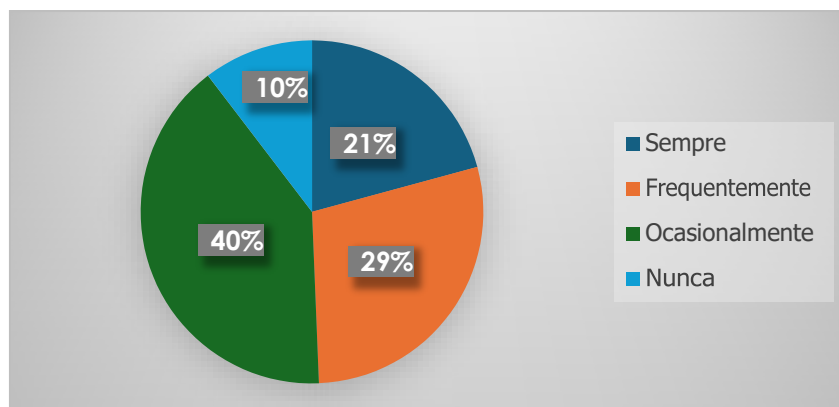
Os dados revelam que uma parcela significativa, 21 alunos, percebe as atividades de compreensão textual, propostas pelo professor, como muito eficazes para aprimorar sua habilidade em interpretar e compreender textos mais complexos. A maioria, 42 alunos, afirma que ajudam bastante. Os 14 alunos acreditam que ajudam pouco e nenhum aluno relatou que não ajudam.

Esses números apontam que as estratégias adotadas pelos docentes estão em grande parte favorecendo o desenvolvimento da leitura e da interpretação textual dos estudantes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa destacam a importância de práticas pedagógicas que incentivem a leitura crítica e autônoma, promovendo a compreensão de textos de diferentes gêneros e níveis de complexidade. Segundo esse documento oficial, o ensino da leitura deve estimular a análise, a reflexão e a interpretação dos textos. As atividades propostas pelo professor devem considerar a diversidade textual e estratégias que auxiliem os alunos a desenvolver habilidades inferenciais e argumentativas.

Questão 12: Com que frequência você é incentivado a fazer anotações ou resumos enquanto lê textos em sala de aula?

Figura 16: Frequência do incentivo pelo professor à realização de anotações e resumos durante a leitura em sala de aula.



Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

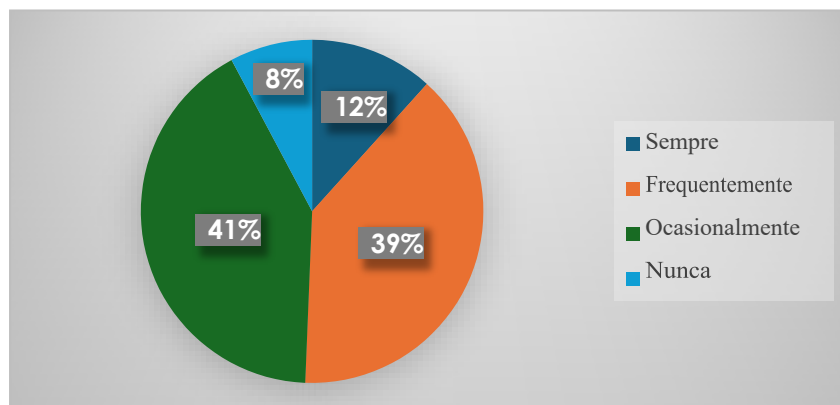
Diante dos dados apresentados indica que a prática de incentivar os alunos a fazerem anotações ou resumos enquanto leem textos em aula, varia. Os números mostram que 16 alunos são sempre incentivados; outros 22, afirmaram ser frequentemente; 31 alunos, ocasionalmente, e 8 nunca receberam esse estímulo.

De acordo com Ohara e Joanilho (2024), o hábito de fazer anotações e resumos durante a leitura é uma prática fundamental para o desenvolvimento da compreensão e da retenção dos objetos de conhecimento.

Os autores ressaltam que essas estratégias auxiliam na organização das informações, no estabelecimento de relações entre ideias e na construção de um olhar crítico sobre o texto.

Questão 13: Com que frequência seu professor propõe atividades de leitura crítica como debates ou discussões sobre o conteúdo dos textos?

Figura 17: Frequência da proposição de atividades de leitura crítica, como debates e discussões sobre textos.

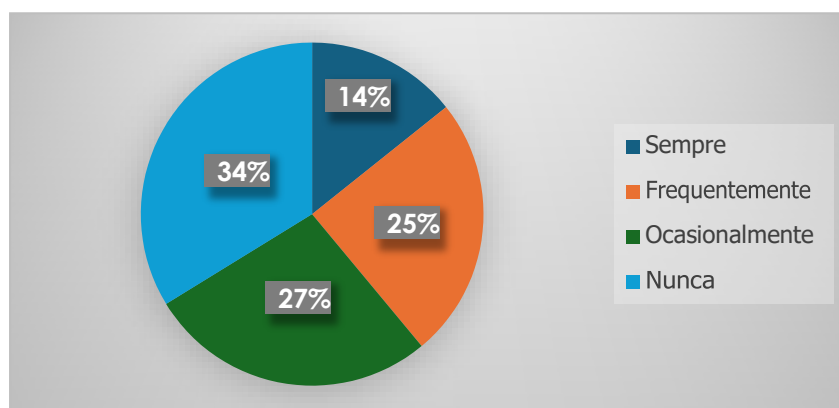


Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

A maioria dos estudantes (41%) afirmou que seu professor propõe, ocasionalmente, atividades de leitura crítica como debates ou discussões sobre a temática dos textos. Ainda em um número relevante (39%) relatou que essas atividades acontecem frequentemente. Apenas 12% do alunado indicou que essas práticas ocorrem sempre, evidenciando que poucos professores as utilizam de forma contínua.

O dado mais preocupante é o quantitativo de 8% dos alunos que afirmaram nunca ter realizado esse tipo de atividade, o que pode refletir uma lacuna no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. Santos (2018) ressaltava que a carência de atividades, como debates ou discussões sobre os temas abordados, evidencia a falta de oportunidades para que os alunos se envolvam de maneira mais profunda com o texto. Em contrapartida, essa ausência pode resultar em um ensino fragmentado, que não favorece a construção do senso crítico e argumentativo.

Questão 14: Com que frequência você recebe feedback (retorno) sobre suas interpretações e análises de textos em sala de aula?

Figura 18: Frequência de feedback sobre interpretações e análises de textos em sala de aula.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

A análise da frequência com que os estudantes recebem feedback sobre suas interpretações e análises de textos em sala de aula mostra-nos uma distribuição que pode indicar pontos de atenção na prática pedagógica.

Assim: 11 alunos afirmaram que sempre recebem feedback, o que sugere uma prática pedagógica mais consistente e voltada para a reflexão contínua do aluno sobre seus avanços nos processos de leitura e interpretação.

Outros 19 alunos relataram receber feedback frequentemente, o que demonstra um esforço dos professores para oferecer retornos aos estudantes, embora isso ainda não aconteça de forma constante.

Um total de 21 alunos indica que receberam feedback, mas ocasionalmente, o que pode evidenciar a necessidade de um planejamento mais estruturado e com objetivos mais específicos para garantir maior frequência de feedbacks que contribuam para o desenvolvimento das competências de leitura crítica e interpretativa.

Nessa frequência, 26 alunos afirmaram nunca ter recebido feedback, o que é preocupante, pois reflete uma possível carência de acompanhamento pedagógico, essencial para o aprimoramento das habilidades de interpretação textual. Essa ausência de feedback pode comprometer o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, bem como não os oportunizar que reconheçam suas dificuldades cognitivas.

A falta de feedback contínuo pode ser um obstáculo para a implementação efetiva das competências propostas pela BNCC (Brasil, 2018), principalmente no que tange ao desenvolvimento das habilidades de análise crítica e produção de sentidos a partir de textos. O feedback, quando dado de forma constante, contribui para a evolução dessas competências, permitindo que o aluno reconheça suas dificuldades e saiba como aprimorar sua interpretação e análise textual e ainda, promover maior autoconhecimento e motivação para o aprendizado.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Conclusões

A pesquisa realizada sobre A Prática Pedagógica Docente na Língua Portuguesa no Ensino Médio da Escola Estadual Professora Nancy Nina da Costa, em Macapá-AP, possibilitou uma análise aprofundada das principais dificuldades enfrentadas, dos impactos das escolhas de materiais didáticos e das estratégias de ensino direcionadas à compreensão e interpretação textual.

A prática pedagógica docente exerce um papel fundamental na formação dos estudantes do Ensino Médio, especialmente no que tange à compreensão e interpretação de textos. Diante dos desafios enfrentados pelos alunos e das crescentes demandas por uma educação de qualidade, tornou-se imprescindível investigar os fatores que influenciam esse processo, abrangendo desde as dificuldades identificadas até as estratégias implementadas pelos educadores.

A pesquisa dedicou-se à compreensão dessas dinâmicas, estabelecendo para tal três objetivos específicos, cujas reflexões decorrentes orientaram a elaboração das análises e subsequentes a apresentação dos resultados a seguir.

Em relação ao primeiro objetivo específico desta investigação, que consistiu em identificar as dificuldades mais recorrentes enfrentadas pelos alunos do Ensino Médio na compreensão e interpretação textual a partir de relatos dos professores e análises de desempenho, com base nos relatos dos docentes e na análise de seu desempenho, identificou-se que as principais barreiras enfrentadas pelos discentes se relacionam à leitura superficial dos textos, à limitação do repertório vocabular e à dificuldade em estabelecer conexões lógicas entre as ideias centrais e secundárias. Outrossim, a análise dos relatos dos professores revelou que a incipiência do hábito de leitura e a baixa motivação dos estudantes impactam diretamente seu desempenho acadêmico, manifestando-se nos resultados obtidos em avaliações e atividades interpretativas.

No que concerne o segundo objetivo, qual seja, descrever como as escolhas dos materiais didáticos podem impactar positiva ou negativamente na aprendizagem dos alunos em relação à compreensão textual, verificou-se a importância fulcral da escolha criteriosa de tais recursos no âmbito de um ensino contextualizado.

A presente pesquisa evidenciou que, não obstante a diversidade de materiais didáticos empregados pelos professores em suas práticas pedagógicas, a efetividade desses instrumentos

na elevação da compreensão textual dos estudantes depende intrinsecamente da contextualização dos conteúdos abordados, da sua adequação ao perfil cognitivo e sociocultural dos estudantes e da sua integração sistemática com as estratégias de ensino implementadas.

A diversificação dos materiais didáticos apresenta uma prática pedagógica de reconhecida valia que, quando devidamente planejada e executada, concorre para o aperfeiçoamento da compreensão textual. Destarte, para maximizar os benefícios inerentes a essa prática, torna-se imprescindível que os educadores considerem os interesses e o nível de proficiência dos estudantes, promovam a integração coerente dos materiais com as abordagens pedagógicas e invistam em sua formação continuada, visando ao aprimoramento constante suas práticas educativas.

Materiais que estabelecem uma interface com a realidade vivenciada pelos alunos e exploram temas contemporâneos contribuem significativamente para o seu engajamento e para o desenvolvimento de uma postura leitora crítica. Por outro lado, a utilização de textos desprovidos de contexto ou que apresentem um grau de complexidade demasiadamente elevado, sem a devida mediação pedagógica, pode intensificar as barreiras existentes no processo de compreensão textual.

Em derradeira análise, relativamente ao terceiro objetivo específico desta investigação, que se propôs a identificar as estratégias didáticas aplicadas no ensino da compreensão textual, visando facilitar a interpretação e análise de textos pelos alunos do Ensino Médio, a pesquisa destacou que os docentes recorrem a um leque diversificado de estratégias didáticas, a exemplo da leitura compartilhada, da discussão em grupo, da análise de distintos gêneros textuais e da utilização de recursos digitais. Essas abordagens pedagógicas tendem a favorecer a interpretação e a análise textual.

A leitura compartilhada e as discussões em grupo constituem estratégias que fomentam a troca de ideias e a edificação coletiva do saber. A exploração de uma variedade de gêneros textuais concorre para o enriquecimento do repertório dos alunos e para o aprimoramento de suas competências interpretativas.

Consequentemente, infere-se que o aperfeiçoamento da compreensão e interpretação textual no Ensino Médio reclama uma prática pedagógica sensível às necessidades dos estudantes, uma seleção esmerada de materiais didáticos e da implementação de estratégias inovadoras capazes de despertar o interesse e de fomentar o protagonismo discente no processo de aprendizagem. Essa sinergia entre docentes, recursos e metodologias demonstra-se imprescindível para a superação dos obstáculos e para a consecução de uma educação linguística mais relevante e transformadora.

Nesse sentido, almeja-se que os achados desta pesquisa contribuam para a concepção de estratégias mais eficientes no ensino de Língua Portuguesa, garantindo a todos os alunos a oportunidade de transcender suas dificuldades na interpretação, na compreensão textual e alcançar um aprendizado satisfatório.

Recomendações

Com base nos resultados desta investigação acerca de A Prática Pedagógica Docente em Língua Portuguesa no Ensino Médio na Escola Estadual Professora Nancy Nina da Costa, em Macapá-AP, recomenda-se enfaticamente a adoção de abordagens pedagógicas interativas e contextualizadas, que fomentem a participação ativa e o protagonismo dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Urge que os educadores busquem aprimoramento profissional contínuo e a implementação de práticas interdisciplinares que estabeleçam conexões significativas entre a Língua Portuguesa e outras áreas do saber, com o objetivo de desenvolver competências leitoras e escritoras de natureza crítica e reflexiva. Ademais, sugere-se a institucionalização de um diálogo constante e profícuo entre docentes e discentes, de modo a identificar e atender às necessidades e dificuldades dos estudantes, promovendo, assim, um ambiente de aprendizagem inclusivo, eficaz e equitativo, elementos basilares para a formação integral dos educandos e sua atuação consciente na sociedade contemporânea.

Para contribuir com o aprimoramento das habilidades da compreensão e interpretação textual no ensino médio, apresentam-se a seguir algumas iniciativas direcionadas a todos os envolvidos no processo educacional.

Para a Secretaria de Educação:

- * Revisar e atualizar o currículo de Língua Portuguesa do Ensino Médio, atendendo as demandas do mundo contemporâneo e as especificidades regionais.
- * Assegurar que as escolas disponham de materiais atualizados e recursos tecnológicos que facilitem a implementação de práticas pedagógicas eficazes no ensino de Língua Portuguesa.
- * Desenvolver e ofertar programas de formação continuada específicos para os professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio, abordando temas como novas metodologias de ensino focadas na compreensão textual, nas tecnologias educacionais, na avaliação formativa, na leitura e produção em diferentes mídias.
- * Desenvolver programas que promovam a leitura dentro e fora do ambiente escolar, valorizando a importância da competência leitora na formação cidadã.
- * Implementar sistemas de acompanhamento do progresso dos alunos ao longo do ensino médio.

Para a Escola:

- * Implementar projetos que incentivem a leitura, a exemplos, clubes do livro, feiras literárias e sessões de leitura compartilhada, criando um ambiente atrativo e acolhedor que valorize e estimule o hábito de ler e que envolvam também os pais e a comunidade escolar.
- * Incentivar a realização de projetos interdisciplinares que envolvam a Língua Portuguesa com outras áreas de conhecimento.
- * Apoiar e incentivar a participação dos professores em programas de formação continuada e em projetos de inovação pedagógica.
- * Estabelecer parcerias com instituições culturais e educacionais a fim de ampliar o acesso dos alunos a eventos literários, oficinas de escrita e outras atividades que enriqueçam seu repertório cultural.

Para os Professores:

- * Participar de cursos, formações e workshops que abordem metodologias inovadoras e eficazes para o ensino da compreensão textual, mantendo-se atualizados sobre as técnicas de ensino de excelência.
- * Utilizar estratégias de ensino que coloque o aluno no centro do processo de aprendizagem, como projetos, resolução de problemas, estudo de caso, debates, gamificação e aprendizagem baseada em problemas (ABP).
- * Incorporar ferramentas digitais que complementem o ensino tradicional, oferecendo aos alunos novas formas de interação com os textos e promovendo uma aprendizagem mais dinâmica.
- * Implementar práticas de avaliação formativa que permitam acompanhar o progresso dos alunos, identificar suas dificuldades e oferecer feedback individualizado e oportuno.
- * Desenvolver a literacia midiática dos alunos, oportunizando-os a analisar criticamente as informações e a produzir conteúdo de forma responsável.
- * Refletir sobre a própria prática pedagógica e buscar o aprimoramento profissional por meio de leituras, cursos online, participação em eventos e troca de experiências com outros docentes.

Para os Estudantes:

* Engajar-se em leituras diárias, explorando uma variedade de gêneros e formatos textuais, com o objetivo de enriquecer seu vocabulário e sua capacidade de compreensão.

* Envolver-se em atividades como grupos de discussão, projetos de leitura, compartilhando experiências e interpretações que enriquecem o entendimento coletivo, bem como desenvolvendo a habilidade de questionar, de pesquisar e de expressar suas ideias favorecendo seu protagonismo.

* Aproveitar as ferramentas disponibilizadas pela escola, como bibliotecas e plataformas digitais, para aprofundar seu conhecimento e desenvolver habilidades de compreensão textual. É fundamental se dedicar às dinâmicas de planejamento, produção de redação, revisão e reescrita de seus textos, com o objetivo de aprimorar a clareza, a coerência e a correção gramatical.

* Responsabilizar-se pelo seu próprio processo de aprendizagem, buscando superar suas dificuldades e alcançar seus objetivos.

A operacionalização dessas proposições reclama a sinergia de todos os intervenientes no processo educativo, visando a superação dos desafios diagnosticados e a promoção de uma educação de qualidade e de equidade que desenvolva nos estudantes a capacidade de interpretação e compreensão textual crítica e reflexiva.

Para a compreensão mais aprofundada das dificuldades enfrentadas pelos alunos na interpretação e compreensão de textos, torna-se pertinente que estudos subsequentes investiguem: Avaliação da Compreensão e Interpretação Textual no Ensino Médio: Desafios e Perspectivas para a Prática Pedagógica Docente.

REFERÊNCIAS

- Almeida, J. P., & Silva, T. R. (2018). Estratégias didáticas no ensino de leitura e interpretação de textos no Ensino Médio. *Revista de Linguística Aplicada*, 14(2), 89–102.
- Almeida, M. E. (2000). *ProInfo: Informática e formação de professores* (Vol. 1). MEC/Secretaria de Educação à Distância.
- Almeida, M. L. G. de. (2016). *A importância da escrita de sinais acoplado ao ensino de Libras na ótica dos professores de uma escola bilíngue para surdos na cidade de São Paulo* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de São Paulo.
http://www2.unifesp.br/centros/cedess/producao/teses/tese_187_maria_lucia.pdf
- Alvarenga, E. M. (2019). *Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa: Normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos* (2ª ed., 3ª reimpressão). Asunción, Paraguay: UNA / CEDOC / UTIC / UTCD.
- Alvarenga, E. M. de. (2012). *Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa* (2ª ed.). Asunción, Paraguay: A4 Diseños.
- Alves, D. F. L., & Leite, M. J. L. (2018). As dificuldades dos alunos do Ensino Médio na aprendizagem da Língua Portuguesa: Um estudo de caso na Escola Estadual São João Batista – Araripina – Pernambuco, Brasil. *Id on Line Revista Multidisciplinar e Psicologia*, 12(41), 991–1005. <http://idonline.emnuvens.com.br/id>
- Alves, E. F. P. (2022). Tecnologia na educação: Reflexão para uma prática docente. *Brazilian Journal of Development*, 8(1), 4227–4238. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n1-279>
- Andrade, M. A. R., & Baptista, M. G. A. (2019). Documentos oficiais de educação no Brasil e a teoria construtivista piagetiana. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 23(2), 255–265.
- Anna, J. S. (2017). Pró-Discente: Caderno de produção acadêmico-científica. *Programa de Pós-Graduação em Educação*, 23(2), 34–53.
- Antunes, I. C. (2002). Língua, gêneros textuais e ensino: Considerações teóricas e implicações pedagógicas. *Perspectiva*, 20(1), 65–76.
- Antunes, I. C. (2010). Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 10(1), 15.
- Araújo, I. S., & Souza, M. F. P. de. (2020). A importância da ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da FAIT*,

16(1).http://www.fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/GplQiyz3HHQ0v48_2020-7-1-19-3-59.pdf

Araújo, I. X., & Silva, S. B. (2011). *Educação do campo e a formação sociopolítica do educador*. Editora Universitária da UFPB.

Arroyo, M. (2018). *Currículo, território em disputa*. Editora Vozes.

Atricon. (2022). Problemas de infraestrutura nas escolas afetam pelo menos 14,7 milhões de estudantes. <https://atricon.org.br/problemas-de-infraestrutura-nas-escolas-afetam-pelo-menos-147-milhoes-de-estudantes/>

Avanço, L. D., & Lima, J. L. (2020). Diversidade de discursos sobre jogo e educação: Delineamento de um quadro contemporâneo de tendências. *Educação e Pesquisa*, 46, e215597.
<https://www.scielo.br/j/ep/a/ktjhTPSSRWjSys3P87KBJVG/?format=pdf&lang=pt>

Azenha, M. G. (1999). *Construtivismo: De Piaget a Emília Ferreiro*. Ática.

Azevedo, A. L. P. F. (2022). Usos da tecnologia na educação: Uma revisão bibliográfica. *REUNINA – A Revista de Educação da Faculdade Unina*, 3(1), 89–107.

Bacich, L., & Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Penso.

Batista, R. (2024). A importância da leitura. *Brasil Escola*.
<https://brasilescola.uol.com.br/ferias/a-importancia-leitura.htm>

Bicudo, M. A. V. (2011a). A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In M. A. V. Bicudo et al. (Orgs.), *Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica* (pp. 11–28). Cortez.

Brasil. (1971). *Lei nº 5.692, de 11 de agosto*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.

Brasil. (1989). *Lei nº 7.377, de 7 de julho*. Dispõe sobre o exercício da profissão de Secretário e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): Lei nº 9.394, de 20 de dezembro*. Senado Federal.

Brasil. (1997). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. MEC/SEF.

- Brasil. (2001). *Parâmetros curriculares nacionais* (3ª ed.). MEC.
- Brasil. (2013). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. MEC/SEB/DICEI.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base*. MEC/CONSED/UNDIME.
- Brasil. (2018a). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Conselho Nacional da Educação; Câmara Nacional de Educação Básica. *[Documento institucional]*.
- Brasil. (2018b). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. MEC.
- Caggiano, M. H. S. (2009). A educação: Direito fundamental. In S. Righetti (Org.) & M. B. S. Ranieri (Coord.), *Direito à educação: Aspectos constitucionais* (Cap. 1, pp. 19–37). EdUSP.
- Campoy, A. T. J. (2016). *Metodología de la investigación científica: Manual para elaboración de tesis y trabajos de investigación*. Assunción: Marben Editora & Gráfica.
- Campoy, A. T. J. (2018). *Metodología de la investigación científica: Manual para elaboración de tesis y trabajos de investigación*. Asunción, Paraguay: Marben.
- Campoy, A. T. J., & Almeida, M. (2005). Metodologia de investigação sociolinguística. In *Metodologia de investigação sociolinguística* (Cap. 12, pp. 4–19). Editorial Comares.
- Carvalho, M. V. C., & Matos, K. S. L. (2021). *Psicologia da educação [livro eletrônico]: Teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão* (3ª ed.). Editora da UECE. [https://\(inserir link se disponível em PDF\)](https://(inserir link se disponível em PDF))
- Carvalho, S. (2018). *Práticas de letramento crítico na escola*. Editora Vozes.
- Cecy, C., Oliveira, G. A., Costa, E. M., & Silva, M. B. (2010). *Metodologias ativas: Aplicações e vivências em educação farmacêutica*. Gráfica e Editora.
- Champutiz, C. F. M., & Salazar, K. A. G. (2024). Comprensión lectora como base para el desarrollo del pensamiento crítico. *LATAM: Revista Latinoamericana de Ciencias y Humanidades*, 5(5), 67.
- Charlot, B. (2019). *Educação e formação da juventude no Brasil contemporâneo*. Cortez.

- Chiavenato, I. (2009). Trabalhar em grupo ou trabalhar em equipe: Qual a diferença? *Portal ADM*. <http://www.portaladm.adm.br/Tga/tga19.htm>
- Ciavatta, M., & Ramos, M. (2011). Ensino médio e educação profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. *Revista Retratos da Escola*, 5(8), 27–41. <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>
- Colello, S. M. G. (2011). *Textos em contextos* (2ª ed.). Sammus.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge.
- Côrtes, G. S. A. A., & Caliari, R. O. (2024). A abordagem de ensino na educação profissional e tecnológica na rede estadual de ensino mineira. *Revista Sociedade Científica*, 7(1). <https://journal.scientificsociety.net.index.php/sobre/article/view/646>
- Cosson, R. (2014). *Círculos de leitura e letramento literário*. Contexto.
- Costa, G. A., Alves, S. M. C., Carvalho, L. M. R., & Vieira, D. D. (2023). A concepção sociocultural na educação financeira: Um olhar crítico à sociedade consumista. *Revista Humanidades e Inovação*, 10(22). <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/16291>
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Cyranka, L. F. de M., & Peron, S. R. (2012). A variação linguística na escola: Um enfoque interdisciplinar. *XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, UNICAMP.
- Delors, J. (2003). *Educação: Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Cortez/UNESCO.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Dias, C. F. S., & Simplicio, C. S. (2019). Aplicativo HagáQuê como suporte tecnológico na sala de aula: Um estudo de caso no processo de leitura em uma escola estadual do município de Santana/AP. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 4(1), 5–29. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/tecnologia/aplicativo-hagaque>

- Dick-mann, I. (2021). O triângulo da gameducação: Os três pilares para gamificar uma aula. In I. Dick-mann (Org.), *START: Como a gamificação e os jogos de aprendizagem estão transformando a prática educativa atual com suas dinâmicas inovadoras e criativas* (1ª ed., pp. 13–34). Livrologia.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7935768/mod_resource/content/1/EBOOK_START_ivanio_marta.pdf
- Fairclough, N. (2001). A análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: As universidades. In C. Magalhães (Org.), *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. Faculdade de Letras UFMG.
- Farhat, T. C., & Gonçalves, P. R. (2022). *Análise multimodal: Noções e procedimentos fundamentais*. Trabalhos em Linguística Aplicada, 61(2).
<https://www.scielo.br/j/tla/a/WzWj4zQrgbxkLnx3fFRXMnz/>
- Fávero, L. L., & Koch, I. G. V. (1988). *Linguística textual: Introdução*. Cortez.
- Ferreira, D. M. (2021). *Leitura crítica no Ensino Médio: Contribuições para a compreensão textual*. Estudos Linguísticos, 50(1), 112–128.
- Ferreiro, E. (1987). *Alfabetização em processo* (S. Cunha Lima, Trad.). Cortez.
- Ferreiro, E. (2002). *Com todas as letras*. Cortez.
- Ferrer, W. M. H. (2023). Manual prático de metodologia da pesquisa científica: Noções básicas [livro eletrônico]. Unimar.
- Fino, C. N. (2011a). *Inovação pedagógica, etnografia, distanciamento*. In C. N. Fino (Org.), *Etnografia da educação* (pp. 95–117). Universidade da Madeira – CIE–UMa.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1981). *A importância do ato de ler*. Cortez/Autores Associados.
- Freire, P. (1986). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. Autores Associados/Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

- Freire, P. (2003). *Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis* (2ª ed.). UNESP.
- Freire, P. (2005). *A importância do ato de ler* (46ª ed.). Cortez.
- Freire, P. (2006). *Conscientização: Teoria e prática da libertação – Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (3ª ed.). Centauro.
- Freires, K. C. P., et al. (2024). Reformulando o currículo escolar: Integrando habilidades do século XXI para preparar os alunos para os desafios futuros. *Revista Ft.*
<https://revistaft.com.br/reformulando-o-curriculo-escolar-integrando-habilidades-do-seculo-xxi-para-preparar-os-alunos-para-os-desafios-futuros/>
- Gadotti, M. (2009). *Educação e diversidade: Questões e perspectivas*. Cortez.
- Gasparotto, D. M., & Menegassi, J. R. (2013). A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. *Revista Calidoscópio*, 11(1), 29–43.
- Geraldi, J. W. (2018). *O texto na sala de aula e outras práticas de linguagem* (2ª ed.). Parábola Editorial.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5ª ed.). Atlas.
- Gil, A. C. (2002). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7ª ed.). Atlas.
- Gomes, P. S. (2019). *Inovação pedagógica: Metodologias ativas no contexto escolar*. EDUFBA.
- Gonzáles, J. A. T., Fernández, A. H., & Camargo, C. B. (2014). *Aspectos fundamentais da pesquisa científica*. Marben Editora.
- Guida, R. B. (2018). A mediação da leitura literária na biblioteca escolar: Uma experiência com alunos de 5º ano do Cepae/UFG (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia).
- Guimarães, D. B. de O. (2016). Contribuições do construtivismo nas práticas de interação virtual. *EnPED: Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, Universidade Federal Fluminense - SIDE Simpósio Internacional de Educação a Distância*.
- Gusmão, M. A. P. (2015). *A (re)escrita de textos: A prática pedagógica da professora Maria*. Edições UESB.
- Hein, A. C. A. (2016). *Alfabetização e letramento*. Pearson Education do Brasil.

- Hernández, S. R., Collado, C. H., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa* (3ª ed., Trad. Murad, F. C., Kassner, M., & Ladeira, S. C. D.). McGraw-Hill.
- Horn, M. B., & Staker, H. (2019). *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. Jossey-Bass.
- Justo, M. A. P. da S., & Rubio, J. de A. S. (2013). Letramento: O uso da leitura e da escrita como prática social. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, 4(1).
<https://saberesdaeducacao.com.br/artigo/letramento-o-uso-da-leitura-e-da-escrita-como-pratica-social/>
- Kauark, F. S., Manhães, F. C., & Medeiros, C. H. (2010). *Metodologia da pesquisa: Guia prático*. Via Litterarum.
- Kenski, V. M. (2012). *Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação* (8ª ed.). Papirus.
- Kleiman, A. B. (2000). A leitura como processo inferencial. In V. Leffa (Org.), *O processo de leitura: Perspectivas interdisciplinares* (pp. 45–67). Artmed.
- Kleiman, A. B. (2008). Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, 8(3), 487–517. <https://doi.org/10.1590/S1678-460X2008000300005>
- Knechtel, M. do R. (2014). *Metodologia da pesquisa em educação: Uma abordagem teórico-prática dialogada*. InterSaberes.
- Koch, I. V., & Elias, V. M. (2018). *Ler e compreender: Os sentidos do texto*. Editora Contexto.
- Kuenzer, A. (Org.). (2002). *Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho* (3ª ed.). Cortez.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª ed.). Atlas.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2017). *Fundamentos de metodologia científica* (8ª ed.). Atlas.
- Leal, T. F., et al. (2007). Ensino fundamental de nove anos: Orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. In J. Beauchamp (Org.), *Avaliação e aprendizagem na escola: A prática pedagógica como eixo da reflexão* (pp. 65-80). Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica.

- Lee, G., & Wallace, A. (2018). Flipped learning in the English as a foreign language classroom: Outcomes and perceptions. *TESOL Quarterly*, 52(1), 62–84.
<https://doi.org/10.1002/tesq.400>
- Libâneo, J. C. (2013). *Didática*. Cortez.
- Lima, F. R. O. (2013). *Língua e linguagem na prática pedagógica*. InterSaberes.
- Lopes, P. V. L., & Souza, A. P. F. C. de. (2010). *Multiletramentos e formação de professores: Desafios e possibilidades*. Mercado de Letras.
- Marques, M. P. (2016). A aplicação dos jogos educacionais para o ensino de história no ensino médio (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria.
<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/10677>
- Martins, E. M., & Theodoro, R. (2016). *A pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Editora Ática.
- Mattioli, D. D., & Saviani, D. (2013). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações* (11ª ed. rev.). Autores Associados. *Práxis Educativa*, 8(1), 319–324.
<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4598>
- Menezes, M. Q. L., et al. (2022). *Fundamentos em educação: Aprendizagens* (96 p.). Editora Ópera. <https://www.editoraopera.com.br/2022/08/fundamentos-em-educacao-aprendizagens.html>
- Minayo, M. C. de S. (Org.). (2001). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade* (18ª ed.). Vozes.
- Miranda, G. J. (2020). Elaboração e aplicação de questionários. In S. P. C. Nova et al. (Org.), *Trabalho de conclusão de curso: Uma abordagem leve, divertida e prática* (pp. 216–229). Saraiva Educação.
- Moran, J. M. (2015). *A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá*. Papirus.
- Moran, J. M. (2021). *Metodologias ativas de bolso: Como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda*. Arco 43.
- Nascimento, A. C. A. A. (Org.). (2017). *Objetos de aprendizagem: Uma proposta de recurso pedagógico* (pp. 135–145). MEC/SEED.
- Ohara, J. R. M., & Joanilho, A. L. (2024). A leitura além do texto: As práticas de leitura como marcas de distinção social. *Revista SEPECH*.
<http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/JoaoRMOhara.pdf>.

- Oliveira, B. L. L. A. de, & Souza, A. B. R. de. (2018). *Escrita e práticas sociais: Uma proposta de formação*. Papirus.
- Oliveira, F. L., & Nóbrega, L. (2021). Evasão escolar: Um problema que se perpetua na educação brasileira. *Revista Educação Pública*, 21(19).
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/19/evasao-escolar-um-problema-que-se-perpetua-na-educacao-brasileira>.
- Oliveira, J. F., Souza, J. B., & Ferreira, A. P. C. (2019). O professor e as TICs: Da formação inicial à continuada. *Revista Psicologia & Saberes*, 8(10).
<https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/article/view/935>.
- Oliveira, S. L., Siqueira, A. F., & Romão, E. C. (2020). Aprendizagem baseada em projetos no ensino médio: Estudo comparativo entre métodos de ensino. *Bolema*, 34(67), 764–785. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v34n67a40>
- Pereira, C. R. (2022). Metodologias ativas no ensino de Língua Portuguesa: Impactos na compreensão textual no Ensino Médio. *Revista de Ensino e Prática Educativa*, 27(2), 94–110.
- Perovano, D. G. (2016). *Manual de metodologia da pesquisa científica*. Inter Saberes.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar* (P. C. Ramos, Trad.). Artes Médicas Sul.
- Petry, L. C. (2017). O conceito ontológico de jogo. In L. Alves & I. J. Coutinho (Orgs.), *Jogos digitais e aprendizagem: Fundamentos para uma prática baseada em evidências* (pp. 17–42). Papirus.
- Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas: Problema central do desenvolvimento* (M. M. S. Penna, Trad.). Zahar Editores.
- Pilli, M., & Silva, M. (2020). *Ensino de Língua Portuguesa: Desafios e práticas inovadoras*. Editora Contexto.
- Pimenta, S. G., & Lima, L. R. (2019). *Formação de professores: Desafios e perspectivas*. Cortez.
- Preti, O. (Org.). (2012). *Educação a distância: Sobre discursos e práticas* (2ª ed.). Liber Livro Editora.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico [Recurso eletrônico]: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico* (2ª ed.).

Feevale.

- Resnik, D. B. (1998). *Ethics of science: An introduction*. Routledge.
- Rodrigues, G. S. (2016). Análise do uso da metodologia ativa Problem Based Learning (PBL) na educação profissional. *Periódico Científico Outras Palavras*, 12(2), 24–34.
- Rogoff, B., & Chavajay, P. (1995). What's become of research on the cultural basis of cognitive development. *American Psychologist*, 50, 859–877.
- Rojo, R., & Moura, E. (2019). *Letramentos, mídias e linguagens* (1ª ed.). Parábola.
- Rouquayrol, M. Z., & Almeida Filho, P. (2003). *Epidemiologia & saúde* (736 p.). Guanabara Koogan.
- Rozenfeld, C. C. F. (2021). A sala de aula invertida online no ensino remoto de alemão: Quando os fins justificam os meios. In P. C. Arantes & D. Uphoff (Orgs.), *Ensinar alemão em tempos de (pós-)pandemia: Impactos e construção de novos saberes* (no prelo). Mercado de Letras.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). El Comercio.
- Sander, I. (2020). Lives mostram possibilidade da plataforma de leitura Árvore. *Governo do Estado do Rio Grande do Sul*. <https://educacao.rs.gov.br/lives-mostram-possibilidade-da-plataforma-de-leitura-arvore>. Acesso em 23 nov. 2024.
- Santos, H. T. dos. (2018). Ensino de língua portuguesa: Entre a frase e o texto na sala de aula. *SOLETRAS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística PPLIN Faculdade de Formação de Professores da UERJ*, 35(jan).
- Santos, M. (2003). *Psicologia e educação: Um estudo sobre as teorias de aprendizagem*. Editora Educação.
- Santos, M. F., & Lima, R. L. (2019). Práticas pedagógicas e a compreensão de textos no Ensino Médio: Desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, 24(78), 54–70.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico* (23ª ed.). Cortez.
- Silva, M. G. G., & Portela, J. G. S. (2014). Software HagáQuê: Ferramenta pedagógica de auxílio ao processo de ensino e aprendizagem como prática inovadora. http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2014Modalidade_1datahora03_08_2014_11_49_11_idinscrito_4933_a0f0ee2b6a6cbacfcfe6311_899ab2338.pdf.

- Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Artmed.
- Souza, A. F., & Cruz, L. S. (2020). Formação continuada de professores e o impacto na compreensão textual dos alunos do Ensino Médio. *Educação e Pesquisa*, 46(3), 121–137.
- Souza, M. G. S., & Puente-Palacios, K. E. (2009). Satisfação com o trabalho em equipe: Qual o papel do autoconceito profissional? *XXXIII Encontro da ANPAD*, São Paulo, set.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Terribile, M. de A. (2018). *Produção de novidade: o construtivismo de Jean Piaget* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Valente, J. A. (2014). *Formação de educadores para a integração de tecnologias digitais: teoria e prática*. São Paulo: Avercamp.
- Vergara, S. C. (2007). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração* (9ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wengzynski, D. C., & Tozetto, S. S. (2012). A formação continuada face às suas contribuições para a docência. *Anais do Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED Sul*.

ANEXOS

ANEXO 1 – CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Mestranda: **Maria Edna da Silva Ribeiro**

Orientadora: **Prof.^a Dr.^a Daniela Ruíz Díaz Morales**

Assunto: Coleta de Dados para a Tese de Mestrado

Prezada Gestora **Izaura Adélia Basante Schusterschitz**,

Sou mestranda da Universidade Autônoma de Assunção (UAA) – Paraguai. Estou desenvolvendo minha tese de mestrado sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Daniela Ruíz Díaz Morales, intitulada: **“A Prática Pedagógica Docente na Língua Portuguesa no Ensino Médio na Escola Estadual Professora Nancy Nina da Costa, em Macapá - AP”**. O objetivo da pesquisa é analisar de que forma as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio da Escola Nancy Nina da Costa contribuem para superar as dificuldades dos alunos na compreensão e interpretação de textos, o que torna a escola sob sua gestão, um contexto propício para construção de conhecimentos na área. A participação da instituição é essencial para promover a reflexão sobre habilidades de leitura, interpretação e compreensão textual.

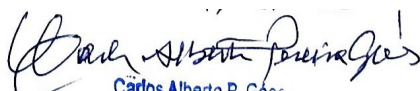
A pesquisa consistirá em duas fases distintas a saber: A primeira será em forma de Entrevista com 03 professores de Língua Portuguesa; a segunda, na aplicação de Questionários para 03 turmas da 1ª série (25 alunos por turma) do Ensino Médio.

Considero esta pesquisa relevante porque envolve questões relacionadas à compreensão textual, e esta é uma competência central que possibilita ao estudante o desenvolvimento do pensamento crítico, a autonomia intelectual e a capacidade de aprendizagem contínua em diversas áreas do conhecimento.

Neste sentido, venho solicitar seu apoio e autorização para o desenvolvimento da pesquisa nessa instituição. Asseguro que os aspectos de ordem ética – garantia de sigilo das entrevistas e dos questionários - serão rigorosamente respeitados em todas as atividades propostas.

Desde já, agradeço e coloco-me à disposição de Vossa Senhoria para maiores esclarecimentos através dos canais: celular: +55 (96) 99119.2709 e e-mail: ednaribeiro88@yahoo.com.br.

Atenciosamente,
Maria Edna da Silva Ribeiro


Carlos Alberto P. Góes
Diretor Adjunto
E.E. Nancy Nina da Costa
Decreto nº 2390/2020-GEA

Macapá – AP, 20 de janeiro de 2025.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

**ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE –
PARA O PROFESSOR**



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Mestranda: **Maria Edna da Silva Ribeiro**

Orientadora: **Prof.^a Dr.^a Daniela Ruíz Díaz Morales**

Caro(a) professor (a), _____, honrosamente venho convidá-lo (a) a participar da pesquisa da minha Tese de Mestrado em Ciências da Educação intitulada: **“A Prática Pedagógica Docente na Língua Portuguesa no Ensino Médio na Escola Estadual Professora Nancy Nina da Costa, em Macapá - AP”** por constituir-se sujeito deste estudo. A investigação visa entender como tem ocorrido as práticas dos professores de Língua Portuguesa no que se refere às estratégias utilizadas para melhorar a compreensão textual dos estudantes do Ensino Médio.

Calcada sob o aporte metodológico da pesquisa mista a partir da entrevista. A concordância do/a senhor/a na participação dessa pesquisa é voluntária, livre e gratuita, de modo que não haverá, sob nenhuma alegação, nenhum tipo de pagamento ao(a) senhor(a), não havendo também nenhum tipo de despesa durante a realização do estudo. É de garantia plena à pessoa colaboradora do estudo, sigilo de sua identidade e o anonimato das informações prestadas ao pesquisador.

As informações coletadas das respostas dadas serão tratadas com zelo, de forma ética, a fim de que seja evitada a identificação da colaboradora no corpo do trabalho. O colaborador deve estar ciente de que os resultados dessa pesquisa poderão ser publicados e/ou divulgados, mantendo-se o princípio sigiloso de sua identidade. Acredito não surgirem impasses e nem futuros desconfortos ao participar desse estudo, pois este se dará de modo simples: pela realização de entrevista. Caso surjam dúvidas referentes ao teor da pesquisa ou em qualquer aspecto de sua essência e deseje obter informações sobre seu andamento, por gentileza, comunique sua decisão diretamente a pesquisadora Maria Edna da Silva Ribeiro, através dos canais: celular: +55 (96) 99119.2709 e e-mail: ednaribeiro88@yahoo.com.br.

Declaro estar ciente das informações acima prestadas e consinto em participar desta pesquisa. Declaro ainda, ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Assinatura do Participante: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

Macapá – AP, _____ de _____ de 2025.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

**ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE –
PARA O ALUNO DO ENSINO MÉDIO**



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Mestranda: **Maria Edna da Silva Ribeiro**

Orientadora: **Prof.^a Dr.^a Daniela Ruíz Díaz Morales**

Caro (a) estudante, _____,
honrosamente venho convidá-lo/a a participar da pesquisa da minha Tese de Mestrado em Ciências da Educação intitulada **“A Prática Pedagógica Docente na Língua Portuguesa no Ensino Médio na Escola Estadual Professora Nancy Nina da Costa, em Macapá - AP”**, por constituir-se sujeito deste estudo. Minha investigação visa entender como tem ocorrido as práticas dos professores de Língua Portuguesa no que se refere às estratégias utilizadas pelos professores para melhorar a compreensão textual dos estudantes do Ensino Médio.

Calcada sob o aporte metodológico da pesquisa mista a partir do questionário. A sua concordância na participação dessa pesquisa é voluntária, livre e gratuita, de modo que não haverá, sob nenhuma alegação, nenhum tipo de pagamento a você e nem haverá também nenhum tipo de despesa durante a realização do estudo. É de garantia plena à pessoa colaboradora do estudo, sigilo de sua identidade e o anonimato das informações prestadas ao pesquisador.

As informações coletadas das respostas dadas serão tratadas com zelo, de forma ética, a fim de que seja evitada a identificação do colaborador no corpo do trabalho. O colaborador deve estar ciente de que os resultados dessa pesquisa poderão ser publicados e/ou divulgados, mantendo-se o princípio sigiloso de sua identidade. Acredito não surgirem impasses e nem futuros desconfortos ao participar desse estudo, pois este se dará de modo simples: pela realização de questionário. Caso surjam dúvidas referentes ao teor da pesquisa ou em qualquer aspecto de sua essência e deseje obter informações sobre seu andamento, por gentileza, comunique sua decisão diretamente a pesquisadora Maria Edna da Silva Ribeiro, através dos canais: celular: +55 (96) 99119.2709 e e-mail: ednaribeiro88@yahoo.com.br.

Declaro estar ciente das informações acima prestadas e consinto em participar desta pesquisa. Declaro também ter recebido cópia deste termo de consentimento.

Assinatura do Participante: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

Macapá – AP, _____ de _____ de 2025.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

ANEXO 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO E ACEITO – TCA – PARA O PAI/MÃE OU RESPONSÁVEL DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Mestranda: **Maria Edna da Silva Ribeiro**

Orientadora: **Prof.^a Dr.^a Daniela Ruíz Díaz Morales**

Eu, _____, RG _____, Órgão
Expedidor, _____, CPF _____, responsável
legal, na qualidade de (pai, mãe ou tutor) do menor
_____, RG _____.

Declaro estar ciente das informações acima prestadas e consinto meu (minha) filho (a)
a participar desta pesquisa. Declaro também ter recebido cópia deste termo de consentimento.

Nome do pai/responsável

Assinatura do Pesquisador

Macapá – AP, _____ de _____ de 2025.

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

ANEXO 5 – VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DA PESQUISA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Mestranda: **Maria Edna da Silva Ribeiro**

Orientadora: **Prof.^a Dr.^a Daniela Ruíz Díaz Morales**

FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO

Prezado (a) Professor (a) Doutor(a): _____

Este formulário destina-se à **1ª fase da validação** do instrumento que será utilizado na coleta de dados de minha pesquisa de campo da Tese de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção – UAA, já analisado pela orientadora, cujo **tema é: “A Prática Pedagógica Docente na Língua Portuguesa no Ensino Médio na Escola Estadual Professora Nancy Nina da Costa, em Macapá - AP”**. A pesquisa tem como **objetivo geral**: Analisar de que forma as práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio da Escola Estadual Nancy Nina da Costa contribuem para superar as dificuldades dos alunos na compreensão e interpretação de textos. Os **objetivos específicos** que norteiam esta pesquisa são: 1. Identificar as dificuldades mais recorrentes enfrentadas pelos alunos do Ensino Médio na compreensão e interpretação textual a partir de relatos dos professores e análises de desempenho; 2. Descrever como as escolhas dos materiais didáticos podem impactar positiva ou negativamente na aprendizagem dos alunos em relação à compreensão textual; 3. Identificar as estratégias didáticas aplicadas no ensino da compreensão textual, visando facilitar a interpretação e análise de textos pelos alunos do Ensino Médio. Os instrumentos utilizados nesta pesquisa serão: 1. Entrevista com os professores; 2. Questionário para os alunos.

Para tanto, solicito sua análise no sentido de verificar se há adequação entre as questões formuladas e os objetivos referentes a cada uma delas, além da clareza na construção dessas mesmas questões. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias utilizando para isso o campo “Observações”.

As colunas com **“COERÊNCIA”** e **“CLAREZA”** devem ser assinaladas com **PONTUAÇÃO** entre **1 e 5**.

Sem mais para o momento, agradeço antecipadamente por sua atenção e pela presteza em contribuir com o desenvolvimento da minha pesquisa.

Objetivo Específico 1: Identificar as dificuldades mais recorrentes enfrentadas pelos alunos do Ensino Médio na compreensão e interpretação textual a partir de relatos dos professores e análises de desempenho.

ENTREVISTA COM O PROFESSOR	COERÊNCIA	CLAREZA	OBSERVAÇÕES
	1 - 5	1 - 5	
01. Quais são as principais dificuldades que você observa nos alunos em relação à compreensão textual? () Dificuldades em identificar a ideia principal do texto. () Falta de vocabulário para interpretar palavras ou expressões no contexto. () Pouca familiaridade com diferentes tipos e gêneros textuais. () Problemas relacionados à baixa alfabetização funcional. () Falta de atenção ou concentração durante a leitura. () Problemas em fazer conexões entre o texto e conhecimentos prévios. Outras: _____.			
02. Na sua experiência, quais gêneros textuais os alunos demonstram maior dificuldade em compreender? _____.			
03. Como você avalia o vocabulário dos alunos quando estes se deparam com textos mais complexos? _____.			
04. Quais estratégias você utiliza para auxiliar os alunos que apresentam dificuldades na interpretação/compreensão de textos? _____.			
05. Quais são os desafios que você enfrenta ao tentar melhorar a compreensão a interpretação de textos pelos alunos? _____.			

06. Quais fatores relacionados à escola podem estar contribuindo para as dificuldades dos alunos na compreensão textual? () Falta de materiais didáticos adequados. () Aulas com foco insuficiente em leitura e interpretação de textos. () Turmas muito numerosas, dificultando a atenção individualizada. () Ausência de formação continuada para professor sobre estratégias de ensino textual. () Ambiente escolar pouco estimulante para práticas de leitura. Outros (especifique):_____.			
07. Quais fatores relacionados ao contexto social dos alunos podem estar influenciando as dificuldades na compreensão textual? () Falta de acesso a livros, jornais ou revistas em casa. () Pouco incentivo familiar à leitura. () Influência do uso excessivo de redes sociais em linguagem abreviada ou fragmentada. () Desafios financeiros que podem limitar o foco nos estudos. () Dificuldades emocionais ou psicológicas decorrentes do ambiente familiar ou social. Outros (especifique):_____.			
08. Com base nas análises de desempenho dos alunos, quais áreas específicas da compreensão e interpretação textual você identifica como mais desafiadoras para os estudantes? Por gentileza, explique brevemente com exemplos de dificuldades observadas (ex.: inferência, identificação de ideias principais, interpretação de metáforas).			
09. Na sua opinião, quais dessas áreas desafiadoras deveriam ser priorizadas para atualização no currículo escolar? Justifique sua resposta considerando a relevância para o desenvolvimento das competências de leitura e os desafios enfrentados no cotidiano dos alunos.			

Objetivo Específico 2: Descrever como as escolhas dos materiais didáticos podem impactar positiva ou negativamente na aprendizagem dos alunos em relação à compreensão textual.

ENTREVISTA COM O PROFESSOR	COERÊNCIA	CLAREZA	OBSERVAÇÕES
	1 - 5	1 - 5	
10. Como você organiza suas aulas de leitura e compreensão de textos? (Selecione todas as estratégias que você utiliza regularmente.) () Seleção de textos variados e contextualizados conforme os interesses dos alunos. () Uso de perguntas direcionadas para guiar a compreensão dos textos. () Atividades em grupo para discussão e troca de ideias sobre os textos. () Exploração de vocabulário e termos complexos antes da leitura. () Utilização de tecnologias como vídeos ou plataformas digitais para favorecer a compreensão. () Outros (especifique): _____.			
11. Como essas estratégias afetam a participação e o desempenho dos alunos? (Selecione as opções que melhor descrevem o impacto observado). () Aumentam o engajamento e o interesse pela leitura. () Melhoram a capacidade de compreender e interpretar textos. () Promovem maior interação e troca de ideias entre os alunos. () Dificultam a organização da aula devido ao tempo ou à complexidade das estratégias. () Não percebo impacto significativo. () Outros (especifique) _____.			

12. Com que frequência você utiliza os seguintes materiais didáticos para trabalhar a compreensão textual? (Atribua uma nota de 1 a 5, onde 1 significa "raramente" e 5 significa "muito frequentemente"). () Livros didáticos. () Artigos de jornais ou revistas. () Textos literários (poemas, contos, romances). () Mídias digitais (vídeos, podcasts, e-books). () Plataformas interativas ou aplicativos educacionais. () Outros (especifique)_____.			
13. Na sua opinião, quais desses materiais acima têm sido mais eficazes para melhorar a compreensão textual dos alunos? Por gentileza, justifique sua resposta destacando exemplos de como os materiais têm impactado o aprendizado. _____.			
14. Quais critérios você considera relevantes ao escolher os materiais didáticos para trabalhar a compreensão textual em sala de aula? () Adequação ao nível de leitura e compreensão dos alunos. () Contextualização com a realidade dos estudantes. () Variedade de gêneros textuais. () Estímulo ao pensamento crítico e à interpretação. () Atualidade ou relevância temática. () Facilidade de acesso ou disponibilidade do material. () Potencial para engajar os alunos nas atividades propostas. () Outros (especifique)_____.			
15. Na sua experiência, como você avalia a eficácia dos materiais didáticos mais tradicionais (como livros didáticos) para o desenvolvimento da compreensão textual dos alunos? Justifique sua resposta mencionando pontos positivos e limitações observadas.			

16. Como você avalia a eficácia dos materiais mais modernos (como plataformas digitais) para o desenvolvimento da compreensão textual dos alunos? Justifique sua resposta mencionando pontos positivos e limitações observadas. _____ .			
17. Você acredita que a relevância dos materiais didáticos influencia a motivação e o engajamento dos alunos na leitura, interpretação e compreensão textual? () Sim, influencia muito. () Sim, mas de forma moderada. () Não influencia significativamente. Por favor, justifique a sua resposta com base na sua experiência. _____ .			
18. Em sua experiência, como a complexidade dos textos escolhidos afeta o aprendizado dos alunos na compreensão e interpretação de diferentes gêneros textuais? Justifique sua resposta destacando exemplos de como a escolha de textos mais simples ou mais complexos impacta o processo de aprendizado. _____ .			
19. Você já precisou adaptar materiais didáticos para atender às necessidades de diferentes grupos de alunos? () Sim, com frequência. () Sim, ocasionalmente. () Não, nunca precisei. Por gentileza, justifique sua resposta explicando como essas adaptações foram realizadas e os resultados obtidos. _____ .			

Objetivo Específico 3: Identificar as estratégias didáticas aplicadas no ensino da compreensão textual, visando facilitar a interpretação e análise de textos pelos alunos do Ensino Médio.

ENTREVISTA COM O PROFESSOR	COERÊNCIA	CLAREZA	OBSERVAÇÕES
	1 - 5	1 - 5	
20. Como você avalia as seguintes atividades práticas de leitura e análise textual em termos de eficácia para o desenvolvimento das habilidades de compreensão dos alunos? (Atribua uma nota de 1 a 5, onde 5 significa "muito eficaz" e 1 significa "pouco eficaz"). () Leitura coletiva com discussões guiadas em sala de aula. () Leitura individual seguida de perguntas interpretativas. () Análise de textos em grupo com apresentação de resultados. () Atividades de produção textual baseadas em leituras realizadas. () Uso de recursos tecnológicos, como aplicativos ou vídeos interativos. () Outros (especifique): _____ ,			
21. Você considera as atividades mais bem avaliadas como mais eficazes para o desenvolvimento das habilidades de compreensão dos alunos? Justifique sua resposta explicando como essas atividades influenciam o engajamento e a aprendizagem dos estudantes. _____ .			
22. Qual a importância das atividades de pré-leitura, como discussões sobre o tema ou levantamento de conhecimentos prévios, no processo de compreensão textual? Justifique sua resposta explicando como essas atividades contribuem para a preparação dos alunos, o engajamento com o texto e o desenvolvimento das habilidades de interpretação. _____ .			

23. Você pode descrever alguma atividade ou projeto específico que tenha sido particularmente eficaz em melhorar a compreensão textual dos alunos? Quais foram os resultados observados? _____ .			
24. Você utiliza algum método específico para coletar feedback dos alunos sobre as estratégias que consideram mais úteis para ensinar compreensão e análise de textos? Se sim, descreva o método utilizado e como esse feedback é aplicado para ajustar suas práticas de ensino. _____ .			
25. As perguntas a seguir abordam algumas estratégias a respeito do ensino da compreensão textual. Estratégia 1 - Leituras Guiadas *Você utiliza leituras guiadas em sala de aula para ensinar a compreensão textual? () Sim, frequentemente. () Sim, ocasionalmente. () Não, nunca utilizo. *Justifique sua resposta explicando como essa estratégia ajuda ou poderia ajudar os alunos a interpretar e analisar diferentes tipos de textos. Estratégia 2 - Discussões em Grupo *Você promove discussões em grupo para facilitar a compreensão e análise de textos? () Sim, frequentemente. () Sim, ocasionalmente. () Não, nunca utilizo. *Justifique sua resposta destacando como as discussões ajudam no desenvolvimento do pensamento crítico e na interpretação textual dos alunos. _____ .			

Estratégia 3 - Produção de Textos *Você utiliza a produção de textos como estratégia para ensinar a compreensão e análise textual? () Sim, frequentemente. () Sim, ocasionalmente. () Não, nunca utilizo. *Justifique sua resposta explicando como a produção textual permite que os alunos consolidem as habilidades de compreensão e análise. _____ . Estratégia 4 - Recursos Tecnológicos *Você utiliza recursos tecnológicos, como vídeos ou aplicativos para ensinar a compreensão textual? () Sim, frequentemente. () Sim, ocasionalmente. () Não, nunca utilizo. *Justifique sua resposta destacando como esses recursos podem engajar os alunos e facilitar a análise de diferentes tipos de textos. _____			
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

Objetivo Específico 3: Identificar as estratégias didáticas aplicadas no ensino da compreensão textual, visando facilitar a interpretação e análise de textos pelos alunos do Ensino Médio.

QUESTIONÁRIO DO ALUNO	COERÊNCIA	CLAREZA	OBSERVAÇÕES
	1 - 5	1 - 5	
01. Com que frequência o professor utiliza atividades de leitura individual e/ou em grupo em suas aulas? (A) Sempre (B) Frequentemente (C) Ocasionalmente (D) Nunca			
02. Com que frequência você participa de atividades em grupo para discutir e analisar textos em sala de aula? (A) Sempre (B) Frequentemente (C) Ocasionalmente (D) Nunca			
03. O professor utiliza perguntas que incentivam a reflexão e interpretação crítica dos diversos tipos de textos? (A) Sempre (B) Frequentemente (C) Ocasionalmente (D) Nunca			
04. Como você avalia a clareza das explicações do professor sobre como interpretar e compreender os diversos tipos de textos? (A) Muito claras (B) Claras (C) Pouco claras (D) Confusas			
05. O professor propõe atividades de análise textual que envolvem comparação entre diferentes tipos de textos? (A) Sempre (B) Frequentemente (C) Ocasionalmente (D) Nunca			

06. As atividades de pré-leitura como debates, roda de conversa sobre o tema do texto, são realizadas antes de iniciar a leitura e atividade? (A) Sempre (B) Frequentemente (C) Ocasionalmente (D) Nunca			
07. Com que frequência o professor propõe exercícios de interpretação e compreensão de textos em forma de questões de múltipla escolha? (A) Sempre (B) Frequentemente (C) Ocasionalmente (D) Nunca			
08. O professor oferece tempo suficiente para discutir o significado e as ideias principais do texto após a leitura? (A) Sempre (B) Frequentemente (C) Ocasionalmente (D) Nunca			
09. O professor utiliza textos de diferentes gêneros (literário, jornalístico, científico) para desenvolver a compreensão textual? (A) Sempre (B) Frequentemente (C) Ocasionalmente (D) Nunca			
10. O professor incentiva você e a turma a identificar informações implícitas nos textos lidos? (A) Sempre (B) Frequentemente (C) Ocasionalmente (D) Nunca			
11. As atividades de compreensão textual propostas pelo professor ajudam a melhorar sua habilidade de interpretar/ compreender textos mais complexos? (A) Muito (B) Bastante (C) Pouco (D) Não ajudam			

12. Com que frequência você é incentivado a fazer anotações ou resumos enquanto lê textos em aula? (A) Sempre (B) Frequentemente (C) Ocasionalmente (D) Nunca			
13. Com que frequência seu professor propõe atividades de leitura crítica como debates ou discussões sobre o conteúdo dos textos? (A) Sempre (B) Frequentemente (C) Ocasionalmente (D) Nunca			
14. Com que frequência você recebe feedback (retorno) sobre suas interpretações e análises de textos em sala de aula? (A) Sempre (B) Frequentemente (C) Ocasionalmente (D) Nunca			

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora.

DADOS DO AVALIADOR

Nome Completo: ROSIVALDO GOMES

Formação: Doutor em Linguística Aplicada (Instituto de Estudos da Linguagem –
Departamento de Linguística Aplicada/Universidades Estadual de Campinas

Instituição de Ensino: Universidade Federal do Amapá

Documento assinado digitalmente
 **ROSIVALDO GOMES**
Data: 07/12/2024 20:00:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

DADOS DO AVALIADOR

Nome Completo: JANICE MARIA DE LIMA MARTINS

Formação: Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Recife

Documento assinado digitalmente
 **JANICE MARIA DE LIMA MARTINS**
Data: 22/03/2025 14:28:20-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

DADOS DO AVALIADOR

Nome Completo: JACYGUARA COSTA PINTO

Formação: Doctor en Ciencia de la Educación

Instituição de Ensino: Atualmente exercendo minhas funções na UEMOD/ Seed - AP

Documento assinado digitalmente
 **JACYGUARA COSTA PINTO**
Data: 07/12/2024 15:34:41-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

DADOS DO AVALIADOR

Nome Completo: ANA PAULA DA CONCEIÇÃO FERREIRA

Formação: Doutora em Ciências da Educação

Instituição de Ensino: Universidade Tecnológica Intercontinental - UTIC

Documento assinado digitalmente
 **ANA PAULA DA CONCEICAO FERREIRA**
Data: 20/12/2024 06:53:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ANEXO 6



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

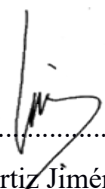
Asunción, 25 de febrero de 2025

A quien corresponda:

Por la presente, a pedido de la interesada, se comunica que **MARIA EDNA DA SILVA RIBEIRO** es alumna de la Maestría en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Comunicación, de la **Universidad Autónoma de Asunción (UAA)**, quien, en el presente año, se encuentra en fase de elaboración de su tesis de la Maestría con el tema de investigación: **“A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE NA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA NANCY NINADACOSTA, EM MACAPÁ-AP.”**

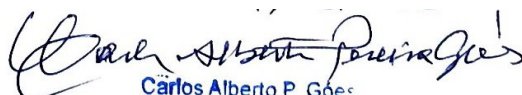
A fin de recolectar datos como parte de la elaboración de la Tesis mencionada, solicitamos, por favor a las autoridades de la institución, se le concede a la alumna, la autorización para la aplicación de su instrumento de investigación, necesario para concluir el trabajo correspondiente.

Para lo que hubiere lugar,


.....

Luis Ortiz Jiménez

Presidente del Comité Científico
Universidad Autónoma de Asunción


Carlos Alberto P. Gómez
Diretor Adjunto
E. E. Nancy Nina da Costa
Decreto n° 2390/2020-GEA

Sede Central – Edif. Jejuí – Jejuí 667 c/ 15 de agosto

Teléfono: (595 21) 495 873 (R.A.) Fax: 445 231 – E-mail: info@uaa.edu.py

ANEXO 7

IMAGEM DA ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA NANCY NINA DA COSTA –
MACAPÁ/AP



Fonte: <https://selesnafes.com/2015/08/rede-estadual-mais-de-30-escolas-nao-reiniciam-aulas-e-pais-reclamam-da-falta-de-aviso/>