



RAYANE CHANTRE LACERDA

**COMPREENSÃO LEITORA:
ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO 5º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS**

**LAVRAS - MG
2026**

RAYANE CHANTRE LACERDA

**COMPREENSÃO LEITORA: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO 5º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof^ª. Dr^ª. Mauriceia Silva de Paula Vieira
Orientadora

LAVRAS – MG
2026

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Lacerda, Rayane Chantre .

Compreensão Leitora : Análise das Práticas de Leitura no 5º Ano do Ensino
Fundamental - Anos Iniciais / Rayane Chantre Lacerda. - 2026.
131 p. : il.

Orientadora: Mauriceia Silva de Paula Vieira

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2026.
Bibliografia.

1. Compreensão Leitora. 2. Prática De Leitura. 3. Tecnologias Digitais. I. Vieira,
Mauriceia Silva de Paula. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

RAYANE CHANTRE LACERDA

**COMPREENSÃO LEITORA: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE LEITURA NO 5º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS**

**READING COMPREHENSION: ANALYSIS OF READING PRACTICES IN THE
5th GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL – EARLY YEARS**

Dissertação apresentada à
Universidade Federal de Lavras,
como parte das exigências do
programa de Pós-Graduação do
Mestrado Profissional em Educação,
área de concentração em Formação
de Professores, para a obtenção do
título de Mestre.

APROVADA EM 27 DE NOVEMBRO DE 2025

Dr.(a) HELENA MARIA FERREIRA- UFLA

Dr.(a) LARISSA GIACOMETTI PARIS- UFMG

**Prof. Dra. Mauricéia Silva de Paula Vieira
Orientadora**

**LAVRAS – MG
2025**

Dedico a conclusão desta pesquisa a todos que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho se tornasse possível. Cada gesto de apoio, incentivo e presença foi essencial nesta caminhada. A educação tem o poder de transformar o mundo, e a gratidão é o elo que dá sentido a cada uma dessas transformações.

AGRADECIMENTOS

Ao longo deste percurso, pude sentir, em cada etapa deste mestrado, a mão de Deus a me conduzir com sabedoria e propósito. Foi Ele quem colocou em meu coração sonhos que jamais imaginei ser capaz de alcançar. Por isso, o meu primeiro e mais profundo agradecimento é a Ele. Agradeço, com imensa gratidão, ao meu esposo Johny Chantre, companheiro de todas as horas, por seu amor, incentivo e presença constante. Seu apoio incondicional foi o combustível que me impulsionou a seguir, mesmo nos momentos mais desafiadores. À minha orientadora, professora Mauricéia, expresso sincero reconhecimento pela disponibilidade, paciência e dedicação com que me orientou. Sua escuta atenta, palavras de encorajamento e olhar sensível foram fundamentais para que eu acreditasse na potência deste trabalho. Sou grata por sua confiança, por seu cuidado e por me tranquilizar nas horas em que pensei estar “nadando e morrendo na praia”. Seu apoio foi decisivo para que eu encontrasse fôlego e direção. Estendo meus agradecimentos às professoras Larissa Giacometti e Helena Ferreira, que gentilmente compuseram a banca examinadora. Suas contribuições, pautadas por um olhar criterioso e sensível, ampliaram as possibilidades de reflexão e enriqueceram significativamente esta pesquisa. Para não ser injusta com os meus amigos “mais chegados que irmãos”, estendo minha gratidão a todos que fizeram parte desta caminhada, aqueles que me ouviram nos momentos de desabafo, que contribuíram com materiais, ou simplesmente estiveram ao meu lado, oferecendo companhia e apoio durante este percurso. A todos, minha sincera gratidão por tornarem essa jornada mais leve, significativa e repleta de aprendizado. À minha família, em especial à minha avó e à minha irmã, agradeço o apoio constante e por sempre acreditarem nos meus sonhos. A minha coordenadora e amiga Josiane Mara, pela prontidão e por estar sempre disposta a ajudar em tudo o que estivesse ao seu alcance, e à Milene Caxangá, por seu apoio constante e por acreditar em mim mesmo quando minhas forças pareciam se esgotar. Suas palavras ecoam em meu coração como um lembrete de que sempre há alguém torcendo por mim e disposto a me apoiar, apesar dos quilômetros e da distância que nos separam. Por fim, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Lavras (UFLA) e a todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para a concretização desta dissertação. Deixo registrada a certeza de que “para que todos vejam, e saibam, e considerem, e juntamente entendam que a mão do Senhor fez isto, [...]” (Isaías 41:20).

“O estudo é a única coisa que ninguém pode te tirar na vida”.

Vó Zaia.

RESUMO

Esta dissertação, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), investiga o desenvolvimento da compreensão leitora de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, com ênfase nas práticas de leitura. Fundamentado em referenciais teóricos de autores como Solé (1998), Zilberman, (1996), Kleimann (2014), entre outros, o estudo concebe a leitura como uma atividade complexa, de natureza cognitiva e social, exigindo articulação entre decodificação, fluência e compreensão textual. A leitura, além de ser uma habilidade essencial para o percurso acadêmico, constitui um direito fundamental que amplia as possibilidades de participação social e fortalece o exercício da cidadania. O objetivo geral buscou investigar o desempenho leitor e as práticas de leitura das crianças que ingressam no 5º ano do ensino fundamental, considerando os descritores de leitura avaliados pelo SAEB. Como objetivos específicos pretendeu-se (i) diagnosticar dificuldades comuns na compreensão leitora; (ii) identificar práticas leitoras dos sujeitos participantes (iii) analisar a presença das tecnologias digitais nas práticas de leitura dos sujeitos participantes e (iv) construir um produto educacional que contribua para o trabalho docente relacionado à formação de leitores. Com abordagem qualitativa e quantitativa, a pesquisa combinou a aplicação de instrumentos diagnósticos (baseados nos descritores do SAEB) e questionário sobre hábitos de leitura e uso de tecnologias. Participaram da pesquisa 31 alunos de uma escola particular do sul de Minas Gerais. Os resultados do simulado revelam que os alunos demonstraram domínio na habilidade de inferir informações implícitas em textos e, em sua maioria, conseguiram identificar efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação e de outras notações. Por outro lado, mostrou uma dificuldade em inferir o sentido de palavras ou expressões em textos. Por sua vez, os resultados do questionário demonstram um baixo interesse dos estudantes pela leitura e o uso diário de telas, o que pode indicar uma possível predominância pela leitura em suportes digitais. Como produto educacional, foi elaborado um caderno pedagógico com sugestões de práticas voltadas ao desenvolvimento da leitura e da compreensão leitora, contribuindo para a formação continuada de professores e para uma educação mais democrática, equitativa e significativa. Como contribuição, este trabalho pretende reacender a ideia de que a prática (re)alimenta a teoria. Repensar o ensino da leitura, da formação docente e das políticas de acesso ao livro e à cultura escrita, de modo que todos os estudantes tenham oportunidades de se tornarem leitores competentes e participativos, revela-se essencial para a promoção de uma educação leitora de qualidade, capaz de formar indivíduos críticos, autônomos e preparados para interagir de forma significativa com o mundo.

Palavras-chave: compreensão leitora; prática de leitura; tecnologias digitais; formação de professores; produto educacional

ABSTRACT

This dissertation, developed within the Professional Master's Program in Education at the Federal University of Lavras (UFLA), investigates the development of reading comprehension among 5th-grade students, with emphasis on their reading practices. Grounded in theoretical frameworks by authors such as Solé (1998), Zilberman (1996), and Kleiman (2014), the study conceptualizes reading as a complex cognitive and social activity that requires articulation between decoding, fluency, and textual comprehension. Reading, in addition to being an essential academic skill, is understood as a fundamental right that expands opportunities for social participation and strengthens citizenship. The general objective was to examine students' reading performance and reading practices upon entering the 5th grade, based on the reading descriptors assessed by SAEB. The specific objectives were to: (i) diagnose common difficulties in reading comprehension; (ii) identify participants' reading practices; (iii) analyze the presence of digital technologies in their reading habits; and (iv) develop an educational product that supports teachers in fostering readers. Using a mixed-methods approach, the research combined the application of diagnostic instruments (based on SAEB descriptors) and a questionnaire about reading habits and technology use. Thirty-one students from a private school in southern Minas Gerais participated in the study. Results from the diagnostic assessment revealed that students demonstrated mastery in inferring implicit information in texts and, for the most part, were able to identify meaning effects resulting from punctuation and other notational cues. Conversely, difficulties emerged in inferring the meaning of words or expressions within texts. The questionnaire data indicated low interest in reading and daily use of screens, suggesting a possible predominance of reading in digital formats. The educational product developed was a pedagogical booklet offering reading and comprehension strategies aimed at supporting teacher education and fostering more democratic, equitable, and meaningful literacy practices. As a contribution, this study seeks to reaffirm the idea that practice continually (re)feeds theory. Rethinking reading instruction, teacher preparation, and policies that promote access to books and written culture is essential to ensuring that all students have opportunities to become competent and engaged readers, capable of interacting critically and autonomously with the world.

Keywords: reading comprehension; reading practices; digital Technologies; teacher education; educational product

INDICADORES DE IMPACTO

Esta dissertação investigou o desenvolvimento da compreensão leitora de estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, com ênfase nas práticas de leitura, considerando os descritores de leitura avaliados pelo SAEB. O estudo teve como objetivo compreender o desempenho leitor das crianças que ingressam nessa etapa, analisando tanto suas habilidades cognitivas quanto os fatores pedagógicos e extrínsecos que influenciam a aprendizagem. Os resultados evidenciaram que os alunos demonstraram domínio em habilidades como a inferência de informações implícitas em textos e a identificação de efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação e de outras notações. Em contrapartida, verificou-se uma dificuldade significativa em inferir o sentido de palavras ou expressões, um baixo interesse geral pela leitura e o uso diário de dispositivos eletrônicos, sugerindo uma predominância da leitura em suportes digitais.

A análise mostrou que o sucesso na compreensão leitora depende de múltiplos fatores: as habilidades linguísticas, que incluem a capacidade de realizar inferências e compreender relações semânticas; as habilidades cognitivas, relacionadas ao repertório de conhecimentos prévios; e os fatores extrínsecos, que abrangem influências externas como o ambiente escolar, a família e o acesso a materiais de leitura. Dois fatores emergentes, em especial, impactam negativamente a formação leitora: o excesso do uso de telas e a falta de estudo pragmático. O uso intenso de dispositivos eletrônicos, como celulares e tablets, reduz o tempo destinado à leitura aprofundada, dificulta a manutenção da atenção em tarefas prolongadas e interfere diretamente na fluência e na compreensão textual. No âmbito escolar evidenciou que, embora existam projetos de leitura bem estruturados, a ausência de sua implementação efetiva limita o acesso dos alunos a um recurso essencial para a formação de leitores proficientes, comprometendo a consolidação da competência leitora. Essa realidade reforça a necessidade de repensar o ensino da leitura, a formação docente e as políticas de acesso ao livro e à cultura escrita, de modo que todos os estudantes tenham oportunidades de se tornarem leitores competentes e participativos. Neste contexto, é diante dos textos que a subjetividade de cada sujeito se forma e se afina. O diálogo silencioso entre leitor e texto permite a construção de sentidos, a ampliação de perspectivas e o fortalecimento da identidade, tornando a leitura uma experiência não apenas cognitiva, mas profundamente humana, cultural e formativa. Dessa forma, a mediação pedagógica intencional, aliada ao acesso a materiais variados e ao uso equilibrado das tecnologias digitais, revela-se essencial para a promoção de uma educação leitora de qualidade, capaz de formar indivíduos críticos, autônomos e preparados para interagir de forma significativa com o mundo.

Por fim, cabe salientar que este trabalho dialoga diretamente com os propósitos da Agenda 2030, especialmente com a ODS 4, que visa “assegurar educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. Ao enfatizar o desenvolvimento da compreensão leitora, o fortalecimento das práticas docentes e o acesso democrático à cultura escrita, esta pesquisa converge com as metas globais que defendem a redução das desigualdades educacionais, a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e a valorização do papel da leitura como instrumento de inclusão e participação social. Além disso, tal alinhamento reforça os compromissos do Plano Nacional de Educação, especialmente sua Meta 4¹, que orienta a garantia do direito à educação de qualidade para todos os estudantes.

¹Meta 4- Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html>

IMPACT INDICATORS

This dissertation investigated the development of reading comprehension among 5th-grade students in Elementary School, with an emphasis on reading practices, considering the reading descriptors assessed by SAEB. The study aimed to understand the reading performance of children entering this stage, analyzing both their cognitive skills and the pedagogical and extrinsic factors that influence learning. The results showed that students demonstrated proficiency in skills such as inferring implicit information from texts and identifying meaning effects derived from punctuation and other notations. On the other hand, significant difficulties were observed in inferring the meaning of words or expressions, a general low interest in reading, and daily use of electronic devices, suggesting a predominance of reading on digital platforms.

The analysis indicated that success in reading comprehension depends on multiple factors: linguistic skills, which include the ability to make inferences and understand semantic relationships; cognitive skills, related to the students' prior knowledge; and extrinsic factors, encompassing external influences such as the school environment, family, and access to reading materials. Two emerging factors, in particular, negatively impact reading development: excessive screen time and a lack of pragmatic study. Intensive use of electronic devices, such as smartphones and tablets, reduces time devoted to in-depth reading, hinders sustained attention on extended tasks, and directly interferes with reading fluency and comprehension. At the school level, it was observed that, although well-structured reading projects exist, their lack of effective implementation limits students' access to an essential resource for developing proficient readers, compromising the consolidation of reading competence. This reality reinforces the need to rethink reading instruction, teacher education, and policies ensuring access to books and written culture so that all students have opportunities to become competent and engaged readers.

In this context, it is in front of texts that each individual's subjectivity is shaped and refined. The silent dialogue between reader and text allows the construction of meaning, the expansion of perspectives, and the strengthening of identity, making reading an experience that is not only cognitive but deeply human, cultural, and formative. Thus, intentional pedagogical mediation, combined with access to diverse materials and balanced use of digital technologies, proves essential for promoting quality reading education, capable of forming critical, autonomous individuals prepared to engage meaningfully with the world.

Finally, it is important to highlight that this work aligns directly with the goals of the 2030

Agenda, especially SDG 4, which aims to “ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all.” By emphasizing the development of reading comprehension, the strengthening of teaching practices, and the democratic access to written culture, this research converges with global objectives that advocate for the reduction of educational inequalities, the improvement of teaching and learning processes, and the recognition of reading as a tool for inclusion and social participation. Moreover, this alignment reinforces the commitments established by the National Education Plan (PNE), particularly Goal 4, which guides the assurance of the right to quality education for all students.

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
NRP	<i>National Reading Panel</i> (Painel Nacional de Leitura - EUA)
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PIRLS	<i>Progress in International Reading Literacy Study</i> (Progresso no Estudo Internacional de Alfabetização em Leitura)
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Programa Internacional de Avaliação de Alunos)
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFLA	Universidade Federal de Lavras

SUMÁRIO

PREÂMBULO - ENTRE A SALA DE AULA E A PESQUISA: MINHA TRAJETÓRIA.....	17
1. INTRODUÇÃO	19
2. LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA	30
2.1 Estratégias de Leitura	37
2.2 Compreensão Leitora Como Construção Social e Cognitiva	38
2.3 A Dimensão Discursiva da Leitura.....	41
2.4 Leitura e Tecnologias Digitais: Contribuições para a Prática Docente	43
3. PERCURSO METODOLÓGICO.....	46
3.1 Caracterização da Pesquisa.....	46
3.2 Os Sujeitos e o Contexto da Pesquisa	47
3.3 Instrumentos De Pesquisa	48
3.4 Atividade Diagnóstica.....	48
3.5 Questionário	49
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA.....	50
4.1 Resultados do Simulado Aplicado	50
4.2 Questionário	58
5. ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	63
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS	69
ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	81
APÊNDICE A - TABELA QUESTÕES DO SIMULADO: GABARITO E DESCRITORES.....	82
APÊNDICE B - ROTEIRO QUESTIONÁRIO.....	86
APÊNDICE C – CADERNO PEDAGÓGICO PEQUENO LEITOR.....	88

PREÂMBULO - ENTRE A SALA DE AULA E A PESQUISA: MINHA TRAJETÓRIA

Nascida no norte de Minas Gerais, em uma pacata cidade do Vale do Jequitinhonha, eu nutria em mim um sonho: ser professora. Contudo, a história da minha vida percorreu caminhos mais dolorosos do que eu poderia imaginar. Sou fruto de uma relação entre primos de primeiro grau— costumo chamar esse fato de meu primeiro milagre. O segundo milagre é ser irmã gêmea univitelina. Ainda bebê, tornei-me órfã de pai e, aos quatro anos, devido à crueldade de um assassinato, também perdi minha mãe. A partir de então, os caminhos se tornaram mais tortuosos e difíceis. Minha irmã e eu fomos morar com nossa avó materna, uma mulher simples, analfabeta, mas dona de uma sabedoria inesquecível, de cujos lábios nasceu uma frase que até hoje ressoa em meu coração: *“A única coisa que ninguém pode tirar de você são os estudos.”* Dita por alguém que nunca teve acesso à escola, essa frase se tornou poesia em meio à pobreza extrema em que vivíamos. Ter algo que ninguém poderia me arrancar soava como esperança. Na infância, entre estudos e brincadeiras, aquele sonho permanecia vivo: ser professora. Queria dar significado à vida de outras pessoas, levando esperança e mostrando que o conhecimento poderia transformar destinos. Desde cedo fui uma aluna dedicada e responsável. Nunca tive reprovação, nem as temidas “notas vermelhas”. Fiz todo o percurso escolar acreditando que, por meio dos estudos, alcançaria um futuro melhor. Mas logo compreendi que ser uma boa aluna não me dava os privilégios que o dinheiro podia proporcionar. Recordo-me de conquistar uma vaga em uma escola de computação por mérito acadêmico. Era apenas um desconto — irrisório, se visto hoje — mas, em uma casa sustentada por uma senhora que trabalhava para criar duas netas, era praticamente impossível. Sem informação, também não conseguíamos perceber ou acessar as oportunidades que apareciam.

Prestei o ENEM, tirei uma boa nota, mas não sabia o que fazer com ela. Ingenuamente, fui até a porta de uma faculdade em Almenara perguntar se aceitariam minha nota. Não deu certo, pois não era assim que funcionava. Mais tarde, graças a um amigo, descobri um processo seletivo de um polo de uma universidade federal também em Almenara. Passei em Análise e Desenvolvimento de Sistemas — curso cujo nome eu sequer compreendia. Paralelamente, fazia um curso técnico oferecido pela mesma instituição. No entanto, não consegui efetivar a matrícula, pois não tinha como pagar o transporte até o polo universitário.

E foi então que a mão de Deus me alcançou por meio da Igreja Adventista do Sétimo Dia, quando conheci a **colportagem** — um sistema de vendas de livros de saúde, ciência e religião que possibilitava custear os estudos. Com esse trabalho, conquistei a chance de estudar Pedagogia em Lavras, na Fadminas (Faculdade Adventista de Minas Gerais). O internato

oferecia cama, alimentação e estudo, permitindo que o sonho se tornasse real. Durante quatro anos, de seis em seis meses, saía com uma mochila nas costas, coragem no peito e um sonho vivo: concluir minha faculdade. E assim aconteceu. Além das aulas, aproveitei todas as oportunidades possíveis: fui secretária de coordenação e orientação, monitora em sala, participei de projetos sociais educacionais e aprendi com cada experiência. Ao final da graduação, fui convidada pela própria instituição a compor o corpo docente como professora da Educação Infantil. No primeiro ano de trabalho, concluí especializações em Alfabetização e Letramento, Psicopedagogia e Psicologia Infantil. Mais tarde, tive experiências também no 5º ano e no 3º ano do Ensino Fundamental — vivências que despertaram em mim o desejo de pesquisar mais profundamente sobre o ensino e a aprendizagem e por consequência, o processo da aquisição da compreensão leitora. Movida pelo pulsar constante do desejo de aprender, ingressei no mestrado da UFLA. E é justamente esse percurso, feito de sonhos, dores, superações e milagres, que me trouxe até aqui, escrevendo a minha dissertação. Se um dia aquela menina do Vale do Jequitinhonha sonhou em ser professora, hoje a mulher que ela se tornou tem a certeza de que a educação não apenas transformou sua vida, mas continua sendo o caminho para transformar o mundo.

1. INTRODUÇÃO

A leitura não é algo natural, uma vez que é necessário haver um processo sistematizado de ensino aprendizagem do código escrito para que o aprendiz aprenda as relações gráfico-fonêmicas. Além disso, é fundamental que esse aprendizado ocorra em ambientes de letramentos, isto é de práticas sociais de uso da leitura e da escrita. A aprendizagem do sistema de escrita possibilita a decodificação, mas o processo de leitura é mais complexo e requer que o aprendiz desenvolva a fluência e a compreensão.

Quando se fala de compreensão leitora, os estudantes, especialmente no sistema público de educação, apresentam resultados abaixo do esperado, haja vista os resultados de avaliações como PISA². Fatores como a falta de suporte adequado, pouca familiaridade dos pais em relação a certas práticas de letramento, o preparo dos professores e a adequação dos recursos educacionais e de falta de diagnósticos especializados influenciam nos resultados sobre a leitura.

Os resultados de avaliações nacionais mostram uma lacuna significativa no desenvolvimento da compreensão leitora entre os alunos de diferentes turmas. De forma complementar, os resultados de avaliações nacionais e internacionais evidenciam desafios persistentes na educação brasileira, especialmente no que diz respeito às competências e habilidades leitoras. Conforme aponta o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), na edição mais recente, realizada em 2022, o Brasil obteve uma pontuação média de aproximadamente 410 pontos em leitura, ocupando entre a 62^a e 63^a posição em um total de 79 países avaliados. Apesar do esforço para universalizar o acesso à educação básica, os dados mostram que apenas 50% dos estudantes brasileiros alcançam o nível mínimo de proficiência em leitura, percentual significativamente abaixo da média da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que é de 74%. Além disso, somente 2% dos alunos brasileiros atingem níveis avançados em leitura, em comparação com 7% nos países membros da OCDE.

Os indicadores refletem a disparidade educacional no país e ressaltam graves problemas na qualidade do ensino. Apesar de 98% das crianças entre 6 e 12 anos estarem matriculadas na escola (IBGE, 2022), o analfabetismo funcional e a evasão escolar continuam a desafiar o

² INEP. **Divulgados os resultados do Pisa 2022**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/acoes-internacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022>

sistema educacional brasileiro. Dados de organizações como Todos pela Educação³ indicam que 34% dos alunos do 5º ano apresentam dificuldades significativas de leitura, e 20% dos jovens que concluem o ensino fundamental em grandes centros urbanos não dominam plenamente a leitura e a escrita. Esses números reforçam a urgência de políticas públicas eficazes, maior investimento na formação docente e na estrutura educacional, a fim de melhorar a qualidade do ensino e oferecer melhores oportunidades às futuras gerações.

Mesmo com o programa social que incentivou a matrícula de 98% das crianças entre 6 e 12 anos, cerca de 731 mil crianças ainda permanecem fora da escola (IBGE, 2022). Dados recentes revelam que o analfabetismo funcional atinge 29% da população entre 15 e 64 anos, com uma taxa mais elevada entre pessoas de 50 a 64 anos, alcançando 51%. Entre jovens de 15 a 29 anos, a taxa é menor, cerca de 16% (Ação Educativa; Paulo Montenegro; Fundação Roberto Marinho, 2024).

No que diz respeito ao desempenho escolar, apenas 55,1% dos alunos do 5º ano do ensino fundamental em escolas públicas alcançam um nível adequado em Língua Portuguesa, enquanto 43,5% obtêm o nível esperado em Matemática. Esses números, atualizados em 2023, evidenciam os desafios na recuperação da aprendizagem após os impactos da pandemia de COVID-19 (Todos pela educação; Mec; Inep, 2025). Esses indicadores destacam a necessidade de políticas públicas eficazes, maior investimento na formação de professores e ampliação de programas que assegurem não apenas o acesso à escola, mas também a garantia de uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Considerando-se tais dados, diversas pesquisas sobre leitura têm sido desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/UFLA - e os resultados indicam essa necessidade. Dentre elas, destacam-se, o trabalho de Flávia Cristina de Araújo Santos Assis (2021, p.78) que investigou as habilidades de leitura no terceiro ano do ensino fundamental - anos iniciais. Os resultados evidenciaram “uma acentuada dificuldade no domínio das habilidades de leitura que envolvia a compreensão e realização de inferências a partir de textos verbais e não verbais”. Também, a pesquisa de Roseli Aparecida Diniz Hipólito (2024) sobre habilidades de leitura no segundo ano apontou que diversas habilidades ainda estavam consolidadas pelos sujeitos investigados.

Outra trabalhos, cujo foco é o trabalho com a leitura e com as metodologias (Frank Smith (2003), Isabel Solé (1998), Kenneth Goodman (1994), Jeanne Chall (1996), Roxane Rojo

³ TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Aprendizagem na Educação Básica: situação brasileira no pós-pandemia**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2025. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2025/04/estudo-aprendizagem-na-educacao-basica-no-brasil-pos-pandemia-todos-pela-educacaodocx.pdf>

(2004, 2012) e Ingedore Koch & Vanda Elias (2006, 2012) trazem contribuições para o trabalho com a leitura em sala de aula, mas muitos professores enfrentam dificuldades para identificar quais são as metodologias mais eficazes para promover a compreensão da leitura.

A leitura é influenciada por diversos fatores, incluindo os conhecimentos prévios dos leitores, interesses, hábitos, intenções e técnicas empregadas pelos leitores, interação entre autor-texto e leitor, contexto cultural o que resulta em diferentes maneiras de se relacionar com os textos. Os objetivos atribuídos à leitura modificam-se conforme a finalidade a que ela se destina. Nesse sentido, a leitura pode ser orientada pelo prazer e entretenimento, quando se busca fruição estética; pela obtenção de informações específicas, quando o leitor procura dados pontuais em diferentes tipos de texto; pela aprendizagem e construção de conhecimentos, quando utilizada como recurso de estudo e formação; ou ainda pela execução de tarefas práticas, quando o ato de ler se articula a instruções que orientam ações concretas. Assim, uma história da leitura deve considerar as formas variadas de compreensão, apropriação e uso dos textos por parte dos leitores. “Lemos de diferentes formas: em silêncio, em voz alta, rapidamente ou detendo-nos em cada detalhe. Cada modalidade de leitura está associada a um objetivo e exige estratégias específicas por parte do leitor”, conforme ensina Solé (1998, p. 22). Em uma concepção ampla, a criança, desde o momento do seu nascimento, assume o papel de leitora do que está a sua volta. Todavia, é na escola que ela deverá se apropriar da leitura, aprenderá a ler e entender os símbolos mostrados, uma vez que, o ensino formal “[...] começa no período de alfabetização, quando a criança passa a compreender o significado potencial de mensagens registradas através da escrita”. (Silva, 2002, p. 31).

Historicamente, percebe-se que o país apresenta um longo percurso com dificuldades de leitura e escrita. Uma dificuldade que perpassa o tempo, uma vez que a aquisição dessa habilidade é relativamente nova no país. Essa perspectiva é reforçada por Nicolau Sevcenko (1984, p. 17), ao afirmar que “a literatura se converte em missão, isto é, no instrumento de interpretação da realidade nacional e de orientação dos rumos da sociedade”. O lugar da leitura, portanto, ultrapassa o campo cultural e insere-se no projeto civilizatório e político de elites que buscavam modernizar o Brasil. Regina Zilberman(s.d., p. 47) a reforça essa ideia, quando defende que:

[...] uma história da leitura - e, portanto, seu braço direito, a história da literatura - se corresponde com a história da educação. Graças a essa associação, indica quão próxima a literatura, abrindo mão da aura que a sociedade burguesa, via institucionalização, lhe confere, está do ensino, da sala de aula e do professor (Zilberman, s.d., p. 47).

A leitura constitui-se como uma ferramenta essencial para a socialização humana, permeando as interações sociais, econômicas, profissionais e culturais, embora não seja a única via de participação, seu domínio favorece o acesso a diferentes práticas sociais e oportunidades. A alta ou o mau domínio desta gera lacunas que podem ser sentidas por toda a vida.

O ensino da leitura demanda dos professores um vasto conjunto de conhecimentos, pois ser professor envolve mais do que apenas conhecer o assunto; é essencial saber como ensiná-lo de forma eficaz, adaptando-se continuamente ao nível de entendimento dos alunos, de forma que os desafie, mas não que os desestimulem. É fundamental que os professores possuam um entendimento sólido da natureza social, cognitiva e interacional da leitura, assim como estejam familiarizados com os métodos mais eficazes de ensino da leitura. Como salientam Bowers, 2020; Jian, 2019; Torppa et al., 2019; Vaughn, 2019, um professor dos primeiros anos do ensino básico precisa dominar os fundamentos sociais, cognitivos e interacionais da leitura, estar familiarizado com os métodos/metodologias mais eficazes de ensino dessa habilidade e possuir sensibilidade para personalizar o ensino, o ritmo e o nível de instrução de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Além disso, devem ter a sensibilidade necessária para adaptar o ensino, bem como o nível de instrução, de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. Esse trabalho é desafiador porque não se limita apenas ao conhecimento técnico do professor sobre metodologias, mas requer a análise das condições de produção, circulação e recepção dos textos. Requer, ainda, um comprometimento intenso e apaixonado por parte do professor que direciona o trabalho em sala de aula, proporcionando experiências ricas e significativas para cada aluno, permitindo-lhe realizar uma leitura de mundo integrada com a leitura da escola. Trata-se de que o ensino aprendizagem da leitura esteja ancorado na perspectiva dos letramentos, isto é, relacionada às práticas sociais.

Dessa forma, é importante entender o letramento não apenas como a capacidade de ler e escrever, mas como um processo integral e contínuo que envolve a leitura crítica do mundo e da realidade escolar. O termo letramento surge na década de 80 e tem como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita (Kleiman, 1995). Apesar de sua origem ser acadêmica, o termo vem tomando espaço no discurso escolar, em contradição ao que o novo termo pretendia: desvincular os estudos da língua escrita dos usos escolares, a fim de marcar o caráter ideológico de todo uso da língua escrita (Street, 1984) e distinguir as diversas práticas de letramento e de alfabetização, tida como única. O debate em torno da alfabetização e do letramento, especialmente a partir de meados da década de 1980, quando o conceito de letramento passou a circular com maior ênfase no Brasil, contribuiu para a construção de uma oposição que, muitas vezes, limitou o alcance teórico e prático desse

conceito no campo educacional. Naquele contexto inicial, ao enfatizar uma distinção rígida entre alfabetização, entendida como o domínio do sistema notacional da língua escrita, e letramento, compreendido como a inserção do sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita, acabou por circunscrever o letramento, em grande medida, aos anos iniciais do processo de escolarização. Nesse recorte reducionista, o letramento seria visto como objetivo exclusivo dos professores alfabetizadores, responsáveis por conduzir os estudantes ao contato inicial com a língua escrita, enquanto os docentes de língua materna, atuando nos anos subsequentes, assumiriam como prioridade a introdução dos diferentes gêneros discursivos.

Entretanto, essa visão cria uma falsa dicotomia que desconsidera a natureza processual e contínua do letramento. O estudante da quarta, sexta ou oitava série do ensino fundamental, bem como aquele do ensino médio, permanece em constante processo de letramento, uma vez que sua relação com a leitura e a escrita se expande, se complexifica e se ressignifica ao longo de toda a trajetória escolar. Mais do que isso, o letramento não se limita ao espaço da escola: ele constitui-se como prática social, atravessando diferentes esferas da vida cotidiana, de modo que todos os sujeitos que utilizam a língua escrita estão, permanentemente, engajados nesse processo. Assim, compreender o letramento apenas como etapa inicial da escolarização é restringir sua potência como categoria de análise e de prática pedagógica, negligenciando sua dimensão contínua, histórica e sociocultural.

O reconhecimento de que o ensino aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais deve se dar de forma a integrar o processo de alfabetização ao letramento e as contínuas pesquisas que evidenciaram a ampliação do conceito de letramento, entendendo-o como um processo plural – letramentos – mobilizou mudanças rumo a um processo de ensino-aprendizagem de melhor qualidade, a uma educação democrática e a uma sociedade mais justa. Para que isso aconteça é necessário estabelecer a priori condições que possam consolidar uma experiência educativa promissora, que provoque melhorias na educação do país. Nas palavras de Soares (2004) “o letramento não é um estado, mas um processo contínuo, que se manifesta de modos diversos em diferentes contextos e culturas”. Logo, o processo se trata de uma ação permanente, que se (re) constrói ao longo da vida e em diferentes práticas sociais de leitura e escrita.

A leitura constitui-se como uma atividade muito complexa. De acordo com Salles e Parente (2004), é composta por múltiplos processos interdependentes, processos esses que repercutirão em toda a aquisição da mesma. Segundo Alves (2005), o processo de leitura, em uma dimensão cognitiva, envolve diversas etapas, incluindo aspectos como linguagem, memória, pensamento, inteligência e percepção. Além disso, a compreensão desse processo

abrange fatores como codificação semântica, ampliação do vocabulário, entendimento das ideias apresentadas, construção de modelos mentais baseados no texto e a interpretação do conteúdo de forma geral. Como atividade social, a capacidade de ler e compreender textos diz respeito à própria inserção do indivíduo na sociedade, pois é uma ação comum da vida diária. Como salientam Ferreira e Dias (2004), a leitura, como uma atividade significativa, deve ser compreendida considerando a participação do sujeito-leitor que traz consigo uma história pessoal e única.

Quando, porém, está associada ao universo educativo reveste-se de maior seriedade, uma vez que se trata de um componente intrinsecamente ligado ao cognitivo do estudante. Quando uma criança está sendo alfabetizada ela ainda não consegue ler com ritmo, é natural de se esperar que isso aconteça. Contudo, é preocupante quando condições como estas afetam salas de aulas de quarto e quintos anos. Pesquisas nacionais têm demonstrado que muitas crianças permanecem por longos períodos centradas no processo de decodificação, o que compromete o desenvolvimento da compreensão leitora. O *Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF 2024)* revela que 29% dos brasileiros entre 15 e 64 anos ainda se encontram em condição de analfabetismo funcional, isto é, dominam parcialmente o código escrito, mas não conseguem alcançar níveis de leitura que envolvam compreensão de textos mais complexos. Esse quadro é reforçado pelo *Indicador Criança Alfabetizada*, segundo o qual apenas 59,2% das crianças das redes públicas atingiram a alfabetização ao final do 2º ano do ensino fundamental em 2024, evidenciando que a dificuldade em superar a etapa da decodificação impacta diretamente o avanço da compreensão leitora (Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa, 2024; Brasil, 2025). O que afeta, não apenas o processo de leitura em si, mas as outras disciplinas curriculares. Uma vez que “dificuldades de linguagem são associadas às de processamento matemático e de lógica. Falhas na alfabetização dificultam a incorporação de conhecimentos importantes para o desenvolvimento profissional” (Araújo, 2011, p. 3). Nos exames oficiais, nacionais ou internacionais, o Brasil vem demonstrando resultados preocupantes. De acordo com informações publicadas pelo G1⁴, o Brasil apresentou resultados preocupantes em exames oficiais de avaliação educacional. No *Pirls* (Progress in International Reading Literacy Study) de 2023, 38% dos estudantes do 4º ano do ensino fundamental não demonstraram habilidades

⁴ TENENTE, Luiza. **Alunos brasileiros leem muito devagar, não entendem frases e sentem vergonha, alertam professores; uso de telas agrava problema.** G1, 9 set. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/09/09/alunos-brasileiros-leem-muito-devagar-nao-entendem-frases-e-sentem-vergonha-alertam-professores-uso-de-telas-agrava-problema.ghtml>. Acesso em: 13 fev. 2025.

básicas de leitura, enquanto apenas 13% atingiram o nível de proficiência. O país ficou na 39ª posição entre 43 participantes, atrás de nações com menor desenvolvimento econômico, como Azerbaijão e Uzbequistão. A relação entre a automaticidade na decodificação e a compreensão leitora tem sido objeto de análise em diversas investigações acadêmicas, buscando compreender como essas dimensões da leitura interagem (Martins-Reis, 2023; Meggiato, 2021; Cunha Et Al., 2017; Silvano; Godoy, 2022; Navas, 2009). Esses estudos indicam que a fluência de leitura, entendida como a capacidade de reconhecer palavras automaticamente, sem esforço consciente, é um pré-requisito para a compreensão efetiva dos textos. Quando a decodificação não ocorre de forma automática, o leitor concentra seus recursos cognitivos na identificação das palavras, sobrecarregando a memória de trabalho e prejudicando a construção de sentido. Martins-Reis (2023) e Cunha et al. (2017) destacam que déficits na fluência de leitura estão associados a menores níveis de compreensão, enquanto Meggiato (2021) e Navas (2009) enfatizam que leitores que atingem maior automaticidade conseguem direcionar sua atenção para os aspectos semânticos e contextuais do texto. Silvano e Godoy (2022) reforçam a ideia de que há uma relação bidirecional: a compreensão leitora também contribui para o desenvolvimento da fluência, demonstrando a interdependência entre essas habilidades. Um leitor considerado fluente demonstra capacidade de leitura com velocidade, precisão e expressividade compatíveis com o contexto e propósito do texto.

Nenhum leitor nasce pronto. A leitura é um processo que se constrói a partir das múltiplas experiências e relações que o próprio leitor se apropria no processo de constituição leitora, dependendo ainda dos ideais e das percepções que os docentes com os quais mantiver contato ao longo da vida escolar terão sobre o ato de ler. A leitura constitui um processo de construção de sentidos (Magnani, 1989), no qual o leitor, como sujeito ativo e singular, marcado por sua história, experiências e características pessoais, não se limita a aceitar a mensagem pretendida pelo autor. Pelo contrário, atribui novos significados ao texto, dialoga com ele, questiona-o e, nesse movimento, atualiza sua própria “biblioteca” (Goulemot, 2001), isto é, o seu “repertório de leitura” (Silva, 2002; Cosson, 2006). A leitura envolve componentes como a decodificação e a compreensão. A decodificação é basicamente a tradução dos signos, a competência mais basilar de todas, como sugere García e Gonzalez (2007), enquanto a compreensão está relacionada à construção de sentidos. Kleiman (2014, sp.) esclarece que a compreensão leitora é uma capacidade cognitiva complexa de entender os significados dos textos escritos. Trata-se de um processo que permite “que o leitor extraia e construa significados do texto, simultaneamente, para fazer sentido da língua escrita”. Nas palavras da autora:

Na *compreensão leitora*, estão envolvidos: um texto – objeto linguístico e

cultural portador de um significado –; um leitor – com saberes, experiências, capacidades e habilidades; e uma situação comunicativa de interação entre leitor e autor via texto escrito, que determina em grande parte *o que e como* se compreende. Esses três elementos influenciarão o que o leitor lembrará a partir do texto, o que perceberá ou deixará de perceber, que tipos de inferências fará, como usará seus conhecimentos prévios, que hipóteses levantará, o que analisará criticamente; enfim, como ele responderá ao texto escrito, quais os sentidos que construirá nessa resposta. Além do texto e leitor interagindo numa situação, um quarto elemento importante na compreensão é a atividade de leitura, desenvolvida num local e tempo específicos, com objetivos e propósitos determinados. (Kleiman, 2014, s.p).

A compreensão mobiliza as ações interiores, cognitivas e afetivas, possibilitando a transformação, ou seja, o leitor sai de um estado de conhecimento e avança a outro com um saber mais elaborado, ampliado ou mais reflexivo que o anterior. Dessa forma, a decodificação do texto influencia de forma direta o seu processo de compreensão. O que sugere que o leitor precisa ter uma decodificação eficaz para que se aproprie de uma leitura fluente. Em síntese, a leitura deve ser compreendida como um processo social, histórico e cultural, construído nas interações entre o leitor e os contextos em que atua, envolvendo práticas de linguagem e significados compartilhados (Soares, 2020; Kleiman, 1995; Bakhtin, 1981). Cada leitor participa de forma ativa da construção de uma sociedade em constante interação com a história. Ao se ler, não se decodifica simplesmente símbolos, letras, sílabas. A leitura constitui um processo interativo, no qual o leitor negocia e produz significados a partir da relação entre o texto, seus conhecimentos prévios e os contextos sociais e culturais em que está inserido. O seu domínio é um fator crucial na integração social. Para Capellini et al. (2008) e Pinheiros (1994), ler, assimilar e compreender exige empenho, pois o ato de ler é um processo linguístico ativo e receptivo. Para aprender a ler, o aluno deve trabalhar ativamente para construir o sentido e é indispensável compreender o papel do professor como a mola propulsora de todo este processo. No processo de engrenagem educacional, é indispensável que o professor elabore atividades pedagógicas que visem a aprendizagem efetiva (Gatti; Nunes, 2008). Portanto, o diagnóstico de leitura e de compreensão leitora serve de subsídio para um planejamento educacional promissor, uma vez que o método fornece ao professor dados para que possa guiar o seu trabalho pedagógico e o possibilita estar ciente das dificuldades de leitura dos estudantes. Em consonância com Gorski e Freitag (2007), um professor-pesquisador pode ter uma prática com um olhar mais analítico sobre sua turma.

Considerando-se tais pressupostos, surgem alguns questionamentos: Como diagnosticar o desempenho dos alunos em relação à leitura? Quais os hábitos de leitura estão presentes no cotidiano dos alunos? O uso das tecnologias digitais tem afetado as práticas de leitura? A partir

desses questionamentos, esta pesquisa delimita o tema em relação à compreensão leitora e buscará responder ao seguinte problema: Qual é desempenho dos alunos em leitura e compreensão leitora ao ingressarem no 5º ano do ensino fundamental e quais práticas de leitura desenvolvem? A compreensão leitora constitui um dos pilares fundamentais para o sucesso acadêmico, especialmente no ciclo de transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental. No entanto, evidências têm demonstrado que um número significativo de alunos ingressa no 5º ano com lacunas substanciais em suas habilidades leitoras, comprometendo o desenvolvimento de competências mais complexas, como a leitura crítica e a interpretação de múltiplos textos (Brasil, 2019; Rojo, 2020). Esse problema é intensificado por desigualdades sociais, culturais e pedagógicas, que afetam tanto o acesso a práticas de leitura diversificadas quanto a mediação qualificada no ambiente escolar (Cosson, 2021; Soares, 2020).

O objetivo geral será investigar o desempenho leitor e as práticas de leitura das crianças que ingressam no 5º ano do ensino fundamental, considerando os descritores de leitura avaliados pelo SAEB. Como objetivos específicos (i) diagnosticar dificuldades comuns na compreensão leitora; (ii) identificar práticas leitoras dos sujeitos participantes (iii) analisar a presença das tecnologias digitais nas práticas de leitura dos sujeitos participantes e (iv) construir um produto educacional que contribua para o trabalho docente relacionado à formação de leitores.

Para a pesquisa será adotada uma abordagem qualitativa e exploratória, fundamentada em diagnósticos específicos. A abordagem qualitativa permitirá a análise de aspectos subjetivos e contextuais, essenciais para compreender os desafios enfrentados pelos estudantes e propor estratégias pedagógicas eficazes. Ao investigar esse tema, busca-se contribuir para a discussão sobre o ensino da leitura e sobre as práticas de leitura, promovendo reflexões que favoreçam o aprimoramento das estratégias pedagógicas, bem como às demandas contemporâneas de formação cidadã e equitativa no Brasil.

Ao contribuir para o debate sobre políticas públicas educacionais, o estudo reforça a importância de intervenções estruturadas que promovam equidade e qualidade no ensino da leitura, alinhando-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular ((Brasil, 2018)) e às demandas contemporâneas da educação (Brasil, 2018). O uso de mídias digitais, como estratégia acadêmica, tem proporcionado às instituições diversas alternativas de recursos pedagógicos, permitindo que atendam às diferenças individuais e à diversidade de formas de aprender, sendo, dessa forma uma aliada constante no processo de aprendizagem de novas competências. Além disso, a expansão das tecnologias digitais tem reconfigurado as práticas sociais de leitura e escrita, impondo a necessidade de que os sujeitos desenvolvam novas

competências para compreender, interpretar e produzir informações em diferentes plataformas e mídias. Nessa perspectiva, o conceito de (mul)tiletramentos não apenas amplia as possibilidades de expressão, mas também implica um ensino que valorize a diversidade cultural e reconheça as múltiplas formas de construção do conhecimento, preparando os estudantes para uma atuação crítica, reflexiva e participativa na sociedade contemporânea. Para Vieira (2013, p. 4), “escrita e leitura dialogam, mesclam-se e se interpenetram a partir da base das várias tecnologias. [...] uma espécie de autoria centrado em editores, uma vez que as mídias digitais permitem que uma diversidade de gêneros seja produzida e difundida”. A leitura e a compreensão leitora desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e acadêmico, além de colaborar com a formação cidadã e reflexiva dos estudantes, especialmente no 5º ano do ensino fundamental, etapa de transição entre os anos iniciais e finais. Contudo, estudos têm apontado que muitos alunos chegam a esse estágio com lacunas significativas em suas habilidades de leitura, comprometendo sua capacidade de interpretar textos e engajar-se em aprendizagens mais complexas. Esse cenário evidencia a necessidade de aprofundar investigações sobre os níveis de leitura e compreensão leitora, bem como os fatores pedagógicos, sociais e estruturais que influenciam esse processo. Compreender e enfrentar os desafios de leitura nessa etapa escolar não é apenas uma questão pedagógica, mas também uma questão de justiça social e de promoção da equidade educacional. A leitura é a porta de entrada para todas as demais áreas do conhecimento, e garantir o seu pleno desenvolvimento significa ampliar as oportunidades de sucesso acadêmico e pessoal para os estudantes.

Ao final desta pesquisa, apresenta-se, em anexo, o produto educacional desenvolvido: um caderno pedagógico. Experimentar diferentes estratégias de promoção da leitura evidenciou, na prática, o que a literatura acadêmica já aponta: a leitura é um elemento transversal que potencializa a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento.

A proposta do caderno pedagógico é incentivar os professores a elaborarem momentos de leitura nos quais essa prática se torne recorrente, estruturante e inegociável, sustentada pela convicção de que investir na leitura é investir no potencial humano. Ao formar leitores, não se promove apenas um hábito, mas transformações profundas: ampliam-se horizontes, ressignificam-se experiências e formam-se cidadãos mais preparados para enfrentar os desafios do conhecimento e da vida em sociedade. Além disso, o material apresenta recursos que fortalecem tanto os fundamentos teóricos da leitura quanto seus aspectos práticos e criativos. Essa abordagem não apenas estimula a imaginação e a criatividade, mas também favorece a expansão da compreensão leitora, permitindo que os alunos interpretem, ressignifiquem e se apropriem das experiências presentes nas narrativas que leem e compartilham.

A próxima seção irá discorrer sobre leitura e compreensão leitora, temas centrais dessa pesquisa.

2. LEITURA E COMPREENSÃO LEITORA

Embora questões relacionadas à fluência de leitura tenham sido negligenciadas por muito tempo, a publicação do *National Reading Panel* (NRP) em 2000 impulsionou inúmeras pesquisas sobre o tema (Hudson et al., 2009). O *National Reading Panel* (NRP) foi um grupo de especialistas formado nos Estados Unidos em 1997, a pedido do Congresso, com o objetivo de revisar e analisar pesquisas científicas sobre o ensino da leitura. O trabalho do painel culminou em um relatório publicado em 2000, intitulado *"Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction"*⁵, que teve grande impacto nas políticas educacionais relacionadas à alfabetização e ao ensino da leitura nos Estados Unidos e em outros países. Em suma, este documento objetivava fornecer orientações para que escolas e professores aplicassem práticas pedagógicas que fossem comprovadamente eficazes, baseadas em pesquisas científicas. O relatório do NRP organizou suas descobertas em cinco áreas principais, conhecidas como os cinco pilares da leitura, sendo eles: Consciência Fonêmica, que consiste na habilidade de reconhecer e manipular sons individuais (fonemas) nas palavras. O painel destacou que ensinar explicitamente as crianças a identificar e manipular fonemas melhora a leitura e a compreensão; Fonética, onde reitera que a instrução fonética sistemática, que ensina a correspondência entre letras e sons, foi apontada como uma abordagem eficaz para ajudar as crianças a "decodificar" palavras, especialmente as que estão em processo de alfabetização inicial; Fluência na Leitura, que precisamente aponta a capacidade de ler um texto com precisão, rapidez e expressão adequada. O NRP enfatizou que a fluência é essencial porque permite que o leitor concentre sua atenção na compreensão, em vez de gastar energia mental na decodificação das palavras; Vocabulário, que foi destacado como um fator crucial para a compreensão leitora e por fim, a compreensão leitora, onde foi analisado que estratégias de ensino ajudam os alunos a compreender, lembrar e aplicar o que leem. A instrução de estratégias específicas de compreensão, como fazer inferências e resumir, foi considerada altamente eficaz.

Começou-se a explorar mais profundamente os conceitos ligados ao processamento cerebral e às interações cognitivas que ocorrem durante a leitura, destacando-se a ativação de múltiplos processos mentais que sustentam a compreensão leitora. Com isso, a maneira como a leitura é ensinada e praticada passou a ser vista como central para avaliar a verdadeira competência leitora (Schirmer; Fontoura; Nunes, 2004).

⁵ Tradução- Ensinando Crianças a Ler: Uma Avaliação Baseada em Evidências da Literatura de Pesquisa Científica sobre Leitura e suas Implicações para a Instrução de Leitura

As ideias do *National Reading Panel* (NRP) influenciaram a Política Nacional de Alfabetização em 2019, que passou a defender a aprendizagem baseada na ciência. O documento trouxe uma série de debates no país (Soares, 2020; Mourão, 2019) apesar de a PNA ter sido revogada em 2023.

La Berge e Samuels (1974) destacam que a baixa compreensão leitora frequentemente está associada ao fato de que o leitor gasta grande parte de seus recursos cognitivos em aspectos superficiais da leitura, como a decodificação de palavras. Esse esforço excessivo na decodificação compromete os recursos disponíveis para a compreensão do texto. Embora ainda não haja um consenso absoluto sobre a definição de fluência de leitura, geralmente ela é entendida como a capacidade de decodificar um texto com precisão e rapidez. Quando o reconhecimento das palavras se torna automático, o leitor consegue direcionar sua atenção para a compreensão do material. A fluência é vista como um processo que envolve a automatização de várias habilidades, incluindo os aspectos perceptual, fonológico, ortográfico, morfológico e semântico. Após o desenvolvimento desses processos, a fluência manifesta-se por meio da leitura expressiva, precisa e eficiente, permitindo que o leitor compreenda o texto de forma mais aprofundada. A leitura é concebida como um processo complexo que vai além da simples decodificação de palavras, envolvendo a construção de sentido a partir do texto escrito. Nesse contexto, destaca-se a visão da leitura como uma interação dinâmica entre o leitor e o texto, na qual o leitor mobiliza estratégias cognitivas para satisfazer os objetivos que orientam sua leitura. Segundo Solé (1998), esse processo envolve uma busca ativa de compreensão, em que o leitor interage com o conteúdo para atribuir significado e atender às suas intenções ao ler. Ainda sobre leitura, a autora preconiza:

É um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras. O ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva. (Solé, 1998, p. 9).

Dessa forma, percebe-se que uma leitura eficaz depende da capacidade de acessar o léxico mental por meio dos sinais gráficos, o que permite a compreensão do texto escrito. Um leitor proficiente, que não se distrai com a decodificação das palavras, consegue direcionar toda a sua atenção à construção de sentido, resultando em uma leitura fluente. Assim, a fluência de leitura é um indicativo de competência, evidenciando que o leitor pode interagir plenamente com o texto e atender às suas intenções de compreensão.

Do ponto de vista psicolinguístico a compreensão leitora é o processamento de informações que possibilita a apropriação do conteúdo lido. Estudos indicam que há dois

processamentos primordiais – o *bottom-up* e o *top-down* (Scliar-Cabral, 2008), que se diferenciam no que se refere à direção do raciocínio de leitura, o *bottom-up*, (de baixo para cima), que é o processamento focado nas partes menores do texto, como letras, sílabas e palavras. O leitor inicia a compreensão decodificando os elementos mais básicos da língua escrita e, gradualmente, constrói o significado global do texto. É mais comum em leitores iniciantes ou em situações em que o texto é desconhecido ou difícil. Como exemplo, uma criança que está aprendendo a ler se concentra primeiramente nas letras e palavras para formar frases e, então, o sentido geral do texto. Por sua vez, o *top-down*, (de cima para baixo), o leitor utiliza conhecimentos prévios, expectativas e inferências para interpretar o texto. Aqui, o processamento começa com uma visão global, baseada em contextos ou experiências anteriores, e depois se concentra nas partes menores do texto. Como exemplo, um adulto lendo um texto em seu idioma nativo usa sua experiência e conhecimento para antecipar o significado antes de examinar cada palavra ou frase. Esses dois processos são complementares, os leitores proficientes utilizam ambos de forma integrada para construir sentido de maneira eficiente. A escolha de um ou outro está associada a algumas variáveis – tipo/gênero textual, objetivo de leitura, conhecimentos prévios do leitor e seu estilo cognitivo. Sob a perspectiva psicolinguística, a compreensão da leitura é vista como um processo complexo que vai além da simples apreensão do conteúdo expresso no texto. Esse entendimento envolve uma série de operações cognitivas e linguísticas realizadas pelo leitor, incluindo a decodificação de palavras, a integração de informações novas com o conhecimento prévio, a construção de inferências e a elaboração de representações mentais coerentes e significativas. O leitor, assim, não apenas absorve informações passivamente, mas ativa mecanismos de processamento profundo, interligando elementos sintáticos, semânticos e pragmáticos, o que permite uma apropriação dinâmica e contextualizada do conteúdo. Este processo é sustentado por estudos que investigam como funções cognitivas, como a memória de trabalho e as habilidades de inferência, influenciam a compreensão e fluência na leitura, evidenciando que a leitura eficaz exige a coordenação entre o processamento textual e as estruturas mentais que dão sentido à experiência leitora. A compreensão da leitura, sob uma perspectiva psicolinguística, envolve processos complexos de interação entre o conhecimento prévio do leitor, suas habilidades de decodificação e sua capacidade de integrar informações de forma coerente e contextualizada.

A leitura é um processo ativo, onde o leitor formula hipóteses a partir de pistas linguísticas e contextuais. Esse processo é marcado pela criação de uma estrutura hierárquica de compreensão, na qual proposições centrais e secundárias se organizam para formar uma representação mental coesa do texto. Esses processos de leitura são

profundamente influenciados pelos esquemas cognitivos do leitor, estruturas mentais que integram experiências e conhecimentos prévios e ajudam na interpretação do texto. A automação na decodificação e o uso eficaz da memória de trabalho são fundamentais para a fluência e compreensão leitora, sugerindo que a capacidade de ler envolve um processamento dinâmico entre reconhecimento de palavras e retenção de informações. A leitura depende de uma construção progressiva de estruturas mentais, nas quais novas informações são integradas em uma base coerente.

Além disso, a memória de trabalho e habilidades inferenciais são componentes essenciais para uma compreensão de leitura bem-sucedida, especialmente em crianças, isto posto, a complexidade textual e o conhecimento prévio também impactam significativamente a qualidade da compreensão e retenção do conteúdo. Esses fundamentos teóricos mostram que a leitura eficaz envolve um processamento psicológico e linguístico profundo, onde habilidades cognitivas e contextuais se entrelaçam para promover uma apropriação significativa do texto. A compreensão da leitura, vista sob uma ótica psicolinguística e aplicada ao contexto brasileiro, envolve um conjunto complexo de processos cognitivos, sociais e culturais.

A leitura traz consigo dois processos proeminentes, a decodificação e a compreensão. A decodificação é basicamente o processo de reconhecer a palavra escrita de acordo com Sánchez, García e Gonzalez (2007), é a competência considerada a mais básica, que se refere ao processo de transformação dos signos ortográficos das palavras escritas em linguagem. Por outro lado, a compreensão é definida como o processo de interpretação de palavras, sentenças ou textos. Esta relação ocorre porque, basicamente, a leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura depende da rapidez com que o leitor identifica as palavras, ou seja, maior é a capacidade que a memória de trabalho tem para se dedicar às operações de análise sintática, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual, levando à compreensão da leitura (Morais, 1996; Salles; Parente, 2002; 2004; Sánchez, García; Gonzalez, 2007). Dessa forma, a decodificação tem grande influência e um poder de interferência no processo de compreensão da leitura. Isto posto, é necessário que o escolar tenha uma boa decodificação para ter uma leitura fluente, no entanto isso não garante que ele tenha uma compreensão de todas as informações contidas no texto.

Estudos apontam (Perfetti, 1985; Eckert et al., 2002; Breznitz, 2006; Snellings et al., 2009) que há uma forte relação entre a leitura, fluência, decodificação e compreensão na leitura é determinante para o desempenho do leitor. Um processamento lento das palavras compromete a automaticidade da leitura, impactando negativamente a compreensão textual, uma vez que o

esforço cognitivo empregado na decodificação consome a memória de trabalho, reduzindo a capacidade de integração e análise do texto. Assim, a fluência emerge como um componente central, pois leitores fluentes apresentam maior probabilidade de desenvolver habilidades avançadas de compreensão, resultado da liberação cognitiva proporcionada pela leitura automatizada.

Dessa forma, a compreensão inclui processos cognitivos correlacionados, como os processos básicos de leitura, como o simples fato de reconhecer e compreender os significados das palavras impressas, são pré-requisitos, mas apenas estes, não são suficientes para uma compreensão leitora efetiva. A compreensão da leitura está intrinsecamente ligada à ativação de conhecimentos prévios relevantes, que desempenham um papel crucial no processamento do texto. Esses conhecimentos estão fortemente associados ao desenvolvimento do vocabulário, à proficiência na linguagem oral, às habilidades linguísticas gerais e à memória. Além disso, a capacidade de realizar inferências, aliada à experiência de mundo acumulada por cada indivíduo, contribui significativamente para a construção de sentido. Outro fator essencial é o desenvolvimento da habilidade de expressar ideias de forma clara e organizada, tanto na oralidade quanto na escrita, o que reforça a integração entre leitura, interpretação e comunicação. Dessa forma, compreender um texto não é apenas decodificar palavras, mas conectar conteúdos linguísticos e cognitivos em um processo integrado e dinâmico (Braibant, 1997; Santos, 2009).

De acordo com Martins (1982) e Lajolo (2006), a leitura é uma habilidade que se desenvolve ao longo da vida, fruto da interação contínua com o mundo. Ninguém nasce sabendo ler; esse aprendizado ocorre na medida em que vivenciamos experiências e estabelecemos conexões com o que nos cerca. Embora o aprendizado formal da leitura de textos escritos geralmente aconteça no ambiente escolar, há outras formas de leitura que emergem de maneira espontânea e natural na convivência cotidiana.

Do mundo da leitura a leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos círculos da escola (Lajolo, 2006, p. 7).

Essa "leitura de mundo" transcende os limites da alfabetização convencional, sendo construída na interação com objetos, situações e pessoas. Por meio dela, aprendemos a interpretar sinais, gestos, contextos e significados, muitas vezes sem nos darmos conta de que estamos exercitando um tipo fundamental de leitura. A escola da vida, como ressalta Lajolo, oferece lições que não dependem de cadernos ou lousas. É nesse espaço de convivência que

aprendemos a decifrar emoções nos rostos das pessoas, a interpretar as nuances de um ambiente desconhecido ou a entender as regras implícitas que regem os diversos grupos sociais. Essas formas de leitura são essenciais para navegar no mundo e se conectar com ele de maneira significativa. Portanto, a leitura, em suas múltiplas formas, vai além do ato de decodificar palavras. Trata-se de um processo de construção de sentidos que permeia tanto a aprendizagem formal quanto às vivências informais, sendo essencial para a compreensão e a participação ativa no mundo que nos rodeia.

Sob essa perspectiva, a apropriação dos elementos presentes no contexto em que vivemos constitui as primeiras referências de leitura de cada sujeito. Dessa forma, a leitura é uma atividade sociocultural. É esse processo que Paulo Freire (1998) chamou de "leitura de mundo", uma prática inicial e essencial que antecede e fundamenta a leitura formal. Essa leitura de mundo, que valoriza os conhecimentos prévios e a bagagem cultural de cada indivíduo, desempenha um papel central na formação do sujeito leitor, pois é a partir dela que se inicia o diálogo com o objeto lido — seja ele textual, sonoro, gestual, visual ou circunstancial. Esse diálogo, descrito por Bakhtin (1992) como "dialogia", é um processo ativo e transformador. Nele, o leitor deixa de ser um mero decodificador ou receptor passivo e assume uma postura atuante, tornando-se cocriador de significados. A interação entre o conhecimento prévio do leitor e o saber adquirido durante a leitura não só enriquece o entendimento do objeto lido, mas também promove uma reconstrução contínua do próprio repertório cultural e intelectual do sujeito. Mais do que isso, essa interação evidencia que a leitura não é uma atividade isolada ou puramente técnica. Trata-se de um ato eminentemente social, que conecta o leitor ao seu entorno, aos outros e à construção de significados coletivos. Quando o leitor estabelece pontes entre o que já conhece e o que está aprendendo, ele amplia sua capacidade de interpretar, criticar e transformar o mundo. Esse movimento de aprendizado, que alia a experiência individual à coletiva, reafirma a leitura como um processo de emancipação e formação integral.

Portanto, compreender a leitura como um diálogo entre o leitor e os múltiplos objetos de leitura é reconhecer seu potencial como ferramenta de construção de sentidos, de transformação social e de desenvolvimento humano.

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço — o sítio das avencas de minha mãe —, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. Nele engatinhei, balbuciei, me pus de pé, andei, falei. Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. (Freire, 1988, p.12 - 13).

Dessa forma, ler é um processo dinâmico, que promove a interação, a reflexão crítica e

o crescimento pessoal e coletivo. Assim, valorizar a leitura de mundo e sua integração com a leitura formal é um passo fundamental para formar sujeitos autônomos, reflexivos e engajados com sua realidade. Os modos de leitura, por sua vez, podem variar devido à natureza de interesses do próprio leitor. Esse interesse gera uma atitude favorável em relação ao texto. O indivíduo busca, no ato de ler, a satisfação de uma necessidade de caráter informativo ou recreativo, que é condicionada por uma série de fatores, sendo importantes a idade e a escolaridade do leitor, além do sexo e do nível socioeconômico. Para facilitar a compreensão, cabe deixar explícito aqui que a idade do leitor influenciará os seus interesses leitores, mesmo dentro de cada período da vida humana, essas preferências modificam-se à medida em que se dá o amadurecimento do indivíduo. Contudo, essas etapas não são rígidas nem fixas; o importante é compreender que todo sujeito que se torna leitor passa por essas fases e pode retornar a elas sempre que sentir necessidade. Para ilustrar esse processo, Aguiar (2011) apresenta uma matriz com as possíveis idades de leitura. Nesta pesquisa, deter-nos-emos apenas nas fases que serão objeto de análise.

Pré-leitura: durante a pré-escola e o período preparatório para a alfabetização, a criança desenvolve capacidades e habilidades que a tornarão apta à aprendizagem da leitura: a construção dos símbolos e o desenvolvimento da linguagem oral e da percepção permitem o estabelecimento de relações entre as imagens e as palavras. Os interesses voltam-se, nesta fase, para histórias curtas e rimas, em livros com muitas gravuras e pouco texto escrito, que permitem a descoberta do sentido mais pela linguagem visual do que pela verbal. Paralelamente, estão presentes as histórias mais longas, que falam das situações do cotidiano infantil e são lidas ou contadas pelo adulto. (Aguiar, 2011, p.112)

Nessa etapa, a criança ainda não domina o código escrito, mas começa a construir significados a partir das interações com o mundo letrado. Ou seja, ela já participa de práticas de leitura, mesmo que ainda não saiba ler convencionalmente.

Leitura compreensiva: é o período correspondente ao momento da alfabetização (1ª e 2ª séries), em que a criança começa a decifrar o código escrito e faz uma leitura silábica e de palavras. A motivação para ler é muito grande, e a escolha recai sobre livros semelhantes aos da etapa anterior, decodificados pelo novo leitor. É importante, contudo, que os textos sejam escolhidos não apenas por sua facilidade de decodificação, mas também pelo estímulo à fantasia, à criatividade e ao raciocínio do leitor iniciante. (Aguiar, 2011, p. 113)

Essa fase marca o início da leitura convencional, em que a criança passa a compreender o princípio alfabético, ou seja, entende que as letras representam sons e que, juntas, formam palavras com significado. A leitura ainda é lenta e silábica, mas já envolve compreensão literal, a criança começa a identificar personagens, ações e lugares nas histórias.

Leitura interpretativa: da 3ª à 5ª série, o aluno evolui da simples

compreensão imediata à interpretação das ideias do texto, adquirindo fluência no ato de ler. A aquisição de conceitos de espaço, tempo e causa, bem como o desenvolvimento das capacidades de classificar, ordenar e enumerar dados permitem que o estudante se aprofunde mais nos textos e se volte para leituras mais exigentes. Esse é um período em que, ainda, se mantém a mentalidade mágica, quando o leitor vai buscar, nos contos de fadas, nas fábulas, nos mitos e nas lendas, aqueles ingredientes simbólicos necessários à elaboração de suas vivências. Por meio da fantasia, ele vai compreender melhor a realidade que o cerca e o seu lugar no mundo. Aos poucos, os elementos mágicos vão dando lugar aos dados do cotidiano, e vamos encontrar histórias em que fantasia e realidade convivem. (Aguiar, 2011, p.113)

Essa etapa marca uma transição importante no desenvolvimento do leitor: a criança deixa de apenas compreender o que está escrito e começa a interpretar o que o texto quer dizer, inferindo significados implícitos e fazendo conexões entre a leitura e suas próprias experiências. Contudo, não podemos limitar-nos apenas à satisfação das preferências de leitura já consolidadas. É preciso, sobretudo, despertar novos interesses e ampliar os horizontes literários, de modo a multiplicar as práticas leitoras e diversificar os materiais disponíveis ao público. O ato de ler constitui um diálogo contínuo entre leitor e texto, no qual se revelam sentidos implícitos, novas formas de compreender o mundo e possibilidades de expansão intelectual, emocional e cultural. Assim, quanto maior for o contato com a literatura e com o universo dos livros, maiores serão as chances de formar leitores autônomos, críticos e sensíveis às múltiplas dimensões da realidade.

2.1 Estratégias de Leitura

Cabe aqui também fomentar que existem estratégias que devem ser ensinadas antes, durante e depois da leitura (Solé 1998). Isso não significa que seu uso se restrinja a uma única fase; ao contrário, as estratégias podem ser aplicadas de diferentes maneiras, sendo sua escolha e forma de utilização determinadas pelo objetivo de leitura que se pretende alcançar, por exemplo, compreender o sentido global do texto, realizar inferências ou analisar a intenção do autor. A autora denomina que as estratégias utilizadas antes da leitura são: motivação, objetivos da leitura, ativação do conhecimento prévio, previsões sobre o texto e perguntas dos estudantes sobre o texto. Todas essas estratégias auxiliam o leitor quando forem se lançar em suas leituras, contribuindo no sentido de definir os objetivos de leitura que se pretende alcançar.

As estratégias de leitura destacadas por Solé (1998) para durante a leitura são: ler, resumir, solicitar esclarecimentos sobre o texto e prever. Essas constituem ações fundamentais no processo de construção de sentido. É importante ressaltar que não existe uma sequência

rígida para a utilização dessas estratégias, uma vez que seu emprego pode variar conforme o objetivo do leitor e as características do texto. O essencial é compreendê-las como práticas de leitura compartilhada que demandam crescente envolvimento e esforço cognitivo do leitor, à medida que este busca monitorar e aperfeiçoar sua própria compreensão.

Por fim, Solé (1998) destaca as estratégias que devem ser empregadas após a leitura, tais como a identificação da ideia principal, a elaboração de resumos e a formulação de respostas a perguntas. Observa-se, contudo, que algumas dessas estratégias — como resumir e elaborar perguntas — também podem ser mobilizadas em outros momentos do processo leitor, evidenciando que não há fronteiras rígidas entre as etapas de leitura. Do mesmo modo, não se pode determinar de forma prescritiva quais estratégias o leitor deve utilizar, uma vez que ele é compreendido como sujeito ativo na construção do sentido. Espera-se, entretanto, que o uso dessas estratégias após a leitura contribua para que o estudante consolide a compreensão do texto e reflita sobre o que aprendeu.

Como se nota, o trabalho com a leitura é abrangente e envolve questões que precisam estar claras ao professor, entre elas, destacam-se a necessidade de uma sólida formação teórica sobre a temática e a superação de equívocos recorrentes acerca do processo de leitura, que frequentemente emergem no cotidiano escolar. Um aspecto de fundamental importância é que o professor, enquanto mediador, compreenda em quais momentos de sua prática pedagógica está priorizando o ensino da leitura. Além disso, é imprescindível que saiba selecionar materiais adequados, sejam livros literários, textos informativos, jornalísticos ou de outros gêneros, de modo que, gradualmente, as crianças se apropriem das estratégias de leitura e se tornem leitoras autônomas.

Por fim, é importante enfatizar que essa forma de conduzir o trabalho com a leitura em sala de aula deve refletir a concepção que o professor possui sobre o ato de ler, de modo que o desenvolvimento da competência leitora esteja presente em todas as áreas do conhecimento.

2.2 Compreensão Leitora Como Construção Social e Cognitiva

A leitura é uma das conquistas da humanidade. Pode-se afirmar que o processo de ler é construir significado a partir do texto lido. A leitura é um dos meios pelo qual o ser humano adquire conhecimento e busca formas de aperfeiçoá-lo de forma contínua. A aprendizagem da leitura possibilita a emancipação da criança e a assimilação dos valores da sociedade. A leitura é um ato social e como tal, uma questão pública. A leitura, segundo Martins (1982), não se restringe à decodificação de símbolos gráficos, mas constitui um processo que acompanha os

indivíduos desde o nascimento, sendo intrínseco ao ato de viver. Antes mesmo de adquirir a fala, a criança demonstra capacidade de selecionar e interpretar elementos do ambiente ao seu redor. Essa habilidade manifesta-se em suas escolhas: identificar quem pode alimentá-la, protegê-la ou estabelecer vínculo. Essas decisões, ainda que inconscientes, revelam uma construção inicial de sua "leitura de mundo".

Nesse contexto, a leitura transcende o ato de decifrar palavras escritas, configurando-se como um processo amplo e contínuo de atribuir significados às experiências. É através dessa interação lógica com o cotidiano que o indivíduo estabelece conexões, interpreta intenções e compreende sua realidade. Assim, a leitura emerge como uma competência essencial para a construção de sentidos e para o relacionamento do ser humano com o mundo que o cerca.

Na verdade, o leitor preexiste a descoberta do significado das palavras escritas; foi se configurando no decorrer das experiências de vida, desde os mais elementares e individuais às oriundas do intercâmbio de seu mundo pessoal e o universo social e culturalmente circundante. (Martins, 1982, p. 17)

Por meio da leitura, o indivíduo tem a oportunidade de expandir seu repertório cognitivo e cultural, incorporando novos conceitos, dados e ideias. Trata-se de um processo dinâmico que vai além da simples aquisição de informações, permitindo ao leitor compreender diferentes perspectivas, interpretar acontecimentos e ressignificar sua relação com o mundo. A leitura não é apenas uma ferramenta de acesso ao conhecimento, mas também um meio de transformação pessoal e social. Ao confrontar-se com conteúdos variados, o leitor desenvolve habilidades críticas, amplia sua visão de mundo e enriquece sua capacidade de compreender as complexidades das relações humanas e do contexto em que vive. Assim, a leitura se revela como um ato profundo e indispensável para o desenvolvimento pleno do ser humano, promovendo conexões entre a experiência individual e os múltiplos sentidos que compõem a realidade.

Ter acesso à palavra escrita representa a possibilidade de dominar um instrumento de poder chamado linguagem formal. É nessa linguagem formal que, em qualquer país, estão escritos os códigos, as leis, os regimentos, os ensaios científicos – tudo, enfim, que faz parte da organização e do funcionamento dos grupos. Daí o caráter de exclusão do analfabetismo: ele priva as pessoas de um tipo particular de informação. (Antunes, 2004, p. 76).

A leitura constitui um recurso fundamental para ampliar as formas de participação social, na medida em que favorece o acesso a diferentes práticas discursivas que estruturam a vida em sociedade. Contudo, é importante reconhecer que a inserção social não depende unicamente do domínio da linguagem formal, mas também das condições sociais, culturais e

políticas que possibilitam seu uso significativo. Assim, mais do que uma habilidade técnica, a leitura deve ser compreendida como uma prática social situada, cujos sentidos e funções variam conforme os contextos, podendo tanto favorecer processos de inclusão quanto evidenciar desigualdades historicamente construídas. A leitura, nesse sentido, não é apenas uma habilidade técnica, mas um instrumento de empoderamento que possibilita o acesso a direitos, informações e à construção de autonomia. O analfabetismo, por outro lado, configura-se como um mecanismo de exclusão, pois restringe o acesso a códigos e normas que regem o funcionamento coletivo, perpetuando desigualdades sociais.

Como processo cognitivo, a leitura envolve habilidades complexas, que incluem a decodificação de símbolos gráficos, a compreensão de significados e a construção de sentidos a partir do texto. No entanto, ela vai além do âmbito individual. A leitura pode ser compreendida como um processo social e uma prática cultural, capaz de refletir e moldar as relações humanas, inserida em contextos históricos e educativos e mediada por interações sociais (Vygotsky, 2001; Freire, 1987; Leffa, 2011). Através dela, o indivíduo dialoga com o conhecimento acumulado, conecta-se a outras perspectivas e participa ativamente da construção de discursos. Portanto, a leitura deve ser compreendida como um direito fundamental, indispensável para o desenvolvimento pleno do ser humano e para sua inserção crítica e transformadora no mundo. A ausência desse direito não apenas priva o indivíduo de informações, mas o distancia da possibilidade de compreender, questionar e intervir nas estruturas sociais que o cercam.

A leitura desempenha papel importante no desenvolvimento do indivíduo, atuando como uma prática social e cultural que contribui para a construção de sentidos e para a participação em diferentes contextos sociais, políticos, econômicos e culturais. Por meio dela, o ser humano adquire conhecimentos, amplia sua visão de mundo e se torna capaz de interpretar, criticar e atuar nas dinâmicas que constituem a sociedade. Além de promover a capacitação para o convívio e a atuação consciente nos diferentes contextos da vida, a leitura é também um meio de transformação pessoal, que enriquece o pensamento e fortalece a autonomia intelectual. No entanto, para além de sua função prática e instrumental, a leitura carrega consigo um valor inestimável: a experiência do prazer estético. Ler por prazer, sem necessariamente buscar objetivos concretos ou utilitários, é uma forma de viver o texto em sua plenitude, entregando-se ao universo de possibilidades que ele oferece. Essa leitura gratuita, motivada apenas pelo gosto de ler, abre portas para mundos imaginários, emoções profundas e reflexões inesperadas. É por meio dela que o leitor pode conectar-se a narrativas, personagens e cenários que expandem sua sensibilidade, criatividade e empatia. Essa dimensão do ato de ler, voltada ao deleite e à contemplação, é igualmente formativa. Ela cultiva no indivíduo o apreço pela arte

literária, desenvolve seu senso estético e oferece momentos de refúgio e encantamento em meio às exigências cotidianas. Assim, a leitura pelo prazer não é menos importante; ao contrário, ela complementa o caráter funcional da leitura, permitindo que o leitor explore tanto o conhecimento quanto a beleza, em um equilíbrio que nutre a mente e o espírito. Portanto, a leitura, em todas as suas dimensões, é um ato profundamente humano, que integra o útil ao sublime e a razão à emoção, desempenhando um papel central em diferentes facetas da vida. No âmbito cognitivo, ela possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de análise e da compreensão de conceitos complexos. No social, favorece a participação em práticas culturais e a interação com diferentes grupos, promovendo empatia e diálogo. Na esfera emocional, a leitura estimula a imaginação, a reflexão sobre sentimentos próprios e alheios e o fortalecimento da identidade. Além disso, nas dimensões política e ética, possibilita o acesso a informações e referências que sustentam a tomada de decisão consciente e a compreensão das responsabilidades individuais e coletivas. Finalmente, no econômico e profissional, a leitura é ferramenta indispensável para a aquisição de conhecimentos técnicos, habilidades comunicativas e capacitação para atuar em contextos produtivos variados. Dessa forma, a leitura se configura como uma prática multifacetada, capaz de enriquecer a experiência humana em todas as suas dimensões, não sendo possível dissociá-la do contexto. A seguir, apresenta-se a leitura em uma perspectiva discursiva.

2.3 A Dimensão Discursiva da Leitura

A leitura, apesar de seu caráter teórico, depende do seu aspecto prático. Leitura é uma ação viva. Teoria e prática não são dimensões dissociadas, mas esferas que se entrelaçam e se interpenetram continuamente. Com aparato em Pimenta (1995), por exemplo, percebe-se que cada uma constitui a outra, sem, contudo, fundirem-se em um todo completo e integral. A teoria alimenta a prática ao oferecer instrumentos de reflexão e compreensão sobre o fazer, enquanto a prática, por sua vez, realimenta a teoria ao possibilitar novas interpretações e ressignificações a partir da experiência concreta. Segundo Coracini (1999) É justamente nesse espaço que, ao mesmo tempo, separa e une teoria e prática — um espaço de tensão, movimento e transformação — que se desenvolve o processo de leitura. Ler não se reduz a uma mera execução técnica ou à simples reflexão abstrata: é um ato que envolve ação e pensamento, experiência e significação. Dessa forma, a leitura se configura como um processo dinâmico e dialético, no qual o sujeito constrói sentidos a partir da interação entre o saber teórico e o vivido. Tal entendimento pode ser estendido a toda e qualquer atividade humana, consciente ou não, uma vez que agir e pensar

são dimensões indissociáveis da existência. Assim, a leitura, como qualquer outra prática humana, ocorre nesse entremeio fecundo onde a teoria e a prática se encontram, se tensionam e se constituem mutuamente.

A leitura se constitui a partir de duas perspectivas: leitura enquanto decodificação (o que promove a descoberta do sentido), e leitura enquanto interação (onde se obtém a construção do sentido). Na primeira concepção, de base estruturalista, acredita-se que o significado está fixo nas palavras ou signos, como se o texto carregasse em si uma essência pronta e imutável, bastando ao leitor “descobrir” ou “desvendar” esse sentido. Essa visão pressupõe uma verdade absoluta e um texto autossuficiente, onde o papel do leitor é apenas o de resgatar o significado correto previamente depositado pelo autor. Nessa perspectiva, o sujeito é apagado: não há espaço para subjetividade, interpretação ou multiplicidade de sentidos — apenas para a decodificação.

Já na segunda concepção, de base interacionista, há o reconhecimento de que autor e leitor são sujeitos ativos no processo de construção de sentidos. O texto é visto como um lugar de encontro entre intenções e interpretações, onde o autor deixa marcas e pistas de suas intenções, mas o leitor também age, interage e produz significados a partir de sua própria bagagem cognitiva, social e cultural.

Assim, a leitura deixa de ser uma busca por um “sentido verdadeiro” e passa a ser entendida como um processo de construção compartilhada de sentidos, no qual coexistem diferentes possibilidades de interpretação. Há de se perceber que a leitura não é apenas um amontoado de informações em que o leitor apenas porta um significado fixo, pelo contrário, como defendido por Coracini (1999) existe a presença ativa de autor e leitor na construção dos sentidos, concebendo a leitura como um processo discursivo e social. Não se trata, entretanto, de negar a língua como um sistema de signos linguísticos, como pressupõe Pêcheux (1988, p. 91) mas de compreendê-la como base material para que o discurso ocorra.

Pautar a prática da leitura e da interpretação a partir dessa concepção leva a conceber essa prática como um processo de produção de sentidos, isto é, como um gesto de interpretação do sujeito que lê/interpreta. Nessa concepção, ler deixa de ser entendido como uma atividade de decodificação (essencialista) ou mesmo de interação direta entre autor e leitor (interacionista). A leitura é, antes de tudo, uma prática social e discursiva, inserida em um campo de disputas de sentidos. Analisando Indursky (2001) e Pêcheux (1990), percebe-se que o ato de ler mobiliza o interdiscurso — isto é, o conjunto de vozes, saberes e enunciados já ditos e circulantes na história e na sociedade. O leitor, enquanto sujeito histórico e ideológico, não apenas interpreta, mas se inscreve em uma teia discursiva, reconstruindo o texto a partir de sua

própria posição- sujeito.

Assim, ler é sempre um ato de deslocamento: o leitor desestabiliza sentidos fixos, questiona verdades estabelecidas e (re)significa o texto conforme seus próprios referenciais e formações discursivas. A leitura, portanto, é vista como um processo de (re)construção contínua, em que o texto nunca é fechado — ele se apresenta como uma heterogeneidade provisoriamente estruturada, aberta a múltiplas interpretações.

Além disso, a leitura se configura como um encontro entre sujeitos — autor e leitor — mediados pela linguagem. O sentido não está nem no texto, nem no leitor, mas na relação entre eles, que só é possível porque o sujeito se constitui na presença do outro. A interpretação surge justamente desse espaço de alteridade, de confronto e de identificação entre diferentes vozes e posições sociais.

Portanto, ler é um ato crítico e político, pois envolve o reconhecimento da historicidade, da ideologia e da multiplicidade de sentidos que atravessam a linguagem e o sujeito. Conforme afirma Coracini: Escutar, olhar, ler, de modo singular, é (per)seguir os fios de nossos sonhos, a trama de nossos prazeres, a elaboração de nossos pensamentos, o caminho tortuoso de nossos desejos; ler é, em primeira e última instância, interpretar. (Coracini, 1999, P. 137).

Assim, as contribuições convergem ao demonstrar que o desenvolvimento de leitores proficientes envolve uma interação dinâmica entre decodificação, integração de informações, e o uso de estruturas cognitivas e linguísticas. Esses estudos revelam que o sucesso na leitura depende da combinação entre habilidades linguísticas, sociais e contextuais, que se constroem e se complementam em ambientes escolares e sociais. A próxima seção discorrerá sobre leitura e tecnologias digitais.

2.4 Leitura e Tecnologias Digitais: Contribuições para a Prática Docente

O presente tópico não pretende esgotar as discussões sobre leitura e tecnologias digitais, mas oferecer um breve panorama teórico que permita contextualizar a temática e introduzi-la no ambiente escolar. A sociedade contemporânea é marcada pela presença constante das telas e pelo avanço acelerado dos recursos tecnológicos, transformações que alteraram significativamente as relações humanas, as formas de aprender e até o contato das crianças com o mundo natural. Diante dessa realidade, torna-se essencial refletir sobre como as experiências digitais, o afastamento da natureza e as novas formas de interação influenciam o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. Diante desse cenário, a questão central não é rejeitar a tecnologia, mas integrá-la de forma crítica, consciente e intencional ao

processo educativo. Quando bem planejado, o uso pedagógico das tecnologias digitais pode potencializar o ensino da leitura, oferecendo recursos multimodais, interativos e personalizados que despertam o interesse dos alunos e ampliam suas experiências cognitivas. Conforme destaca Moran (2000, p. 53), a motivação se intensifica quando o professor estabelece um ambiente de confiança, acolhimento e diálogo, favorecendo o engajamento e a autonomia dos estudantes.

Maesta (2011) reitera que a internet é capaz de contribuir de forma muito eficaz com a prática docente, se tornando um auxílio ao professor no planejamento de suas aulas, mantendo-as mais dinâmicas e atualizadas. Kenski (2007) também enfatiza que a presença de tecnologias como computadores e televisores está associada a um ensino mais criativo e atrativo, capaz de promover melhores resultados no processo de alfabetização. Nesse contexto, a leitura digital exige o desenvolvimento de novas competências — como a navegação em diferentes suportes, a análise crítica de informações e a interpretação de conteúdos multimodais — que devem ser incorporadas às práticas escolares de leitura. A Base Nacional Comum Curricular ((Brasil, 2018)) reforça essa perspectiva ao destacar a importância da apropriação de múltiplas estratégias de leitura em diferentes gêneros e suportes, impressos ou digitais. Tais competências incluem habilidades de inferência, antecipação, identificação de ideias principais e produção de sentidos, fundamentais para que o aluno possa atuar criticamente nas diversas esferas comunicativas. Nesse sentido, as tecnologias digitais se apresentam como recursos complementares que, quando integrados ao planejamento pedagógico, ampliam as possibilidades de mediação e engajamento. Plataformas de leitura online, aplicativos de criação de histórias, audiolivros, podcasts e vídeos literários são exemplos de ferramentas que podem promover aprendizagens mais significativas e colaborativas (Kenski, 2012).

O uso pedagógico das tecnologias transforma o papel do professor, que deixa de ser o único transmissor do conhecimento e assume a função de mediador e orientador do processo de aprendizagem. Para Moran (2015, p. 55), “as tecnologias educacionais devem ser inseridas no cotidiano da escola como parte de uma cultura digital que estimula o protagonismo do aluno e a autoria”. Essa cultura implica uma postura pedagógica voltada à aprendizagem ativa, ao diálogo e à construção coletiva do saber.

As tecnologias ampliam nossa forma de perceber e compreender o mundo. Em vez de vermos um conteúdo ou fenômeno de apenas uma maneira (como num texto impresso, por exemplo), os recursos tecnológicos permitem explorar múltiplas perspectivas — visuais, sonoras, interativas, simbólicas etc. Como assinala Moran (2007) “As tecnologias permitem mostrar várias formas de captar e mostrar o mesmo objeto, representando-o sob ângulos e meios diferentes: pelos movimentos, cenários, sons, integrando o racional e o afetivo,

o dedutivo e o indutivo, o espaço e o tempo, o concreto e o abstrato.” A tecnologia pode favorecer a prática docente de forma que seu trabalho seja cada vez mais intencional e promissor. Contudo, neste cenário, faz-se necessário que haja planejamento para o uso desses recursos uma vez que

O avanço tecnológico se colocou presente em todos os setores da vida social, e na educação não poderia ser diferente, pois o impacto desse avanço se efetiva como processo social atingindo todas as instituições, invadindo a vida do homem no interior de sua casa, na rua onde mora, nas salas de aulas com os alunos, etc. Desta forma, os aparelhos tecnológicos dirigem suas atividades e condicionam seu pensar, seu agir, seu sentir, seu raciocínio e sua relação com as pessoas. (Dorigoni; Silva, 2008, p. 3).

Diante desta perspectiva, percebe-se o quanto as tecnologias digitais estão presente na vida do ser humano, consequentemente do aluno que adentra as nossas salas de aula. Contudo, é na escola que se obtém informações quanto a forma de contribuir com o próprio desenvolvimento intelectual. O uso de tecnologias digitais só inova o contexto escolar.

Moran (2007, p.) continua assinalando que “As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam e medeia o nosso conhecimento com o mundo”. No ambiente de sala é aula é necessário aprimorar não apenas os conteúdos formais, mas trazer significados sobre as práticas culturais vivenciadas pelos estudantes, reconhecendo seus repertórios e os valorizando e utilizando como ponto de partida para o desenvolvimento de novas habilidades e o fortalecimento de habilidades já adquiridas.

As tecnologias digitais têm o potencial de aprimorar o processo de alfabetização e melhorar a qualidade leitora nas séries iniciais. A adoção de práticas pedagógicas inovadoras, aliada à superação das barreiras tecnológicas, é fundamental para que as escolas possam usufruir plenamente dos benefícios das novas ferramentas, promovendo uma educação mais dinâmica, significativa e envolvente para todos os alunos.

A próxima seção apresentará o percurso metodológico desta pesquisa.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A investigação adotou uma abordagem bibliográfica, com a realização de uma revisão e análise crítica de obras e artigos pertinentes ao tema. Essa etapa teve como objetivo reunir informações teóricas essenciais sobre a compreensão leitora, suas fases e características, permitindo construir o referencial que sustenta a pesquisa. Após a revisão bibliográfica, desenvolveu-se uma pesquisa de campo, voltada à análise da vivência em sala de aula dos estudantes que, posteriormente, seriam submetidos aos instrumentos de avaliação. A presente pesquisa foi conduzida com foco em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, acompanhada ao longo do primeiro bimestre letivo de 2025, período em que foram observadas práticas pedagógicas, comportamentos leitores e condições gerais relacionadas ao desenvolvimento da compreensão leitora.

Esse recorte temporal foi escolhido estrategicamente, a fim de possibilitar uma compreensão mais precisa das condições iniciais em que os estudantes ingressam nesse ano escolar, considerando aspectos pedagógicos, sociais e comportamentais. Ressalta-se que a pesquisadora acompanhou o grupo em caráter observacional, não exercendo funções docentes, mas registrando e analisando as práticas conduzidas pela professora regente. Tendo como eixo central o trabalho com a leitura e a compreensão leitora no Ensino Fundamental I, a investigação buscou refletir sobre alguns questionamentos relevantes. O objetivo geral buscou investigar o desempenho leitor e as práticas de leitura das crianças que ingressam no 5º ano do ensino fundamental, considerando os descritores de leitura avaliados pelo SAEB. Como objetivos específicos (i) diagnosticar dificuldades comuns na compreensão leitora; (ii) identificar práticas leitoras dos sujeitos participantes (iii) analisar a presença das tecnologias digitais nas práticas de leitura dos sujeitos participantes e (iv) construir um produto educacional que contribua para o trabalho docente relacionado à formação de leitores. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética (sob o parecer de aprovação nº 7.308.386). A partir de tais embasamentos será apresentado o delineamento da pesquisa.

3.1 Caracterização da Pesquisa

Como salienta Trujillo Ferrari (1982, p. 168) a pesquisa “destina-se a duas finalidades mais amplas que a simples procura de respostas.” Dessa maneira, as finalidades da pesquisa estão ligadas ao enriquecimento teórico das pesquisas e ao valor prático da mesma. Sendo que

as pesquisas que estão ligadas aos teóricos são chamadas de pesquisas puras, uma vez que elas trabalham para gerar novos conhecimentos, ou seja, criar teorias. Já as que estão intrinsecamente ligadas à prática, são denominadas pesquisas aplicadas, uma vez que seus objetivos é gerar solução para os problemas humanos ou pelo menos ajudar a entendê-lo. Isto posto, faz necessário salientar que essas pesquisas aplicadas se baseiam em referenciais teóricos para ter uma base a ser estudada.

Essa pesquisa adota uma abordagem qualitativo e quantitativo. Como proposto por Minayo e Sanches (1993), a abordagem qualitativa e a quantitativa possibilitam que algumas questões possam ser aprofundadas:

A relação entre quantitativo e qualitativo, entre objetividade e subjetividade não se reduz a um continuum, ela não pode ser pensada como oposição contraditória. Pelo contrário, é de se desejar que as relações sociais possam ser analisadas em seus aspectos mais “ecológicos” e “concretos” e aprofundadas em seus significados mais essenciais. Assim, o estudo quantitativo pode gerar questões para serem aprofundadas qualitativamente, e vice-versa. (Minayo e Sanches, 1993, p. 247).

3.2 Os Sujeitos e o Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi realizada com 31 estudantes, de ambos os sexos, com idades entre 9 e 11 anos, matriculados no 5º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola da rede particular localizada no Sul de Minas Gerais. Por questões éticas, os sujeitos da pesquisa não foram identificados nominalmente, garantindo-se o sigilo e o respeito à privacidade dos participantes. Os critérios de inclusão adotados foram: a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos pais ou responsáveis legais e a matrícula no 5º ano do Ensino Fundamental da instituição mencionada. Os critérios de exclusão envolveram a recusa dos responsáveis em autorizar a participação dos estudantes por meio do TCLE, bem como a desistência voluntária dos próprios alunos ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Em relação à escola participante, trata-se de uma instituição que contempla desde a Educação Infantil, abrangendo crianças de 3 a 5 anos, Ensino Fundamental – Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais, Ensino Médio e cursos de nível superior. Além disso, a escola também disponibiliza cursos de pós-graduação, atendendo a um público diverso e abrangente em sua proposta pedagógica. Além disso o colégio conta com biblioteca, auditório, quadras cobertas e descobertas, piscina, sala de música, horta, fazendinha, ensino bilíngue e complexo esportivo reforçam uma proposta educativa inovadora e prática. A escolha de se trabalhar com o 5º ano do ensino fundamental I se justifica por entender que leitura e a compreensão leitora desempenham um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e acadêmico dos estudantes,

especialmente no 5º ano do ensino fundamental, etapa de transição entre os anos iniciais e finais.

3.3 Instrumentos De Pesquisa

Os procedimentos de pesquisa adotados possibilitaram investigar o desempenho dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I em leitura. Para a coleta de dados, foram utilizados dois procedimentos complementares:

- a) Aplicação de uma atividade diagnóstica com os alunos, com o intuito de identificar indícios de suas habilidades e dificuldades relacionadas à leitura e compreensão textual;
- b) Questionário que busca investigar os hábitos de leitura e o uso de tecnologias digitais dos alunos.

3.4 Atividade Diagnóstica

Para avaliar a compreensão leitora dos alunos, foi aplicado um instrumento composto por seis questões de múltipla escolha, selecionadas a partir das questões oficiais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2023. A escolha do SAEB como base para o desenvolvimento do teste justifica-se por seu reconhecimento nacional e rigor técnico, além de oferecer um material padronizado que contempla habilidades específicas e essenciais para a compreensão leitora, como interpretação de texto, inferência, identificação de ideias principais e vocabulário. Utilizar questões do SAEB confere maior validade e confiabilidade aos dados, ao contrário de depender exclusivamente de questões elaboradas pela pesquisadora, que poderiam não refletir o nível e as competências esperadas nacionalmente para o 5º ano do ensino fundamental. As seis questões do teste foram organizadas em três níveis de dificuldade: fáceis (questões 1 e 2), médias (questões 3 e 4) e difíceis (questões 5 e 6), conforme os descritores da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do SAEB. Esse alinhamento permitiu avaliar competências variadas, incluindo a capacidade de inferir informações implícitas, identificar relações de causa e consequência e analisar efeitos de sentido em diferentes gêneros textuais. Antes da aplicação do teste, os alunos receberam explicações detalhadas sobre os objetivos do questionário, o que promoveu uma adesão consciente dos participantes e garantiu a validade dos dados coletados. O teste foi aplicado a uma turma de 31 alunos do 5º ano do ensino fundamental, e os resultados foram organizados em gráficos para facilitar a análise e interpretação das respostas, possibilitando um diagnóstico preciso das competências leitoras da

turma.

Para facilitar a leitura do quadro de análises das aulas observadas, segue o quadro com os descritores do Saeb avaliados,

Quadro 1 - Descritores Saeb avaliados

Código	Descritor SAEB
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D8	Estabelecer relações de causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D9	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D16	Estabelecer semelhanças e diferenças entre textos.

Fonte: Matriz de Referência de Língua Portuguesa
do Saeb: Temas e seus Descritores
5º ano do Ensino Fundamental

Foram selecionados esses descritores, uma vez que exploram as inferências, as relações de causa e consequência bem como a comparação entre textos. Além disso, como o teste foi realizado de forma autônoma, buscou-se organizá-lo de modo a não demandar muito tempo para a realização das atividades, uma vez que foi aplicada em uma aula de 50 minutos.

3.5 Questionário

Além do teste de compreensão leitora, foi aplicado um questionário para investigar os hábitos de leitura e o uso de tecnologias digitais dos alunos. Essa parte do instrumento buscou compreender as preferências de leitura dos estudantes, a frequência com que leem por prazer, o tipo de textos mais consumidos e o tempo dedicado ao uso de dispositivos digitais, visando identificar possíveis influências do ambiente tecnológico no desenvolvimento das habilidades leitoras e aprofundar a compreensão sobre seus hábitos de leitura e práticas de uso de telas, contribuindo para uma análise mais rica e contextualizada dos dados quantitativos obtidos no teste e no questionário. O questionário aplicado encontra-se nos anexos.

A próxima seção apresenta a análise e discussão dos dados.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Esta seção apresenta e discute os resultados encontrados a partir da geração dos dados. As questões presentes na atividade abordavam aspectos como interpretação de texto, inferência, identificação de ideias principais e vocabulário. A aplicação do instrumento foi precedida de uma explicação detalhada aos estudantes, garantindo a compreensão dos objetivos da pesquisa e a adesão consciente ao processo. Esse procedimento foi fundamental para assegurar a validade dos dados coletados e sua relevância para a análise dos resultados. Com base nas observações realizadas e nos instrumentos aplicados, os dados coletados são apresentados a seguir, detalhando as informações relevantes para a análise proposta. Essa análise busca promover o aprofundamento do entendimento sobre o ensino de leitura no contexto investigado. Para assegurar o alinhamento com o objetivo central desta pesquisa, foram selecionadas e descritas exclusivamente as informações diretamente relacionadas à análise dos dados concernentes ao tema investigado.

4.1 Resultados do Simulado Aplicado

O teste foi aplicado sem qualquer intervenção, tanto da professora quanto da pesquisadora. Os alunos foram instruídos a ler e interpretar as questões de forma autônoma, sem qualquer tipo de auxílio externo.

O Quadro 2, a seguir, apresenta a organização dos itens. O objetivo da avaliação foi identificar o desempenho dos estudantes em habilidades de leitura, considerando desde a inferência de informações até a análise de relações textuais mais complexas.

Quadro 2 – Análise de Itens de Leitura com Base nos Descritores do SAEB

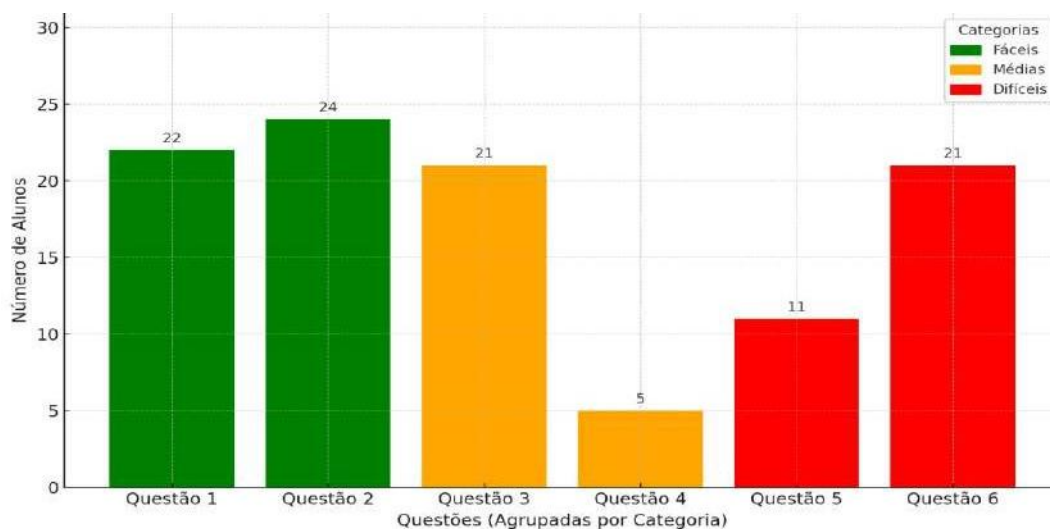
Nº	Texto Base	Comando da Questão	Alternativas	Gabarito	Objetivo	Descritor SAEB
1	O Saci – Monteiro Lobato	Com base no texto, podemos deduzir que “peroba” é	a, b, c, d	d	Inferir informações implícitas em textos.	D4
2	Reinações de Narizinho – Monteiro Lobato	O sentido produzido pelas reticências indica que quem passa pela estrada fica	a, b, c, d	a	Identificar efeito de sentido decorrente da pontuação.	D9
3	Manchete sobre cachorro conselheiro amoroso	O cachorro da manchete é considerado um “conselheiro amoroso” porque	a, b, c, d	a	Analisar relações de causa e consequência.	D8

4	A Assembleia dos Ratos – Monteiro Lobato	A palavra “consternação” expressa o sentimento da assembleia de	a, b, c, d	d	Inferir o sentido de palavras ou expressões em textos.	D3
5	Textos sobre Fake News	Ao ler e analisar os 2 textos sobre fake news, é possível concluir que o texto	a, b, c, d	a	Avaliar a fidedignidade de informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias.	D16
6	Reinações de Narizinho – Monteiro Lobato	O ponto de exclamação presente na frase “Príncipe e rei ao mesmo tempo!” expressa	a, b, c, d	c	Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação.	D9

Fonte: Elaboração Própria

As atividades foram corrigidas pela pesquisadora e os resultados são apresentados no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Resultado do teste de compreensão leitor



Fonte: Elaboração Própria

O gráfico acima apresenta os resultados do teste de compreensão leitora, respondido por 31 participantes. É importante salientar que as questões aplicadas avaliam descritores específicos, apresentados anteriormente nesta seção, que são fundamentais para o desenvolvimento e aferição do desempenho leitor. A prova do Saeb contempla um repertório textual diversificado, que inclui textos descritivos, narrativos e argumentativos, abordando diferentes contextos, pessoais, públicos, educacionais e ocupacionais e variando quanto à extensão, complexidade e temática. Nesse sentido, o

eixo estruturante do ensino de Língua Portuguesa situa-se no texto, compreendido não apenas como produto linguístico, mas como prática social. Assim, o trabalho docente deve ultrapassar o cumprimento formal do currículo e assumir uma perspectiva que valorize a leitura como prática cultural e instrumento de participação social. O contato com múltiplos gêneros discursivos potencializa o desenvolvimento de habilidades cognitivas complexas, permitindo ao aluno compreender, interpretar e criticar diferentes discursos.

Essa ampliação de repertório permite ao leitor automatizar estratégias de leitura e transitar com maior fluidez entre diferentes níveis de compreensão — literal, inferencial e crítico. Cabe salientar que as Matrizes de Referência do Saeb não abarcam todo o conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa, pois são voltadas especificamente à avaliação da competência leitora. Segundo Marcuschi (2008), o trabalho com o texto envolve três níveis interdependentes: coesão superficial, relacionada aos elementos linguísticos e estruturais do texto; coerência conceitual, vinculada aos aspectos semânticos e cognitivos; e pressuposições pragmáticas, ligadas às intenções comunicativas e à produção de sentidos no contexto social da linguagem. É a partir dessa articulação que se compreende a função dos descritores avaliados no teste.

Neste simulado, as questões fáceis abarcaram os descritores D4 e D9, o descritor D4 ocupa um papel central na formação do leitor competente, pois mede a habilidade de o aluno ultrapassar o conteúdo literal, ativando processos inferenciais que exigem mobilização de conhecimentos prévios, de pistas linguísticas e de elementos contextuais. Compreender um texto envolve construir uma representação mental coerente a partir de informações explícitas e inferidas, o que demanda o uso de estratégias cognitivas complexas. Assim, o D4 evidencia a passagem do leitor decodificador para o leitor que interpreta e constrói sentido, desenvolvendo autonomia e pensamento crítico.

Já o descritor D9 avalia a capacidade de perceber como recursos linguísticos e notacionais, como a pontuação, as aspas, os travessões e outros sinais gráficos produzem efeitos de sentido. Essa competência requer do leitor uma percepção mais refinada da linguagem, pois implica compreender a dimensão estilística e expressiva da escrita. O uso da pontuação, por exemplo, não é apenas um aspecto normativo, mas um elemento que organiza o texto e modula o tom, a emoção e a intencionalidade discursiva. Dominar essa habilidade significa reconhecer que o texto é também uma forma de expressão estética e comunicativa, o que enriquece a compreensão e favorece a leitura crítica.

As questões 3 e 4, consideradas de nível médio, abordam os descritores D8 e o D3. O descritor D8, que trata da análise de relações de causa e consequência, exige do leitor a capacidade de estabelecer vínculos lógicos entre eventos, ações e ideias. Essa habilidade está diretamente relacionada à coerência textual e à capacidade de o sujeito compreender o encadeamento lógico da narrativa ou do argumento. Para inferir causa e consequência, o aluno precisa identificar conectivos, marcadores temporais e estruturais que orientam o fluxo do texto. Trata-se, portanto, de uma competência essencial para o raciocínio discursivo e para a compreensão de textos argumentativos e expositivos, nos quais as

relações lógicas sustentam a construção do sentido.

O descritor D4, volta-se à inferência do sentido de palavras ou expressões com base no contexto. Aqui, o foco é lexical e semântico: o leitor é convidado a mobilizar estratégias de inferência de vocabulário, uma habilidade essencial para a autonomia leitora. Segundo Solé (1998), essa competência está associada à leitura estratégica, pois o aluno que compreende o sentido de palavras desconhecidas a partir do contexto consegue manter a fluidez e a coerência interpretativa, mesmo diante de desafios lexicais.

Por fim, as questões 5 e 6, classificadas como difíceis, mobilizam os descritores D16 e D9. O descritor D16 diz respeito à avaliação da fidedignidade de informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias, o que situa o leitor no nível mais elevado da compreensão, o crítico e reflexivo. Trata-se de uma competência de leitura essencial no contexto contemporâneo, marcado pela sobrecarga informacional e pela disseminação de discursos em múltiplas plataformas. O aluno é desafiado a comparar, contrastar e avaliar informações, identificando possíveis incoerências, manipulações ou vieses ideológicos. Essa habilidade é crucial para a formação de um leitor ético, autônomo e socialmente responsável, capaz de exercer sua cidadania em meio à cultura digital. O descritor D9, quando reaparece nesse nível, assume uma dimensão ainda mais sofisticada: reconhecer como o uso da pontuação interfere no significado global do texto, compreendendo que ela não é neutra, mas produtora de sentido. O domínio dessa habilidade pressupõe sensibilidade linguística e consciência discursiva, permitindo ao aluno interpretar nuances de entonação, ironia, humor e emoção presentes na escrita. Assim, o leitor torna-se capaz de captar as sutilezas do discurso e compreender o texto em sua totalidade estética e comunicativa.

A análise dos resultados revela diferenças significativas no desempenho dos alunos entre os níveis de dificuldade:

- **Questões fáceis:** A questão 1 foi respondida corretamente por 22 alunos, enquanto a questão 2 apresentou 24 acertos, indicando que a maioria dos estudantes possui domínio de habilidades básicas de leitura. Essas questões avaliaram os descritores D4 e D9, que pretende que o aluno tenha a capacidade de inferir uma informação implícita em um texto e avalia a capacidade de perceber como recursos linguísticos e notacionais implica no sentido global do texto;
- **Questões médias:** Houve um desempenho heterogêneo. Embora 21 alunos tenham acertado a questão 3, apenas 5 conseguiram responder corretamente à questão 4, evidenciando dificuldades em lidar com questões de complexidade intermediária. Elas abordam os descritores D8 e novamente o D4. Trata-se basicamente da análise de relações de causa e consequência e a inferência do sentido de palavras ou expressões com base no contexto;
- **Questões difíceis:** A questão 5 teve 11 acertos, enquanto a questão 6 atingiu 21 acertos. Essa variação sugere que a dificuldade das questões classificadas como difíceis não foi

uniforme, o que pode ter influenciado o desempenho dos alunos. Neste nível a avaliação mobiliza os descritores D16 e D9, que diz respeito à avaliação da fidedignidade de informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e com a capacidade do leitor de reconhecer como o uso da pontuação interfere no significado global do texto.

Os resultados obtidos apontam para a necessidade de um olhar pedagógico mais atento às habilidades que demandam níveis mais elevados de inferência e abstração, evidenciadas nos descritores D4, D8 e D9. Essas habilidades exigem do leitor não apenas a decodificação do texto, mas a mobilização de processos cognitivos complexos, como a ativação de conhecimentos prévios, a construção de inferências e a integração de informações explícitas e implícitas. O descritor D4, por exemplo, envolve a capacidade de inferir informações implícitas a partir de pistas linguísticas e contextuais, o que requer que o leitor preencha as lacunas deixadas pelo autor e atribua sentido ao que não está diretamente expresso. Essa habilidade representa um marco importante na passagem do leitor literal para o leitor interpretativo, pois implica compreender o texto de forma global, relacionando o dito e o não dito. De modo semelhante, o descritor D8, que avalia a competência de analisar relações de causa e consequência, demanda que o aluno compreenda não apenas o que ocorreu em determinado trecho, mas também porque ocorreu e quais efeitos decorrem disso. Tal operação envolve raciocínio lógico e hipotético, articulado à coesão textual e à organização das ideias, elementos essenciais para a construção da coerência e para o entendimento profundo do texto.

Já o descritor D9, voltado à inferência do sentido de palavras ou expressões em contextos diversos, exige do leitor um nível refinado de sensibilidade linguística, além de flexibilidade cognitiva para deduzir significados a partir das relações de sentido presentes no texto. Essa habilidade é decisiva para a autonomia leitora, pois possibilita que o aluno compreenda novos vocábulos e mantenha a fluidez da leitura, mesmo diante de termos desconhecidos. Quando analisados em conjunto, esses resultados evidenciam que o desempenho dos alunos tende a decrescer à medida que aumenta a complexidade cognitiva das habilidades avaliadas. O alto índice de acertos nas questões de nível fácil sugere que a maioria dos estudantes já consolidou as bases da compreensão literal — como a identificação de informações explícitas e o reconhecimento da estrutura textual. No entanto, o desempenho menos satisfatório nas questões de média e alta complexidade revela que as operações inferenciais e abstratas ainda representam um desafio significativo para os alunos, o que por sua vez, evidenciam lacunas que precisam ser abordadas por meio de intervenções específicas no processo de ensino e aprendizagem.

Ao analisar os resultados, observou-se que uma questão classificada como de dificuldade média na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) apresentou índice de erro superior ao das questões consideradas difíceis. Tal constatação suscita reflexões, uma vez que não é possível formular uma explicação conclusiva no escopo desta pesquisa. Seria possível que o uso de vocábulos distantes do repertório linguístico infantil tenha interferido na compreensão do enunciado e do texto-base? Embora a questão exigisse a realização de inferências a

partir do contexto, o próprio texto pode ter representado um obstáculo para leitores do 5º ano.

O fragmento utilizado — *“Silêncio geral. Um desculpou-se por não saber dar nó. Outro, porque não era tolo. Todos, porque não tinham coragem. E a assembleia dissolveu-se no meio de geral consternação.”* — revela a presença de vocabulário pouco usual no cotidiano das crianças, como *consternação*, *assembleia* e *desculpou-se*, além de estruturas sintáticas mais elaboradas. Esses elementos, aliados a um registro literário formal e a expressões de caráter arcaico, demandam maior domínio de coesão e compreensão semântica, o que pode ter elevado o nível real de dificuldade da questão.

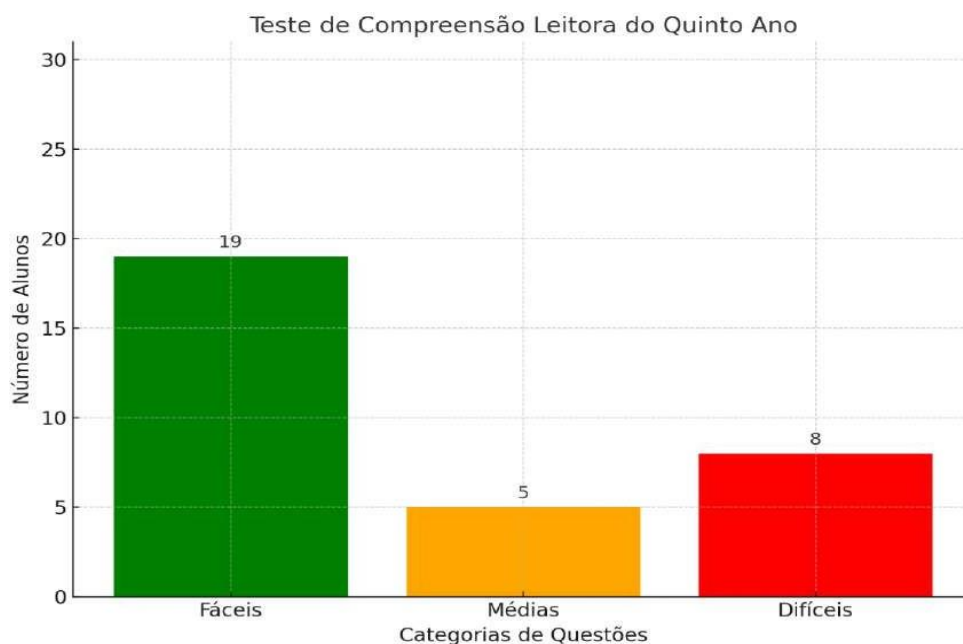
Além disso, a fábula de Esopo, de onde o trecho foi extraído, pressupõe a capacidade de leitura inferencial, pois a moral do texto não é explicitada, exigindo do leitor a interpretação de intenções, sentimentos e consequências das ações narradas. Esse tipo de competência, embora previsto para o 5º ano, ainda se encontra em consolidação para muitos alunos, o que reforça a hipótese de que o distanciamento entre o repertório linguístico dos estudantes e a linguagem literária do texto tenha contribuído para o desempenho inferior.

Assim, pode-se inferir que o grau de dificuldade percebido pelos alunos não se deve apenas à complexidade da habilidade avaliada, mas também à natureza linguística e cognitiva do texto selecionado, que apresenta traços de maior sofisticação vocabular e inferencial do que o esperado para a faixa etária analisada. Embora a questão tenha sido classificada como de dificuldade média, o texto base apresenta traços linguísticos e cognitivos de maior complexidade, principalmente no que se refere ao vocabulário e à inferência de sentidos implícitos. Assim, é plausível supor que o desempenho inferior dos alunos esteja relacionado à distância entre a linguagem do texto e o repertório linguístico dos leitores avaliados, mais do que à habilidade de leitura em si.

Portanto, o gráfico evidencia não apenas o desempenho da turma, mas também as áreas de atenção prioritária para o aprimoramento das habilidades leitoras. A análise desses dados contribui para reflexões sobre estratégias didáticas que fomentem a leitura crítica e a compreensão textual em níveis mais avançados. A compreensão leitora é uma habilidade fundamental no processo de alfabetização e letramento, sendo indispensável para o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes. No contexto do ensino fundamental, particularmente no 5º ano, espera-se que os alunos já tenham consolidado as habilidades básicas de leitura e estejam aptos a interpretar e analisar textos em níveis mais complexos. No entanto, dificuldades persistem, especialmente quando se trata de habilidades que demandam maior abstração e inferência.

Em seguida, foi realizada a análise considerando-se o total de alunos que acertou todas as questões de cada categoria (fácil, médio e difícil). O gráfico 2, a seguir, destaca o número de alunos que acertaram todas as questões de cada categoria, proporcionando uma visão clara do desempenho geral da turma em relação aos diferentes níveis de dificuldade.

Gráfico 2 – Análise por Categoria



Fonte: Elaboração Própria

A análise dos dados evidencia discrepâncias significativas nos índices de acerto em função do nível de dificuldade das questões:

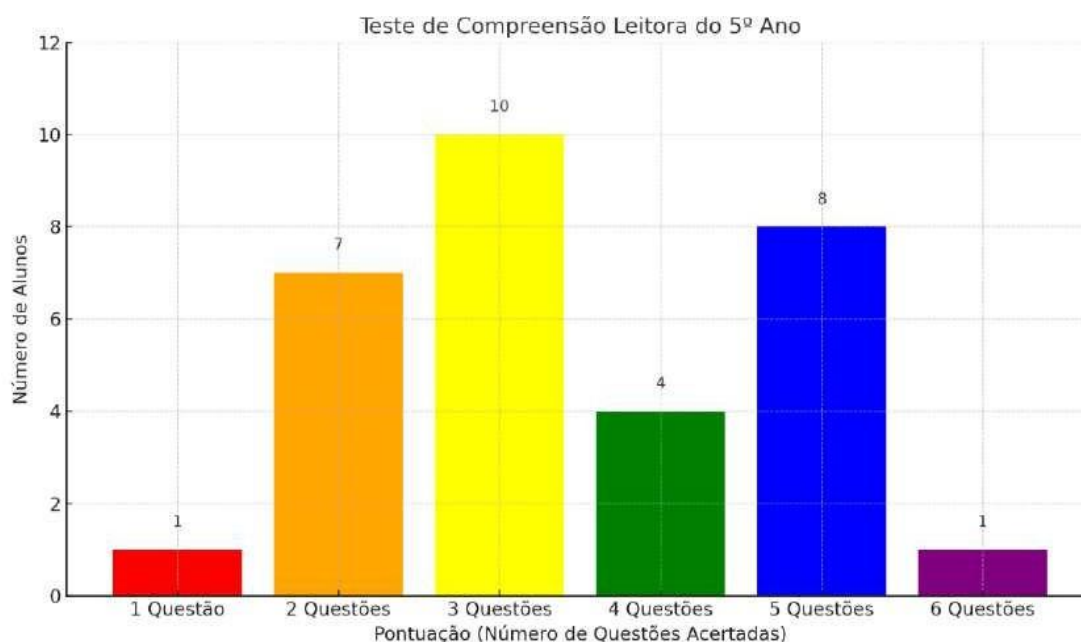
- **Questões fáceis:** 19 alunos (61,3% da turma) conseguiram acertar ambas as questões dessa categoria, indicando que a maioria dos estudantes possui domínio satisfatório nas habilidades mais básicas de compreensão leitora, descritas anteriormente;
- **Questões médias:** Apenas 5 estudantes (16,1% da turma) acertaram ambas as questões, o que revela um desempenho substancialmente inferior quando comparado às questões fáceis, sugerindo um desafio maior no enfrentamento de questões que demandam níveis intermediários de habilidade interpretativa;
- **Questões difíceis:** 8 alunos (25,8% da turma) acertaram ambas as questões difíceis, apresentando um leve aumento em relação às questões médias, mas ainda inferior aos resultados das questões fáceis.

Esses resultados apontam para a necessidade de intervenções pedagógicas voltadas ao fortalecimento das competências de leitura que envolvem maior nível de abstração e análise, especialmente aquelas descritas nos descritores D4, D8, D9, D13, D15 e D16 da Matriz de Referência do SAEB. Tais habilidades demandam que o leitor vá além da identificação de informações explícitas, mobilizando processos inferenciais, analíticos e críticos para compreender intenções, efeitos de sentido e relações complexas entre os elementos do texto. A discrepância entre os níveis de dificuldade pode refletir lacunas no desenvolvimento de habilidades mais avançadas, como a interpretação crítica e a inferência textual, essenciais para a progressão acadêmica dos discentes. Dessa forma, os dados obtidos neste simulado podem orientar estratégias didáticas mais eficazes, priorizando práticas que auxiliem os alunos a superarem dificuldades em tarefas de maior complexidade, promovendo, assim, uma

compreensão leitora mais aprofundada e significativa.

Por fim, os dados foram analisados considerando-se o número de alunos que acertou cada questão e os resultados são apresentados no gráfico 3, a seguir:

Gráfico 3 – Pontuação por número de questões acertadas



Fonte: Elaboração Própria

A análise dos resultados revela uma significativa variação no número de acertos, destacando diferentes níveis de domínio das habilidades leitoras avaliadas. Observa-se que a maior concentração de alunos está nas faixas intermediárias de pontuação, com 10 alunos acertando três questões e 8 alunos acertando cinco questões. Entretanto, chama atenção o número reduzido de alunos que atingiram a pontuação máxima, apenas 1, enquanto outros 7 acertaram apenas duas questões e 1 aluno acertou apenas uma. Esse panorama indica que, embora parte da turma tenha demonstrado progresso em algumas habilidades de leitura, há desafios substanciais a serem enfrentados para garantir que todos os alunos alcancem um nível satisfatório de compreensão textual. A análise em porcentagem revela que:

- **41,94% dos alunos** alcançaram um desempenho aceitável, com mais de 3 questões acertadas no teste;
- **58,06% dos alunos** ficaram abaixo do desempenho considerado aceitável, acertando 3 questões ou menos.

O desempenho da turma do 5º ano, em que 58,06% dos alunos acertaram três ou menos questões em um teste de compreensão leitora, indica lacunas preocupantes no desenvolvimento das habilidades de leitura. Conforme Solé (1998), a leitura vai além da simples decodificação de palavras, sendo um processo de atribuição de significados que requer a mobilização de estratégias como inferência, análise de causa e efeito e interpretação de referências textuais. No contexto do 5º ano, essas habilidades já

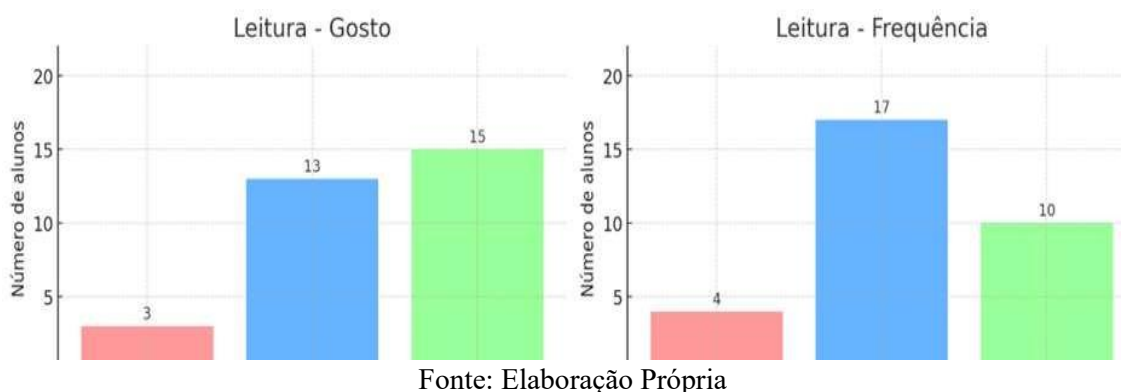
deveriam estar consolidadas, como destaca a Base Nacional Comum Curricular ((Brasil, 2018)), que estabelece a necessidade de os alunos serem capazes de inferir informações implícitas, avaliar dados em diferentes fontes e interpretar relações de causa e consequência (Brasil, 2017). A BNCC enfatiza que, nessa etapa do ensino, a leitura deve ser vista como um processo interativo entre o texto e o leitor, mobilizando conhecimentos prévios, habilidades cognitivas e estratégias de compreensão (Brasil, 2017).

Ferreiro e Teberosky (1985) apontam que a dificuldade em consolidar essas competências pode estar associada a um processo de alfabetização inicial que não integrou adequadamente a leitura e a escrita em práticas significativas. Essa deficiência impacta diretamente a transição para formas mais complexas de leitura crítica e interpretativa. Os dados analisados indicam que apenas 41,94% dos alunos obtiveram um desempenho considerado aceitável, acertando mais de três questões. Esse panorama reforça as observações de Ribeiro (2016), que destaca como a falta de competências leitoras pode limitar o acesso a outros campos do saber, comprometendo o desempenho acadêmico e a formação cidadã. Da mesma forma, Soares (2003) alerta que o letramento é essencial para a participação plena em uma sociedade marcada pela exigência de habilidades críticas para lidar com a multiplicidade de informações disponíveis. Além disso, Kleiman (1995) e Cosson (2021) argumentam que o processo de formação de leitores exige práticas pedagógicas contextualizadas e integradas às vivências dos alunos. A leitura deve ser incentivada como prática social, envolvendo atividades como leitura compartilhada, debates e análise de diferentes gêneros textuais. Essas estratégias permitem não apenas a ampliação do repertório linguístico, mas também o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas. Portanto, a análise dos dados aponta que o desenvolvimento da compreensão leitora deve ser uma prioridade pedagógica. Essa habilidade não apenas contribui para o sucesso acadêmico, mas também é essencial para a formação de indivíduos críticos e participativos, conforme destacam diversos autores e as diretrizes da BNCC.

4.2 Questionário

Para compreender melhor o perfil leitor da turma e as possíveis relações entre o interesse pela leitura e o tempo dedicado às telas, foi aplicado questionário diagnóstico que investigou aspectos como gosto pela leitura, frequência de leitura, tempo de exposição a dispositivos eletrônicos e percepção sobre distrações causadas pelo uso das telas. Esses dados possibilitam traçar um panorama inicial sobre os hábitos de leitura e comportamento digital dos estudantes, oferecendo subsídios para refletir sobre os fatores que podem favorecer ou dificultar o desenvolvimento da compreensão leitora.

O gráfico a seguir apresenta a síntese das respostas obtidas, permitindo observar as tendências gerais do grupo quanto ao gosto e à frequência de leitura, bem como o tempo e o impacto do uso das telas no cotidiano dos alunos.

Gráfico 4 – Hábito de leitura e uso de telas

O gráfico organizado com as informações, dividido em quatro seções:

1. **Leitura - Gosto:** Representa quantos alunos gostam de ler (não gostam, gostam mais ou menos, gostam muito);
2. **Leitura - Frequência:** Mostra a frequência de leitura fora da escola (todos os dias, algumas vezes por semana, raramente).

A análise dos dados coletados sugere uma possível relação entre os hábitos de leitura, o uso de telas e os resultados insatisfatórios na avaliação de compreensão leitora. Entre os 31 alunos participantes da pesquisa, apenas 15 (48,4%) demonstraram gostar muito de ler, enquanto 13 (41,9%) indicaram gostar mais ou menos, e 3 (9,7%) afirmaram não gostar de ler. Esse perfil aponta para uma possível falta de engajamento ou conexão positiva com a prática da leitura, o que pode influenciar, ainda que de forma indireta, no desempenho em compreensão de textos.. A frequência de leitura fora do ambiente escolar também revela um panorama que pode estar relacionado aos resultados obtidos. Conforme destaca Diana Werkmeister (1993), em seus estudos sobre a formação do leitor, viver rodeado de material escrito não garante, por si só, o surgimento de um leitor. A autora ressalta que o exemplo e o envolvimento afetivo de figuras próximas — como pais, avós, irmãos, amigos, professores e bibliotecários — são decisivos para despertar o interesse pelos livros. Mais do que a simples oferta de materiais de leitura, é o entusiasmo e o comprometimento compartilhado que realmente mobilizam o novo leitor. A leitura conjunta, o diálogo sobre os textos lidos, a troca de livros e o compartilhamento de experiências leitoras constituem práticas fundamentais para consolidar o vínculo com a leitura e transformá-la em uma experiência significativa. Conclui-se então que, “a leitura é um processo de construção de sentidos (Magnani, 1989, p. 34), pois o leitor ávido, enquanto sujeito participativo, que se define por suas particularidades não acata simplesmente a ideia que o escritor quis transmitir, porém atribui sentido ao que o autor escreveu, discutindo com o texto, questionando seu sentido e atualizando sua própria “biblioteca” (Goulemot, 2001), o seu “repertório de leitura” (Silva, 2002; Cosson, 2006).

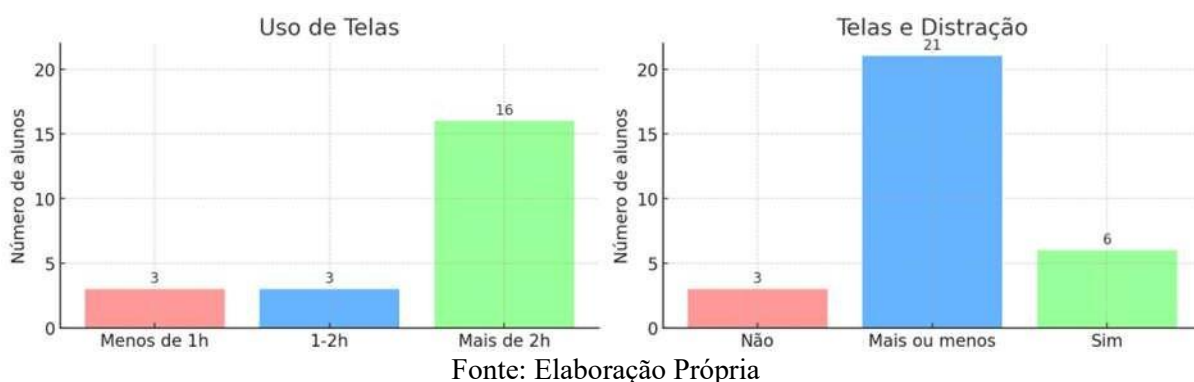
De acordo com os resultados, apenas 4 (12,9%) alunos relataram ler diariamente, enquanto 17 (54,8%) leem algumas vezes por semana, e 10 (32,3%) raramente leem. A leitura pouco frequente pode limitar o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a compreensão leitora, como o

enriquecimento do vocabulário e o fortalecimento da fluência. É nesse momento que o papel do professor se torna crucial, porque ele atuará como um mediador. Ao optar por incluir atividades de leitura em sua rotina de trabalho, em suas atividades interdisciplinares, o educador oferecerá oportunidades para que as crianças desenvolvam suas estratégias de leitura. Conforme orienta Solé (1998, p. 18),

a aprendizagem da leitura [...] requer uma intervenção explicitamente dirigida essa aquisição. O aprendiz leitor [...] precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão.

É no cotidiano da sala de aula que o professor poderá auxiliar o leitor a obter possibilidades de se encontrar com diferentes enredos e textos, propondo cada vez mais uma experiência rica de significados e encontros com a leitura.

Gráfico 5 – Uso de telas e seus efeitos



- 1. Uso de Telas:** Indica o tempo diário médio de uso de telas (menos de 1 hora, 1-2 horas, mais de 2 horas);
- 2. Telas e Distração:** Ilustra a percepção das crianças sobre se o uso de telas enquanto estudam as distrai (não, mais ou menos, sim).

O tempo de telas é definido como a duração dedicada ao uso de tecnologias baseadas em telas, como televisão, computadores smartphones, tablets e videogame. A Academia Americana de Pediatria recomenda que o tempo de exposição às telas seja limitado a, no máximo, duas horas diárias para crianças em idade escolar. Contudo, estudos mostram que a maioria ultrapassa esse limite. Pesquisas apontam que entre 45% e 80% das crianças e adolescentes passam mais tempo diante das telas do que o recomendado, variando conforme a faixa etária. Em um estudo específico, Houghton et al. (2015) observaram que 45% das crianças de 8 anos e até 80% dos adolescentes de 16 anos excedem o limite de duas horas diárias de uso de mídias digitais. Essa prática irregular pode ser um dos fatores que contribuem para as dificuldades observadas. Outro aspecto a ser considerado no questionário disponibilizado para a turma é o uso significativo de telas. A maioria dos alunos (16) (51,6%) afirmou passar mais de 2 horas diárias utilizando dispositivos digitais, enquanto apenas 6 (19,4%) relataram um tempo inferior a 2 horas. Além disso, a percepção de que o uso de telas pode distrair durante os estudos

foi mencionada por grande parte dos alunos: 21 (67,7%) disseram que as telas os distraem "mais ou menos", e 6 (19,4%) afirmaram que a distração é evidente. Esse contexto sugere que o uso prolongado de dispositivos pode estar competindo com atividades como a leitura e reduzindo a capacidade de concentração, o que, por sua vez, poderia impactar o desempenho na compreensão de textos.

Embora não seja possível estabelecer uma relação causal direta entre esses fatores e o resultado na avaliação de compreensão leitora, os dados apontam para uma possibilidade de que essas variáveis estejam contribuindo para os desafios enfrentados pelos alunos. À medida que os meios de comunicação baseados em telas se tornam onipresentes na vida dos jovens, intensifica-se, entre pesquisadores, educadores e pais, a preocupação com os possíveis impactos desse fenômeno sobre o desempenho acadêmico e os resultados da aprendizagem. O uso excessivo de dispositivos digitais não apenas reduz o tempo dedicado à leitura de livros e outros materiais impressos, mas também pode modificar os hábitos e a disposição dos estudantes para ler de forma concentrada e reflexiva. O tempo prolongado diante das telas está associado à diminuição do interesse pela leitura por prazer e à preferência por textos curtos, fragmentados e de leitura rápida, características típicas do ambiente digital. Essa mudança de hábito pode comprometer o desenvolvimento de habilidades leitoras mais complexas, como a inferência, a análise crítica e a compreensão global de textos longos, fundamentais para o bom desempenho escolar.

Além disso, quanto maior o engajamento em atividades digitais recreativas, menor tende a ser a frequência e a qualidade da leitura autônoma. Essa relação sugere que o uso desequilibrado das tecnologias pode interferir negativamente na formação do leitor proficiente e na capacidade de interpretar, integrar e produzir sentidos a partir de textos variados, aspectos centrais para o desenvolvimento da competência leitora e do aprendizado em todas as áreas do conhecimento. O estudo realizado por Mundy et al. (2020) investigou a relação entre o uso de mídias eletrônicas e o desempenho escolar de crianças de 8 a 11 anos. Os resultados indicaram que o uso recreativo contínuo dessas mídias exerce um impacto mais negativo sobre o desempenho acadêmico do que o uso ocasional. Essa constatação reforça a importância de um acompanhamento sistemático e da regulação constante do tempo de exposição às telas, de modo a minimizar possíveis efeitos prejudiciais sobre a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo das crianças.

Essas nuances também foram evidenciadas em um estudo britânico conduzido por Corder et al. (2015), o qual demonstrou que uma hora adicional de tempo de tela voltado ao entretenimento estava associada à perda média de 9,3 pontos em avaliações escolares. Em contrapartida, uma hora extra dedicada a atividades não mediadas por telas, como leitura, estudo ou realização de tarefas de casa, correspondia a um ganho médio de 23,1 pontos. Esses resultados reforçam que não apenas a quantidade, mas também o tipo e o propósito do uso das telas, constituem fatores determinantes para compreender o impacto do tempo de exposição digital sobre o desempenho acadêmico e o desenvolvimento das competências leitoras.

Entende-se, portanto, que o uso excessivo de telas, pode afetar o desenvolvimento acadêmico e diversas funções cognitivas essenciais no processo de aprendizagem. Como salienta Muppalla et al. (2023), apesar de o uso de telas em contextos determinados possa favorecer a educação, o tempo excessivo diante desses dispositivos, especialmente quando combinado com a multitarefa envolvendo outros tipos de mídia, tem sido relacionado a um pior funcionamento executivo e a um desempenho acadêmico inferior. E se tratando de crianças, o prejuízo desenvolvimento cognitivo são particularmente preocupantes. Entre adolescentes, os desafios associados ao uso de telas assumem contornos ainda mais complexos, especialmente com a crescente centralidade das redes sociais em suas rotinas. Muitos jovens passam a experimentar o chamado *Fear of Missing Out* (FOMO), o medo de estar perdendo algo importante, o que pode gerar uma preocupação excessiva com a própria imagem e com a manutenção de uma presença constante no ambiente digital. Essa dinâmica frequentemente os leva a dedicar uma quantidade desproporcional de tempo aos dispositivos eletrônicos, reduzindo o envolvimento em interações presenciais, práticas esportivas e atividades escolares. O uso irrestrito das plataformas digitais, nesse contexto, pode interferir significativamente nos processos de desenvolvimento emocional, cognitivo e social característicos dessa fase da vida. Pesquisas recentes apontam que esse comportamento está associado não apenas a um pior desempenho acadêmico, mas também a níveis mais elevados de ansiedade, sintomas depressivos e dificuldades de concentração (Sakar & Hada, 2025).

Ressalta-se a importância de promover o desenvolvimento do autocontrole em crianças como estratégia preventiva frente aos efeitos negativos do uso excessivo de tecnologias digitais. Estudos, como o de Van Endert (2021), indicam que intervenções voltadas ao fortalecimento dessa habilidade podem contribuir para a construção de hábitos digitais mais equilibrados, auxiliando as crianças a gerenciarem melhor seu tempo e suas escolhas no ambiente virtual. Esse desenvolvimento não apenas favorece um uso mais consciente das tecnologias, mas também repercute positivamente no desempenho escolar, na atenção, na autorregulação emocional e no crescimento pessoal dos estudantes.

Esse panorama reforça a importância de promover intervenções que estimulem hábitos de leitura mais frequentes e reduzam os impactos negativos associados ao uso excessivo de telas.

5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

O presente estudo buscou avaliar a compreensão leitora de uma turma de alunos do 5º ano do ensino fundamental. Os achados do estudo mostram que há uma variação na compreensão leitora de estudantes que já deveriam ter essas bases consolidadas. Já o teste foi realizado usando como parâmetro uma avaliação nacional seguindo um arcabouço metodológico já consolidado e amplamente reconhecido na área. Tais resultados mostram a necessidade de implementar um monitoramento da fluência e compreensão leitora ao longo dos anos do ensino fundamental 1, como indicador do desempenho. A partir dos resultados obtidos por meio do monitoramento, a equipe pedagógica terá embasamento para identificar pontos críticos e potencialidades no processo de aprendizagem dos estudantes. Com essas informações, será possível planejar e implementar ajustes estratégicos no planejamento pedagógico, visando o aprimoramento das habilidades de leitura dos alunos, com foco tanto no desenvolvimento da fluência quanto no aprofundamento da compreensão leitora. Esse processo permitirá intervenções mais direcionadas e eficazes, promovendo uma formação leitora mais sólida e consistente. Os resultados evidenciam que a fluência leitora apresenta variações significativas dentro de um mesmo ano escolar, o que a torna um indicador prático e relevante de qualidade educacional. Além de possibilitar uma avaliação precisa do desempenho individual dos estudantes, a fluência leitora desempenha um papel crucial no monitoramento contínuo de seu progresso ao longo do ano letivo e no avanço pelas diferentes etapas da serialização escolar. Esses achados estão alinhados com a literatura especializada, que reforça a importância de indicadores como a fluência para orientar práticas pedagógicas, subsidiar intervenções mais assertivas e promover uma trajetória de aprendizagem mais consistente e equitativa.

Cunha e Capellini (2017) também identificaram, em seus resultados, um desempenho inferior dos estudantes em perguntas de natureza inferencial. Essa dificuldade parece estar relacionada, em grande parte, à insuficiência de conhecimentos prévios que possibilitem a vinculação de ideias e a construção de inferências complexas. Esses achados corroboram os resultados do presente estudo, evidenciando a necessidade de abordagens pedagógicas que promovam não apenas a fluência leitora, mas também a habilidade de inferência como parte fundamental da compreensão textual. A literatura atual enfatiza que leitores mais informados sobre determinado tema conseguem gerar um número maior de inferências, construir raciocínios mais robustos e criar representações mentais mais coerentes, o que resulta em uma compreensão mais aprofundada do texto. Esse processo também facilita a identificação de significados e a conexão entre o texto e o repertório de conhecimentos prévios dos estudantes. As dificuldades observadas em perguntas inferenciais isoladas destacam lacunas no desenvolvimento dessa habilidade ao longo das séries iniciais do Ensino Fundamental. Para enfrentar esse desafio, torna-se essencial um trabalho sistemático e explícito que incorpore práticas pedagógicas voltadas para a construção de inferências e a ampliação do repertório cultural dos estudantes. Além disso, uma análise criteriosa do currículo escolar, associada a um estudo aprofundado sobre as práticas de discussão

textual realizadas em sala de aula, pode contribuir significativamente para a compreensão dessas dificuldades e para a formulação de intervenções pedagógicas mais eficazes.

No contexto atual, debates sobre o ensino por competências e habilidades, alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçam a urgência de práticas pedagógicas que integrem leitura crítica, interpretação e raciocínio inferencial. Alguns fatores são determinantes para o sucesso na compreensão leitora, por exemplo, habilidades linguísticas, que englobam a capacidade de realizar inferências e compreender relações semânticas, bem como as habilidades cognitivas, diretamente associadas ao repertório de conhecimentos prévios, uma vez que influenciam a maneira como os estudantes processam, interpretam e integram informações aos fatores extrínsecos e abrangem uma gama de influências externas que podem interferir no desempenho escolar. Dois fatores emergentes têm ganhado destaque: o excesso do uso de telas e a falta de estudo pragmático. O uso excessivo de dispositivos eletrônicos, como celulares e tablets, tem sido associado a uma redução do tempo dedicado à leitura aprofundada e a dificuldades em manter a atenção em tarefas prolongadas, impactando diretamente a fluência e a compreensão textual. Por outro lado, a ausência de práticas de estudo pragmático, que valorizem a aplicação do aprendizado em contextos reais e significativos, pode limitar a capacidade dos estudantes de transferir o conhecimento adquirido para novas situações. Esses elementos, quando combinados, podem criar barreiras significativas para o desenvolvimento pleno da leitura e escrita.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, focalizou-se o desenvolvimento da compreensão leitora e sua aquisição por alunos de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. O objetivo geral buscou investigar o desempenho leitor e as práticas de leitura das crianças que ingressam no 5º ano do ensino fundamental, considerando os descritores de leitura avaliados pelo SAEB. Como objetivos específicos (i) diagnosticar dificuldades comuns na compreensão leitora; (ii) identificar práticas leitoras dos sujeitos participantes (iii) analisar a presença das tecnologias digitais nas práticas de leitura dos sujeitos participantes e (iv) construir um produto educacional que contribua para o trabalho docente relacionado à formação de leitores. Para a avaliação da compreensão leitora, foram utilizados dois instrumentos complementares: um teste de seis questões de múltipla escolha, baseado nas questões oficiais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2023, e um questionário sobre hábitos de leitura e uso de tecnologias. Os resultados indicaram que, embora a base da compreensão leitora estivesse consolidada para a maioria dos alunos, houve declínio no desempenho conforme aumentava a complexidade das questões, evidenciando lacunas que exigem intervenções pedagógicas específicas. Quanto aos hábitos de leitura, verificou-se que apenas 48,4% dos estudantes demonstraram gostar muito de ler, enquanto 41,9% indicaram gostar mais ou menos e 9,7% não gostavam, sugerindo possível falta de engajamento com a leitura, o que pode influenciar indiretamente a compreensão textual.

As reflexões trazidas neste estudo destacam a complexidade do ato de ler, que envolve aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Além disso, ler vai além da decodificação de palavras: envolve a leitura de mundo e do contexto cultural, favorecendo o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade reflexiva dos alunos. Partindo deste ponto de reflexão, entende-se que algumas ações ordenadas podem ser praticadas tendo em vista um objetivo, a proficiência do aluno leitor. Algumas estratégias podem ser ensinadas, tendo em vista que “não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensina-se - ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem” (Solé, 1998, p. 70). Quando se aprende a usar as estratégias, aprende também o controle da leitura, isto é, em que momento devemos parar para rever uma palavra que não sabemos o significado, quando devemos voltar e reler para compreender o que foi perdido numa primeira leitura, enfim, ao ser consciente desse processo, maiores são as chances de compreender um texto profundamente.

Sendo assim, a autora destaca estratégias que devem ser ensinadas antes, durante e depois da leitura (Solé, 1998). Isso não significa que seu uso se restrinja a uma única fase; ao contrário, as estratégias podem ser aplicadas de diferentes maneiras, sendo sua escolha e forma de utilização determinadas pelo objetivo de leitura que se pretende alcançar, por exemplo, compreender o sentido global do texto, realizar inferências ou analisar a intenção do autor. Um aspecto de fundamental importância é que o professor, enquanto mediador, compreenda em quais momentos de sua prática pedagógica está priorizando o ensino da leitura. Além disso, é imprescindível que saiba selecionar

materiais adequados, sejam livros literários, textos informativos, jornalísticos ou de outros gêneros, de modo que, gradualmente, as crianças se apropriem das estratégias de leitura e se tornem leitoras autônomas.

Nenhum leitor nasce pronto. O seu processo de leitura se constitui a partir de suas relações e experiências, ainda durante o processo de constituição leitora, contará, por sua vez, ainda com o efeito que a participação do docente terá com os quais mantiver contato ao longo da vida escolar. Cabe então, um papel crucial que será realizado pela escola. A promoção de leitores. A escola precisa se ater à necessidade de não produzir apenas um leitor que se caracterize como um ser obediente e apático que preenche fichas, faz resumos de livros ou reproduz trechos de materiais escritos, mas a construção de um leitor apaixonado e voraz, que é provocado e estimulado pelos textos que lê, que entende e constitui sentidos, que dialoga com o escrito, com seu contexto, fazendo brotar e utilizando sua biblioteca vivida, essa que é construída ao longo da vida de todo leitor, enfim é a escola que irá “promover nos alunos a utilização de estratégias que lhes permitam interpretar e compreender autonomamente os textos escritos.” (Solé, 1998, P. 17).

Por sua vez, torna-se crucial o papel do docente como mediador da leitura. Segundo Magnani (1989, p. 94), “o professor é concomitantemente, alguém que participa ativamente desse processo, alguém que estuda, que lê e expõe sua leitura e seu gosto, tendo para com o texto a mesma sensibilidade e atitude crítica que espera de seus alunos”, é o professor que na maioria das vezes ditará o ritmo leitor de sua turma. Ele é quem influenciará e desenvolverá o gosto dos alunos pelas obras apresentadas. Cabe então o apelo para que o professor seja um professor leitor. Deste modo “nenhum leitor absorve passivamente um texto; nem este subsiste sem a invasão daquele que lhe confere vida, ao completá-lo com a força de sua imaginação e o poder de sua experiência”, (Zilberman, 2001, P. 51). Por este motivo recaí sobre o professor o dever de estimular a leitura e transformar o ambiente escolar em um espaço onde ler seja realmente prazeroso, em suas múltiplas facetas.

Além disso, “se ensinamos um aluno a ler compreensivamente e a aprender a partir da leitura, estamos fazendo com que ele aprenda a aprender, isto é, com que ele possa aprender de forma autônoma em uma multiplicidade de situações” (SOLE, 1998, p. 47). a leitura possibilita que o leitor incorpore novas informações, novos conceitos, novos dados, novas ideias ou mesmo novas percepções acerca de um determinado fato. Cabe à escola a tarefa de formar leitores competentes, mediante o estímulo à autonomia e ao desenvolvimento consciente de estratégias de compreensão leitora. Convém esclarecer que aprender a ler não é fácil e dificilmente se dá de forma espontânea. Com base nos preceitos aqui apresentados, evidencia-se que a compreensão leitora constitui um processo cognitivo em constante reconstrução, que precisa ser continuamente revisto, ampliado e atualizado a partir das experiências de leitura. Trata-se de um conjunto de procedimentos que devem ser ensinados aos alunos, para que eles possam reconhecer, conforme aponta Mangili (2011), os caminhos mais eficazes e conscientes para desenvolver a compreensão do que leem. Ao abordar as estratégias de leitura, adentra-se no campo de

investigação de Solé (1998, p. 71). A autora ressalta que o leitor proficiente mobiliza estratégias de forma inconsciente, de modo que o processamento da informação escrita ocorre automaticamente durante a leitura. Contudo, ao se deparar com algum obstáculo — como uma frase de difícil compreensão, um desfecho inesperado que contradiga suas expectativas ou uma página apresentada fora de ordem —, o leitor passa a dedicar atenção especial e a adotar ações deliberadas, como reler o contexto da frase ou examinar as premissas sobre as quais se baseiam suas previsões acerca do final do romance. Nesses casos, o uso das estratégias torna-se plenamente consciente.

Dessa forma, o leitor consegue avaliar a qualidade própria compreensão. Isso significa que o leitor deve perceber quando está entendendo bem um texto, quando a compreensão está sendo parcial ou quando o texto não lhe faz sentido (Leffa, 1996). Além do mais, um leitor proficiente sabe o que fazer quando está tendo problemas de compreensão. “Sabe até que ponto está ou não preparado para atender as exigências encontradas, qual é a tarefa necessária para resolver o problema e, o que é mais importante, se o esforço a ser dispendido vale ou não a pena em função dos possíveis resultados” (Leffa, 1996, p. 45). Em síntese, o trabalho em sala de aula deve formar leitores autônomos, capazes de compreenderem diversos textos, sejam eles difíceis, criativos, ou mal escritos (Solé, 1998).

Outra reflexão relevante trazida por esta pesquisa, e que merece especial atenção, diz respeito à evidência consistente de que o uso excessivo de telas está associado a piores resultados acadêmicos, abrangendo diferentes faixas etárias, sistemas educacionais e contextos culturais. Observa-se que o tempo de tela voltado a fins educativos pode exercer efeitos neutros ou até positivos sobre o desempenho escolar; entretanto, quando o uso é predominantemente recreativo, tende a apresentar associações mais negativas com os resultados de aprendizagem. À medida que as tecnologias digitais se tornam cada vez mais presentes e integradas ao cotidiano infantil, o grande desafio que se impõe a pais, educadores e formuladores de políticas públicas é o de encontrar um equilíbrio entre os aspectos benéficos e os potenciais prejuízos do tempo de tela.

O professor, nesse cenário, assume papel central como mediador entre o mundo digital e o universo da leitura significativa. Cabe-lhe promover práticas que estimulem a reflexão, o pensamento crítico e o prazer de ler, tanto em suportes impressos quanto digitais, favorecendo o desenvolvimento da autonomia leitora e o uso consciente das tecnologias. Como ressalta Silva (2011), pensar o ensino da leitura implica repensar também a formação docente e as políticas de acesso ao livro e à cultura escrita, para que todos tenham a oportunidade de se tornarem leitores competentes e participativos.

Segundo Solé (1998, p. 46):

A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor. Talvez pudéssemos dizer que na leitura ocorre um processo de aprendizagem não-intencional, mesmo quando os objetivos do leitor possuem outras características, como no caso de ler por prazer.

Nesta perspectiva, é diante dos textos que a subjetividade de cada sujeito se forma e se afina. É nesse diálogo silencioso entre texto e leitor que se constroem sentidos, se ampliam perspectivas e se

fortalecem as identidades, tornando a leitura uma experiência não apenas cognitiva, mas profundamente humana e formativa. Cabe ressaltar que este trabalho representa um ponto de reflexão sobre o ensino da leitura, com limitações, mas com implicações relevantes tanto para a pesquisa quanto para a prática educacional. Em síntese, a pesquisa evidencia que o ensino da leitura deve ser amplo e contínuo, promovendo práticas diversificadas que integrem decodificação, fluência e compreensão, e estimulando o interesse e a motivação do aluno. Dessa forma, contribui-se para a formação de leitores competentes, críticos e capazes de se relacionar de maneira significativa com os textos e com o mundo ao seu redor.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Relatório Inaf Brasil 2024: Alfabetismo – do analógico ao digital**. São Paulo: Ação Educativa, 2025. Disponível em: https://alfabetismofuncional.org.br/2024_Relatorio_Inaf_DIGITAL.pdf
- AGUIAR, Vera Teixeira de. A formação do leitor. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-grad. **Caderno de formação: formação de professores – didática geral**, v.11. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 104-116. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40359>
- ALVES, Maria Luisa. Identificação de níveis de compreensão de leitura – uma aproximação. In: **VII Congreso Internacional Enseñanza de las Ciencias**. Universitat Autònoma de Barcelona; 2005. p. 1-5. Disponível em: https://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp522ideniv.pdf
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, Aloisio. **Aprendizagem infantil: uma abordagem da neurociência, economia e psicologia cognitiva**. . Academia Brasileira de Ciências, 2011. Disponível em: <https://www.abc.org.br/IMG/pdf/doc-6821.pdf> . Acesso em: 13. fev. 2025.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12ed.São Paulo: Hucitec, 2006. (Trabalho original publicado em 1929). Acesso em: 23.jun.2025. Disponível em:< https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Bakhtin-Marxismo_filosofia_linguagem.pdf>
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981. Trabalho original publicado em 1979). Disponível em:< https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/livro_bakhtin_estetica_criacao_verbal.pdf> Acesso em 15 set. 2025
- BRAIBANT, J. A decodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2o ano primário. In: GRÉGOIRE, J.; PIÉRART, B. (Org.). **Avaliação dos problemas de leitura: os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997, p. 167-187.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB: documento de referência do ano de 2001**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/matriz_de_referencia_de_lingua_portuguesa_e_matematica_do_saeb.pdf> Acesso em: 21

maio 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação – PNAD Contínua Educação 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-notas-tecnicas/>

BRASIL. Ministério Da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é Base**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): Relatório Nacional**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-da-alfabetizacao>

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do Professor Alfabetizador**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicador Criança Alfabetizada 2024**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-da-alfabetizacao/resultados> Acesso em: 15 set. 2025.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BREZNITZ, Zvia. **Fluency in reading: synchronization of process**. New York: Routledge, 2006. Disponível em: <https://eyebooks.demicon.ru/download.php?id=198>

MENDES, Rafael Pereira da Silva. **Educação no Brasil**. Brasil Escola, s.a. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-no-brasil.htm>> Acesso em: 17 jun. 2024

BUZAN, Tony. **The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential**. Plume, 2010.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva. Bons currículos, boas práticas e o bom/boa professor/a: uma análise da Política Nacional de Alfabetização. **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, ed.1135, p. 1-20, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v23.1135>.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São

Paulo: Companhia das Letras, 1990. Disponível em: <https://bibliotecaonlinedahisfj.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/josc3a9-murilo-de-carvalho-a-formac3a7c3a3o-das-almas-o-imaginc3a1rio-da-repc3ablica-no-brasil.pdf>> Acesso em: 10 set.2025

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013. Disponível em: <globalizacaoeintegracaoregionalufabc.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/castells-m-a-sociedade-em-rede.pdf>

CAPELLINI, Simone; NAVAS, A. Questões e desafios atuais na área da aprendizagem e dos distúrbios de leitura e escrita. In: ZORZI, Jaime; CAPELLINI, Simone. **Dislexia e outros distúrbios da leitura e escrita**: letras desafiando a aprendizagem. São José dos Campos: Pulso, 2008. Cap. 1, p. 15-28.

CORACINI, Maria José R. Faria. Concepções de leitura na (pós-)modernidade. In: CORACINI, Maria José R. Faria (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do dizer**. Campinas: Pontes, 1999. p. 135–157.

CORDER, K.; SHARP, S. J.; ATKIN, A. J.; et al. Revising on the run or studying on the sofa: prospective associations between physical activity, sedentary behaviour, and exam results in British adolescents. **International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity**, v. 12, n. 106, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s12966-015-0269-2> Acesso em: 30 out 2025.

CASSEL, C. A.; LO, C. C. Theories of Political Literacy. **Political Behavior**, v. 19, n. 4, p. 317- 335, Dec. 1997. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Theories-of-Political-Literacy-Cassel-Lo/3847137acf2af98b86418cd7f1b155fca0df9098> Acesso em: 01 set. 2024.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo, SP: Scipione, 2002. Disponível em:

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/joceley,+a09n121+-+c%C3%B3pia.pdf>> Acesso em 20 ago. 2025

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; CAPELLINI, Simone. Caracterização do desempenho de escolares do 3o ao 5o ano do ensino fundamental em compreensão de leitura. **Revista CEFAC**, vol. 18, no. 4. 2016. pp. 941–51. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0216201618421215>.

DORIGONI, Gilza Maria Leite; SILVA, João Carlos da. Mídia e Educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar. **Santa Catarina: UNIOESTE**, p. 2-3, 2008. Disponível em: <https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1170-2.pdf>

ECKERT, T.L.; ARDOIN, S.P.; DALY, E.J.; MARTENS, B.K. Improving oral reading fluency: a brief experimental analysis of combining an antecedent intervention with consequences. **Journal of applied behavior analysis**, vol. 35, no. 3, 2002. pp. 271–81. Disponível em: <https://doi.org/10.1901/jaba.2002.35-271>

EHRI, Linnea. Phases of Development in Learning to Read and Spell Words. **American Educator**, vol. 47, no. 3, 2023, pp. 17-18. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1394529.pdf>

FERREIRA, Sandra Patrícia.; DIAS, Maria da Graça. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 9, n. 3, 2004. p. 439-448, Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-73722004000300012>

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40138/1/01d16t03.pdf>>. Acesso 13. mai.2025

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22ª edição. São Paulo: Cortez, 1988. Acesso em: 23.jun.2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987. Disponível em: https://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980. Disponível em: <https://eneenf.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/paulo-freire-conscientizac3a7c3a3o.pdf>

GATTI, B.; NUNES, M. M. R. (Coord.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2008. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/pdf/>. Acesso 27 fev. 2025.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2001.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

GORSKI, Edair; FREITAG, Raquel Meister Ko. Língua materna e ensino: alguns pressupostos para a prática pedagógica. In: SILVA, Camilo Rosa (Org.). **Ensino de português**: demandas teóricas e práticas. João Pessoa: Ideia, 2007. p. 91-125

HOLLY, Mary Louise. **Writing to grow**: Keeping a personal-professional journal. Geelong: Deakin University Press, 1989. Disponível em:<

[https://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Holly%20\(1984\)%20Keeping%20a%20Personal-Professional%20Journal.pdf](https://plaza.ufl.edu/mrichner/Readings/Holly%20(1984)%20Keeping%20a%20Personal-Professional%20Journal.pdf)>. Acesso em 25 de mar. 2024.

HOUGHTON, S.; HUNTER, S. C.; ROSSI, T.; et al. Virtually impossible: limiting Australian children and adolescents daily screen based media use. **BMC Public Health**, v. 15, n. 5, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/1471-2458-15-5>. Acesso em: 30 out 2025.

INDURSKY, Freda. **O sujeito e as feridas narcísicas dos lingüistas**. Gragoatá, Niterói, RJ: EdUFF, n. 5, 1998.

KALMAR, Anna; SILVA, Tânia Cristina da. A importância da literatura infantil e juvenil para o desenvolvimento da competência leitora. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230032, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230032>

Kato, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo: Editora Ática, 1986. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/43850/29120> Acesso em 03 de set. 2024.

Kellert, Stephen R. **Kinship to Mastery: Biophilia in Human Evolution and Development**. Washington: IslandPress, 1997.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1993.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15ª. ed. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2013.

KLEIMAN, Angela. **Modelos de letramento e as práticas escolares**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. Disponível em: <<https://wac.colostate.edu/docs/books/letramento/kleiman.pdf>> Acesso em 21. mai. 2025.

LABERGE, David; SAMUELS, Jay. Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, vol. 6, no. 2, 1974. Pp. 293-323. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/222877311_Toward_a_theory_of_autoatic_information_processing_in_reading>.

LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. 6ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2006. Acesso em: 23. jun.2025. Disponível em:<

<file:///C:/Users/user/Downloads/administrador,+Gerente+da+revista,+Pages+from+4534-12746-1-SM-9.pdf>>.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LEFFA, Vilson. **Letramento e práticas de leitura**. 3. ed. Curitiba: Appris, 2011.

LEFFA, Vilson. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra- Luzzatto, 1996.

LOPES, Ana Paula; BARBOSA, Carla. Avaliação formativa: desafios e possibilidades na prática docente. **Educação em Revista**, v. 36, n. 1, 2020. p. 45-67. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/725837/2/Pr%C3%A1ticas%20Pedag%C3%B3gicas%20Inclusivas%20-%20estrat%C3%A9gias%20e%20possibilidades%20de%20ensino%20e%20aprendizagem.pdf>>

LOUV, Richard. **Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder**. Algonquin Books, 2008. Disponível em: <<https://www.nrpa.org/globalassets/journals/schole/2006/schole-volume-21-pp-136-137.pdf>> Acesso em 21. jan. 2025

JIAN, Y. **Effective Reading Instruction: A Synthesis of the Research**. Guilford Press, 2019

MACHADO, Alessandra Pereira Gomes. **Fluência em leitura oral e compreensão em leitura: automaticidade na decodificação para a compreensão leitora**. 2018, 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. 2018

MAESTA, Valéria. **As influências da tecnologia na educação**. Ano de publicação: 2011. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/as-influencias-da-tecnologia-na-educacao/62166/> Acesso em: 10 set. 2024

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MANGILI, Patrícia Alessandra. **Hipertexto no Ensino Fundamental II: Estratégias de Leitura**. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Língua Portuguesa) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 13ª edição. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

MINAYO, Maria Cecília; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf&lang=pt>

MONTEIRO, Sara Mourão. A concepção de alfabetização na política nacional de alfabetização/mec/2019. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**. Belo Horizonte, MG v. 1, n. 10. 2019. Pp. 39-43. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/351>

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

COSTA, Raquel. Neurociências e a aprendizagem escolar: conexões entre cérebro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZPmWbM6n7JN5vbfj8hfbyfK/>. Acesso em 13. mai.2025

MORAES, Maria Tereza; CURY, Carla. Escrita manual e aprendizagem: uma abordagem neuroeducacional. **Revista Neurociência e Educação**, v. 4, n. 2, 2020. p. 115-130

DE MORAES, Edgar Nunes; DE MORAES, Flávia Lanna; CALDAS, Célia Pereira. Processo de envelhecimento e bases da avaliação multidimensional do idoso. IN: BORGES, Ana Paula; COIMBRA, Ângela (org.). **Envelhecimento e saúde da pessoa idosa**. Rio de Janeiro: ENsP, FioCrUZ, 2018. p. 151-176. Disponível em: http://www5.ensp.fiocruz.br/biblioteca/dados/txt_594481029.pdf. Acesso em: 26 jan. 2025.

MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias Audiovisuais e Telemáticas In: MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000. p.11-65

MORAN, José. As mídias na educação. In: MORAN, José: **Desafios da Comunicação Pessoal**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 162-166. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/textos/tecnologias_eduacacao/midias_educ.pdf. Acesso em: 22. Out.2025.

MUNDY, L. K.; CANADAY, E. M.; SAWYER, S. M.; et al. Electronic media use and academic performance in late childhood: a longitudinal study. **PLoS ONE**, v. 15, n. 9, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237908>. Acesso em: 30 out 2025.

MUPPALLA, S. K.; SINGH, K.; PATEL, R.; et al. Effects of excessive screen time on child development: an updated review and strategies for management. **Cureus**, v. 15, n. 6, , 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.7759/cureus.40608>. Acesso em: 30 out 2025.

NAVAS, A. L. G. P., Pinto, J. C. B. R Dellisa, P. R. R. Avanços no conhecimento do processamento da fluência em leitura: Da palavra ao texto. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v.14, n. 4, 2019. P. 553-559. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rsbf/a/F9v9PCPmsLh6HQXs7xKcSfd/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 28. out. 2024.

NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto; PINTO, Joana Cecilia Baptista Ramalho; DELLISA, Paula Roberta Rocha. Avanços no conhecimento do processamento da fluência em leitura: da palavra ao texto. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 14, p. 553-559, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/F9v9PCPmsLh6HQXs7xKcSfd/?format=html&lang=pt>

OLIVEIRA, João Carlos; MELO, Fabiana. Desafios do professor na correção individualizada em turmas numerosas. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v. 10, n. 2, p. 89-106, 2017.

ONG, Walter. **Orality and Literacy: The Technologizing of the Word**. London: Methuen, 1982. Disponível em:< https://monoskop.org/images/d/db/Ong_Walter_J_Orality_and_Literacy_2nd_ed.pdf >. Acesso em 25 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Programme for International Student Assessment (PISA) 2022 Results**. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/>. Acesso em: 21 jun. 2025.

PERFETTI, Charles A. **Reading ability**. New York: Oxford University Press, 1985.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et.al. 5. Ed. Campinas: UNICAMP, 1988 [1975].

PINHEIRO, Angela Maria. **Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva**. 2. ed. Campinas: Editora Livro Pleno, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, n. 94, 1995. p. 58–73, Recuperado de <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/839>

SARKAR, P.; HADA, S. S. The influences of social media and internet addiction on youth: observing how FOMO moulding Indian mental well-being and development. **International Journal of Innovative Science and Research Technology**, v. 10, n. 3, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.38124/ijisrt/25mar1596> Acesso em: 30 out 2025.

SALLES, Jerusa Fumagalli.; PARENTE, Maria Alice. Compreensão textual em escolares da segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. **Estudos de Psicologia**. Natal, v. 9, n. 1, 2004, p. 7180.

Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/epsic/a/XT6qbMNM8xC8VwxfMkGKRfC/?format=pdf&lang=pt>

SALLES, Jerusa Fumagalli.; PARENTE, Maria Alice.. Processos cognitivos na leitura de palavras em escolares: relações com compreensão e tempo de leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 2, p. 321-331, 2002. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/prc/a/3FcxqfWxLMVq3c83Gs3q8mJ/?format=html&lang=pt>

SÁNCHEZ, E.; GARCÍA, J.R.; GONZALEZ, A.J. Can differences in the ability to recognize words cease to have an effect under certain reading conditions? **Journal of Learning Disabilities**, v. 40, n. 4, 2007. p. 290-305. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17713129/>

SANTOS, Maria Tereza; NAVAS, Ana. **Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática**. São Paulo: Manole, 2002.

SANTOS, Maria Tereza. Dislexia: princípios para a intervenção fonoaudiológica. In: BARBOSA, T. et al. (Orgs.). **Temas em dislexia**. São Paulo: Artes Médicas, 2009.

SANTOS, Marcos. O impacto das datas comemorativas no calendário escolar: análise da rotina pedagógica. **Revista Educação Hoje**, v. 12, n. 3, p. 57-73, 2019.

SASSERON, Denise; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Escrita e desenvolvimento cognitivo: contribuições da alfabetização científica. **Revista de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, 2021.

SCLIAR-CABRAL, Leda. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008.

SILVA, Maíra Batistoni; SASSERON, Lúcia Helena. ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E DOMÍNIOS DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO: PROPOSIÇÕES PARA UMA PERSPECTIVA FORMATIVA COMPROMETIDA COM A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 23, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/ZKp7zd9dBXTdJ5F37KC4XZM/> Acesso em: 13. mai.2025

SILVA, Luiz Henrique; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. Alfabetização científica e desenvolvimento da escrita: interfaces necessárias. **Cadernos de Linguagem e Ensino**, v. 22, n. 2, p. 45-63, 2021.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura**. 11ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SNELLINGS, P.; VAN DER LEIJ, A.; JONG, P. F.; BLOCK, H. Enhancing the reading fluency and comprehension of children with reading disabilities in an orthographically transparent language. **Journal of Learning disabilities**, v. 42, n.4, p. 291-305, 2009. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19223667/>

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2023. P. 5-17. Disponível em: scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?format=pdf&lang=pt

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização**: Muitas Letras, Muitas Línguas. 4. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2020.

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

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. Disponível em: <<https://dialogo.fflch.usp.br/sites/dialogo.fflch.usp.br/files/upload/paginas/Letramento.pdf>> Acesso 21 mai. 2025.

SCHIRMER Carolina R.; FONTOURA Denise R.; NUNES Magda L. Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. **Jornal de Pediatria**, vol.80, no.2, 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-7557200400030002. Acesso em: 13.mai.2025

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6ed. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SEYMOUR, Philip.; MACGREGOR, C. Jane. Developmental dyslexia: a cognitive experimental analysis of phonological, morphemic, and visual impairments. **Cognitive Neuropsychology**, v. 1, n. 1, 1984. Pp. 43-82. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02643298408252016>

SPINILLO, Alina; DE PAULA, Fraulein; MILLER, Maria. Da relação entre prosódia e compreensão leitora: considerações teóricas, metodológicas e controvérsias. **Psicologia USP**, v. 32, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-6564e210047>

TAMANA, S. K. et al. Screen-time is associated with inattention problems in preschoolers: Results from the CHILD birth cohort study. **PLOS ONE**, v. 14, n. 4, p. 1– 15, 2019. Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0213995>

TENENTE, Luiza. **Alunos brasileiros leem muito devagar, não entendem frases e sentem**

vergonha, alertam professores; uso de telas agrava problema. G1, 9 set. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/09/09/alunos-brasileiros-leem-muito-devagar-nao-entendem-frases-e-sentem-vergonha-alertam-professores-uso-de-telas-agrava-problema.ghtml>. Acesso em: 13 fev. 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC); INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). **Panorama da Aprendizagem no Pós-Pandemia – Saeb 2023.** São Paulo: Todos pela Educação, 2025.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso.** 1986. 239f Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/51494> Acesso em 03 set. 2024

VAN ENDERT, T. S. Addictive use of digital devices in young children: associations with delay discounting, self-control and academic performance. **PLoS ONE**, v. 16, n. 6, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253058>. Acesso em: 30 out 2025.

VAUGHN, Sharon; BOARDMAN, Alison; KLIGNER, Janette. **Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties.** Guilford Press, 2024

VIEIRA, M. S. P. Letramento digital: o uso de tecnologias da informação e comunicação no ensino da leitura. In: **Anais do SILEL**. v. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_3123.pdf>. Acesso em 18 set. 2025

VILALTA, Luiz Carlos. O que se fala e o que se lê: língua, instrução e leitura. IN: NOVAIS, Fernando (org). **Historia da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa.** São Paulo. Companhia das Letras. 1997. p. 332-385

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 4.ed São Paulo, SP: Martins Fontes, 1984. Disponível em: https://estudosdotrabalho.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/03/vygotski_formacaosocialdamente.pdf

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** Tradução J. L. Camargo. 2 ed. São Paulo. Martins Fontes, 1999

WERKMEISTER, D. N. **A formação do leitor de literatura: histórias de leitores.** 1993. 235 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** 1 ed.

Porto Alegre: Artmed, 2004. Disponível em:
https://api.metabooks.com/api/v1/asset/mmo/file/b377903cfd2a4e44b84349f27c3429f9?access_token=13a46dfd-5120-4c7b-ab97-24d073db9777 Acesso em 12. mar. 2025

ZILBERMAN, Regina. **A Leitura no Brasil:** sua história e suas instituições. Campinas: Unicamp, s.d. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html>. Acesso em: 10 set. 2025.» <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html>

ZILBERMAN, Regina. **Fim dos livros, fim dos leitores?** 20. ed. São Paulo: SENAC, 2001.

ANEXOS

ANEXO A - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



Continuação do Parecer: 7.308.386

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	11:09:13	SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_TCLE.pdf	04/12/2024 10:27:23	RAYANE LACERDA SANTOS	Aceito
Outros	Declaracao_de_Autorizacao_ESCOLA.pdf	03/12/2024 11:24:32	RAYANE LACERDA SANTOS	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	ROTEIRO_ANALISE_DIARIO_DE_LEITURA.pdf	03/12/2024 10:45:40	RAYANE LACERDA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_assentimento_aluno.pdf	03/12/2024 09:55:18	RAYANE LACERDA SANTOS	Aceito
Outros	Comentarios_eticos_Rayane_Chantre.pdf	03/12/2024 09:16:14	RAYANE LACERDA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento.pdf	03/12/2024 09:13:05	RAYANE LACERDA SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_BROCHURA_DETALHADO.pdf	11/11/2024 09:08:04	RAYANE LACERDA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO_RAYANE.pdf	21/10/2024 10:43:51	RAYANE LACERDA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Plataforma_Brasil_assinado.pdf	21/10/2024 09:57:59	RAYANE LACERDA SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Assinado por:
ALCINÉIA DE LEMOS SOUZA RAMOS
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037 Campus Universitário - Caixa Postal 3037, Avenida Sul, Prédio das
Bairro: PRP/COEP **CEP:** 37.200-900
UF: MG **Município:** LAVRAS
Telefone: (35)3829-5182 **E-mail:** coep.prp@uffa.br

APÊNDICES

APÊNDICE A - TABELA QUESTÕES DO SIMULADO: GABARITO E DESCRITORES

Texto Base, Comando Da Questão, Alternativas	Gabarito, Objetivo, Descritor SAEB
QUESTÃO 1 Meia Noite (...) Apesar de valente, Pedrinho não deixou de sentir um certo arrepio pelo corpo. Primeira vez na vida em que ia passar uma noite inteira na mata. (...) — Não se arreceie de coisa nenhuma. Deixe tudo por minha conta, que nada de mal há de acontecer — disse o Saci (...) — Venha comigo. Há ali uma peroba minha conhecida, onde encontraremos o melhor dos refúgios. De fato. Na tal peroba havia um oco, a doze pés acima do chão, muito próprio para esconderijo. Dentro dele os dois acomodaram-se à vontade e de modo a tudo poderem ver sem perigo de serem vistos. (...) LOBATO, Monteiro. O Saci. São Paulo: Brasiliense, 2005. Disponível em: https://www.fortaleza.ce.gov.br/images/Cultura/Monteiro_Lobato_-_O_Saci.pdf. Acesso em: 26 abr. 2022. (trecho) 1- Com base no texto, podemos deduzir que “peroba” é a- um cipó. b- uma fruta. c- um galho. d- uma árvore.	Grau de dificuldade: Fácil Objetivo: Inferir informações implícitas em textos. Gabarito: D Alternativa correta. No trecho “Na tal peroba havia um oco”, o termo “peroba” faz referência a uma espécie de árvore, pois somente uma árvore oca poderia abrigar o Saci e o Pedrinho durante a noite.

QUESTÃO 2

Leia o trecho a seguir do livro *Reinações de Narizinho* de Monteiro Lobato.

Numa casinha branca, lá no Sítio do Picapau Amarelo, mora uma velha de mais de 60 anos. Chama-se Dona Benta. Quem passa pela estrada e a vê na varanda, de cestinha de costura ao colo e óculos de ouro na ponta do nariz, segue seu caminho pensando:

– Que pena viver assim tão sozinha neste deserto...

Mas engana-se. Dona Benta é a mais feliz das vovós, porque vive em companhia mais encantadora das netas

– Lúcia, a menina do narizinho arrebitado, ou Narizinho, como todos dizem.

LOBATO, Monteiro. Emília no País da Gramática. Disponível em: <https://grupoautentica.com.br/blog/post/leia-um-trecho-do-livro-reinacoes-de-narizinho/1088>. Acesso em: 28 jun. 2022. (fragmento)

Na frase “Que pena viver assim tão sozinha neste deserto...”, o sentido produzido pelas reticências indica que quem passa pela estrada fica

- a- tristonho.
- b- orgulhoso.
- c- alegre.
- d- decepcionado.

Grau de dificuldade: Fácil

Objetivo: Identificar os mecanismos de referência lexical e pronominal.

Gabarito: A

Alternativa correta. As reticências trazem um efeito de sentido que indica uma tristeza, pelo fato de se viver sozinha em um lugar deserto.

QUESTÃO 3

Veja a manchete a seguir.



O cachorro da manchete é considerado um “conselheiro amoroso” porque:

Grau de dificuldade: Média

Objetivo: Analisar relações de causa e consequência.

Gabarito: A

Alternativa correta. O cachorro ser chamado de “conselheiro amoroso” é a consequência de ele dar dicas aos fãs sobre amor.

a- dá dicas aos fãs sobre questões amorosas. b- é um influencer com 630 mil fãs no Tik Tok. c- é um vira-lata com 108 mil fãs no Instagram. d- dá dicas de como ter meio milhão de seguidores	
QUESTÃO 4 A assembleia dos ratos Um gato de nome Faro-Fino deu de fazer tal destroço na rataria numa casa velha que os sobreviventes, sem ânimo de sair das tocas, estavam a ponto de morrer de fome. Tornando-se muito sério o caso, resolveram reunir-se em assembleia para o estudo da questão. Aguardaram para isso certa noite em que Faro-Fino andava aos miados pelo telhado, fazendo sonetos à lua. — Acho — disse um deles — que o meio de nos defendermos de Faro-Fino é lhe atarmos um guizo ao pescoço. Assim que ele se aproxime, o guizo o denuncia e pomos-nos ao fresco a tempo. Palmas e bravos saudaram a luminosa ideia. O projeto foi aprovado com delírio. Só votou contra um rato casmurro, que pediu a palavra e disse — Está tudo muito direito. Mas quem vai amarrar o guizo no pescoço de Faro-Fino? Silêncio geral. Um desculpou-se por não saber dar nó. Outro, porque não era tolo. Todos, porque não tinham coragem. E a assembleia dissolveu-se no meio de geral consternação. LOBATO, Monteiro. A assembleia dos ratos. Conto Brasileiro. 2013. Disponível em: https://contobrasileiro.com.br/a-assembleia-dos-ratos-fabula-de-monteiro-lobato/. Acesso em: 25 abr. 2022 No trecho “a assembleia dissolveu-se no meio de geral consternação”, a palavra “consternação” expressa o sentimento da assembleia de a- aprovação.	Grau de dificuldade: Média Objetivo: Inferir o sentido de palavras ou expressões em textos. Gabarito: D Alternativa correta. A palavra “consternação” expressa tristeza, sentimento que acometeu a assembleia no final do texto, uma vez que ninguém conseguiria colocar o guizo em Faro-Fino.

b- motivação. c- espanto. d- tristeza.	
QUESTÃO 5 Texto 1 Além da Covid-19, enfrentamos outra epidemia: a de fake news; saiba como se proteger desse “vírus” Notícias falsas podem até confundir, mas há formas de questionar a veracidade e a qualidade de seus conteúdos. As falsas notícias, também conhecidas como fake news, fazem parte da nossa vida há muito tempo. Em diversos momentos da história, mentiras se propagaram e foram vistas como verdade pela sociedade apenas por serem compartilhadas por pessoas influentes ou em publicações respeitáveis. BUTANTAN. Além da Covid-19, enfrentamos outra epidemia: a de fake news; saiba como se proteger desse “vírus”. 2022. Disponível em: https://butantan.gov.br/bubutantan/alem-da-covid-19- enfrentamos-outra-epidemia-a-de-fake-news--saiba-como-se-proteger-desse-%E2%80%9Cvirus%E2%80%9D. Acesso em: 24 abr. 2022. Texto 2 Fake news: as consequências negativas para a saúde da população As fakes news e notícias verdadeiras envolvendo aspectos da saúde da população estão sendo constantemente reproduzidas em redes sociais, como o Facebook, ou aplicativos de mensagens, como o WhatsApp. No entanto, essas mensagens são, em sua maioria, falsas, podendo prejudicar a saúde da população [...] CUNHA, Wéltime Teixeira. Texto 1 - Fake news: às consequências negativas para a saúde da população. Revista Baiana de Saúde Pública, 2020. Disponível em: https://rbsp.sesab.ba.gov.br/index.php/rbsp/article/view/3199. Acesso em: 24 abr. 2022. (fragmento) Ao ler e analisar os 2 textos sobre fake news, é possível concluir que o texto: a- 1 complementa o 2. b- 1 desmente o 2. c- 2 contradiz o 1. d- 2 corrige o 1.	Grau de dificuldade: Difícil Objetivo: Avaliar a fidedignidade de informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias. Gabarito: A Alternativa correta. Um texto complementa o outro por tratarem do mesmo assunto: falsas notícias. O primeiro texto aborda os conceitos de uma falsa notícia, e o segundo, as suas consequências.

QUESTÃO 6 Leia o trecho a seguir do livro <i>Reinações de Narizinho</i> de Monteiro Lobato. O peixinho saudou respeitosamente a boneca, e em seguida apresentou-se como o Príncipe Escamado, rei do Reino das Águas Claras. – Príncipe e rei ao mesmo tempo! – exclamou a menina, batendo palmas. – Que bom, que bom, que bom! Sempre tive vontade de conhecer um príncipe-rei. LOBATO, Monteiro. <i>Emília no País da Gramática</i>. Disponível em: https://grupoautentica.com.br/blog/post/leia-um-trecho-do-livro-reinacoes-de-narizinho/1088. Acesso em: 28 jun. 2022. (fragmento) O ponto de exclamação presente na frase “Príncipe e rei ao mesmo tempo!” expressa a- desânimo. b- curiosidade. c- empolgação. d- interesse.	Grau de dificuldade: Difícil Objetivo: Analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação. Gabarito: C Alternativa correta. A menina está empolgada; bate palmas e logo após fala de sua alegria ao ver um príncipe-rei.
---	--

APÊNDICE B - ROTEIRO QUESTIONÁRIO

Além do simulado, foi aplicado um questionário para investigar os hábitos de leitura e o uso de tecnologia dos participantes. A primeira parte do questionário abordou questões relacionadas aos hábitos de leitura e às preferências dos respondentes, na segunda parte, o questionário foi voltado para investigar os hábitos das crianças em relação ao uso de tecnologia e dispositivos com telas, buscando compreender como esses fatores se relacionam com seus comportamentos e práticas diárias. Segue o roteiro abaixo:

1. Você gosta de ler?
☐ Sim, muito
☐ Mais ou menos
☐ Não gosto muito
2. Com que frequência você lê livros fora da escola?
☐ Todos os dias
☐ Algumas vezes por semana
☐ Raramente
3. Que tipos de livros você gosta de ler? (Você pode escolher mais de uma opção)
☐ Histórias de aventura
☐ Histórias de fantasia
☐ Livros educativos
☐ Quadrinhos
☐ Outros:

4. Quanto tempo por dia você usa celular, tablet ou computador para diversão (jogos, redes sociais, vídeos)?
☐ Menos de 1 hora
☐ Entre 1 e 2 horas
☐ Mais de 2 horas
5. Você já usou a internet para pesquisar sobre algo que aprendeu na escola?
☐ Sim, muitas vezes
☐ Sim, algumas vezes
☐ Não
6. Você sente que usar tecnologia ajuda ou atrapalha nos seus estudos?
☐ Ajuda:
☐ Atrapalha
7. Quando você está usando tecnologia, você costuma esquecer do tempo ou se distrair das tarefas escolares?
☐ Sim, sempre
☐ Às vezes
☐ Não, nunca

APÊNDICE C – CADERNO PEDAGÓGICO PEQUENO LEITOR

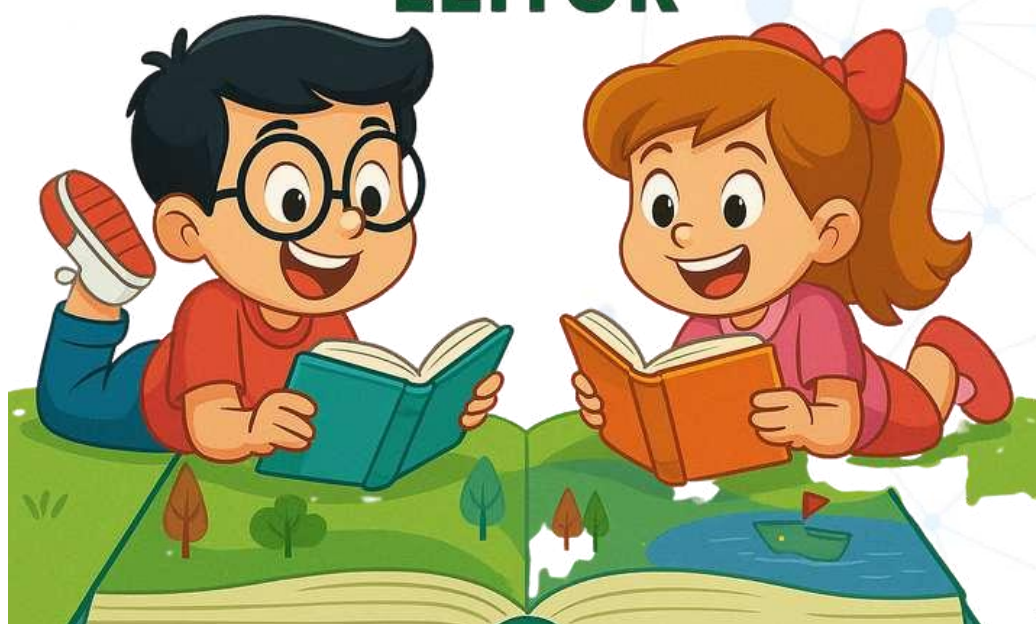


Rayane Chantre Lacerda

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO



CADERNO PEDAGÓGICO PEQUENO LEITOR



5º ANO





PRODUTO EDUCACIONAL

PROJETO DE LEITURA - PEQUENO LEITOR

Querido(a) professor(a), Este material foi elaborado para servir como apoio à sua prática pedagógica, podendo ser adaptado de acordo com a realidade e as necessidades da sua turma.

O manual apresenta um passo a passo para o trabalho com literaturas, tornando-o mais efetivo, dinâmico e promissor.





Sabemos que o trabalho com a leitura, por vezes, pode se tornar cansativo, monótono e até mesmo desgastante, não é mesmo? Alunos cada vez mais desmotivados e, muitas vezes, a sensação de que tudo o que fazemos retorna a nós de forma vazia pode desanimar.



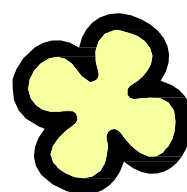
Pensando nisso, elaborei este material como uma forma de transformar o trabalho com a leitura em uma prática sistemática, significativa e capaz de promover resultados reais.



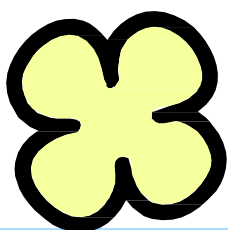


Para que isso aconteça, é importante ter alguns pontos em mente, querido(a) professor(a):

o trabalho com a leitura precisa estar inserido de maneira planejada e constante em seu currículo.



Além disso, as crianças precisam sentir que a leitura faz diferença em suas vidas e perceber em você, educador(a), alguém verdadeiramente apaixonado pelo universo das letras e da imaginação.





A seguir, compartilho algumas dicas de como você pode aperfeiçoar o trabalho com a leitura em sua sala de aula, além de oferecer respaldo teórico para fortalecer nossas práticas e torná-las cada vez mais promissoras.



Lembre-se: aqui você tem uma amiga que compartilha as mesmas lutas e acredita que juntos podemos fazer da leitura uma ponte para novos mundos e aprendizagens.

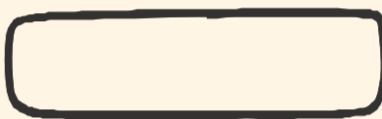
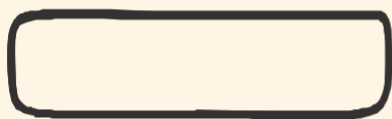




O material que você verá a seguir já foi colocado em prática e apresentou resultados realmente significativos em sala de aula.



No entanto, é importante lembrar que cada professor tem sua própria realidade, e é possível que este material não funcione da mesma forma para todos.



Por isso, fique à vontade para fazer adaptações conforme a necessidade da sua turma.



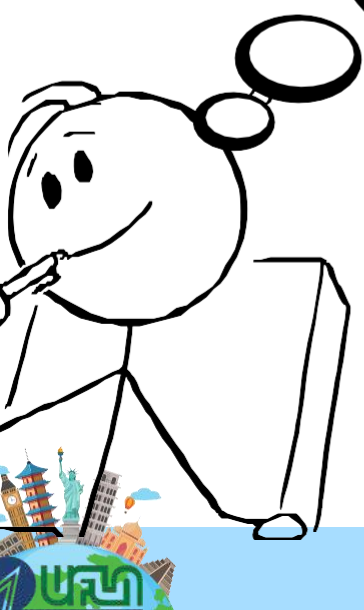


Outro ponto importante:

Embora a proposta seja semanal, sabemos que a rotina escolar inclui diversas atividades que, às vezes, podem interromper o planejamento.



Não se preocupe se, em algumas sextas-feiras (ou no dia da semana que você escolher), o projeto não for realizado.





Contudo, mesmo diante de imprevistos, é fundamental manter a leitura como uma prática regular em sua sala de aula, garantindo que os alunos continuem desenvolvendo suas habilidades de compreensão e interesse pelo mundo dos livros.



Veja o que alguns autores dizem sobre a prática da leitura em sala de aula.





Ensinar a ler é um grande desafio e exige muito mais do que apenas conhecer o conteúdo. O professor precisa saber como ensinar, de forma que os alunos avancem passo a passo, sendo desafiados, mas sem se sentirem desanimados. Por isso, é essencial que o professor compreenda bem como funciona o processo de leitura na mente da criança e conheça as estratégias mais eficazes para ensinar essa habilidade tão importante. Como apontam diversos estudos (Bowers, 2020; Jian, 2019; Torppa et al., 2019; Vaughn, 2019), o professor dos primeiros anos precisa dominar os fundamentos da leitura, conhecer diferentes métodos de ensino e, acima de tudo, ter sensibilidade para perceber o ritmo e as necessidades de cada aluno, adaptando suas práticas quando necessário.

Em outras palavras: Ensinar leitura é um ato que une conhecimento, estratégia e sensibilidade. É saber olhar para a turma como um todo, sem perder de vista cada criança em sua individualidade, oferecendo o apoio necessário para que cresça como leitora. Exige do professor um compromisso intenso e apaixonado, capaz de orientar o trabalho em sala de aula e proporcionar experiências ricas e significativas. Assim, cada aluno pode construir uma leitura de mundo que se entrelace com a leitura aprendida na escola.





Nesse processo, embora o aluno seja o protagonista, o papel do professor é indispensável: é ele quem impulsiona e organiza as práticas que favorecem o desenvolvimento da leitura. Cabe ao professor planejar atividades pedagógicas que realmente promovam aprendizagem (Gatti; Nunes, 2008). Para isso, o diagnóstico das habilidades de leitura e compreensão torna-se um recurso valioso, pois fornece informações concretas sobre as dificuldades dos alunos e possibilita ao professor direcionar melhor seu trabalho. A compreensão leitora é um dos pilares para o sucesso escolar, especialmente na fase de transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental. No entanto, pesquisas apontam que muitos estudantes chegam ao 5º ano com lacunas significativas em suas habilidades de leitura, o que dificulta o avanço para competências mais complexas, como a leitura crítica e a interpretação de diferentes textos (Brasil, 2019; Rojo, 2020). Esse desafio é ainda maior quando consideramos as desigualdades sociais, culturais e pedagógicas, que impactam tanto o acesso a práticas de leitura diversificadas quanto a mediação de qualidade dentro da escola (Cosson, 2021; Soares, 2020).





O ato de ler não deve ser entendido apenas como decodificação de palavras, mas como um caminho para a construção de uma postura crítica diante do texto. Ler é também ressignificar o que está escrito a partir das próprias vivências. Antes de compreender, o leitor precisa se abrir para admirar, estranhar ou até rejeitar o texto. Como destaca Barthes (2004, p. 70), a leitura “[...] não significa apenas que tem vários sentidos, mas que realiza o próprio plural do sentido: um plural irreduzível (e não apenas aceitável)”.

Essa perspectiva mostra que a leitura vai muito além do aspecto mecânico: trata-se de uma interação ativa entre leitor e texto, em que sentidos múltiplos são gerados e reinterpretados conforme as experiências de cada indivíduo. Assim, o leitor se torna coautor, atribuindo significados que ultrapassam o que está explicitamente escrito. A leitura, portanto, é mais do que compreensão: é também experiência de transformação. Cultivar uma postura crítica diante do texto é essencial para que ela cumpra seu papel de ampliar horizontes, questionar realidades e enriquecer a subjetividade do leitor. A leitura deve ser vista como um processo complexo que envolve muito mais do que a simples decodificação de palavras: exige a construção de sentido.





Nesse contexto, ela se caracteriza como uma interação dinâmica entre o leitor e o texto, em que o sujeito mobiliza estratégias cognitivas para alcançar os objetivos que orientam sua leitura. Segundo Solé (1998), ler é uma busca ativa de compreensão, um processo no qual o leitor interage com o texto para atribuir significado e atender às suas intenções. A autora reforça que:

“É um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras. O ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva.” (SOLÉ, 1998, p. 9)

Dessa forma, a leitura eficaz depende da capacidade de acessar rapidamente o léxico mental por meio dos sinais gráficos, o que possibilita a compreensão. Um leitor proficiente, que já não precisa concentrar energia na decodificação, consegue dedicar sua atenção à construção de sentido, resultando em fluência. A fluência, por sua vez, é um indicativo de competência leitora, evidenciando que o sujeito pode interagir plenamente com o texto e alcançar seus objetivos de compreensão.





Como deve ser planejada a execução deste material



Se liga nas

dicas



□ 1. Monte um acervo acessível

- A sala de aula deve ter um acervo de livros adequados à faixa etária dos alunos.
- Esse acervo será a base para que cada estudante tenha contato frequente com diferentes obras.

📖 2. Leitura semanal com fichas

- Toda semana, o aluno levará um livro paradidático para casa junto com uma ficha de leitura.
- O ideal é que esse material (livro + ficha) seja impresso e organizado como um caderninho.
- O aluno recebe na segunda-feira e devolve na sexta-feira.





Como deve ser planejada a execução deste material



Se liga nas

dicas



3. As fichas de leitura

- As fichas vêm com desafios semanais, como:
-  ouvir e relacionar uma música com a leitura;
-  escrever ou desenhar um reconto da história;
-  apresentar um pequeno produto criativo inspirado no livro.

O professor precisa se antecipar e conhecer a proposta da ficha para organizar os momentos de socialização.

4. Socialização em roda

- Na sexta-feira, ocorre a entrega da ficha e a roda de conversa. Nesse momento, os alunos compartilham suas descobertas, discutem os desafios e apresentam suas produções.

5. O grande fechamento do projeto

- O encerramento acontece no final do ano, com um reconto de histórias especial.
- Cada aluno escolhe seu livro favorito e se caracteriza como o personagem principal para apresentar à turma.
Esse dia fica reservado para as apresentações, que podem ser organizadas conforme o tamanho da turma.





Deixa eu te mostrar como ficaram algumas das atividades deste material realizado em minha sala de aula.

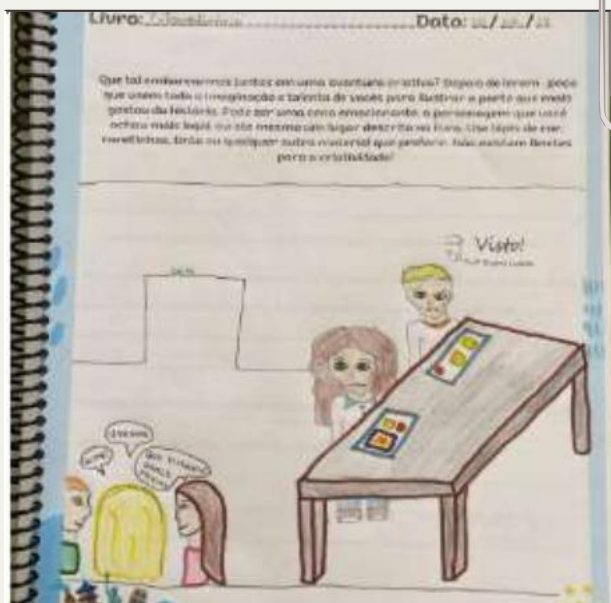


Rodas de leitura sobre os livros lidos.

Reuniões ao ar livre para discutirmos sobre os livros de cada um



Momentos livres de leitura.



Construção de uma das propostas das fichas.



Culminância do projeto-

Reconto de histórias





FICHA 1

___/___/___

TÍTULO _____

QUEM ESCREVEU? _____

QUEM ILUSTROU? _____

1- Que parte da história chamou sua atenção? Explique.

Faça um desenho representando o trecho que você citou na resposta anterior.

3- Quais são os principais personagens da história? Escreva uma característica de cada um.

PERSONAGENS

CARACTERÍSTICAS





FICHA 2

___/___/___

TÍTULO _____

QUEM ESCREVEU? _____

QUEM ILUSTROU? _____

👉 Desafio da semana:

Traga uma música para apresentar à turma! 🎵
A letra da música precisa ter alguma parte que faça
lembrar da história que você leu durante a semana. 📖



Qual foi a música que você escolheu? 🎵

Explique por que essa música fez você se lembrar da história que leu.





FICHA 3

___/___/___

TÍTULO _____

QUEM ESCREVEU? _____

QUEM ILUSTROU? _____

1- Quem é seu personagem favorito e por quê?

2- Em que ambiente a história acontece?

☐

CASA

☐

ESCOLA

☐

PARQUE

☐

OUTRO. QUAL? _____

☐

FAZENDA

Escreva uma palavra que você aprendeu com a leitura desse livro. O que ela significa?





FICHA 4

___/___/___

TÍTULO _____

QUEM ESCREVEU? _____

QUEM ILUSTROU? _____

CHEGOU A HORA DE BRILHAR!!!

DESENHE AQUI UMA RELEITURA DA CAPA DO LIVRO.





FICHA 5

___/___/___

TÍTULO _____

QUEM ESCREVEU? _____

QUEM ILUSTROU? _____

1- Nos quadros a seguir, represente por meio de um desenho.

Alguma coisa que chamou a sua atenção na história.

Alguma coisa que você mudaria na narrativa.

2- Copie seu trecho preferido do livro.





FICHA 6

___/___/___

TÍTULO _____

QUEM ESCREVEU? _____

QUEM ILUSTROU? _____

□ Desafio de hoje:

Traga para a sala um objeto que aparece na história que você leu. ✨📖

Em qual situação esse objeto aparece?

Você acha que ele foi útil ao personagem?





FICHA 7

___/___/___

TÍTULO _____

QUEM ESCREVEU? _____

QUEM ILUSTROU? _____

1- O que o personagem principal sentiu no fim da história?

☐

Calor

☐

Medo

☐

Frio

☐

Confiança

☐☐☐☐☐

Satisfação

Tristeza

Felicidade

Raiva

Outro sentimento.

2- Copie do livro uma frase em que esse sentimento apareça.

3- Você acha que há alguma parte que não combina com a história ou ela é coerente? Explique.







FICHA 8

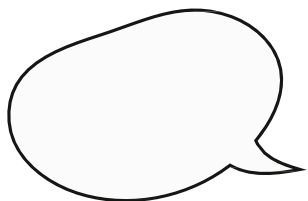
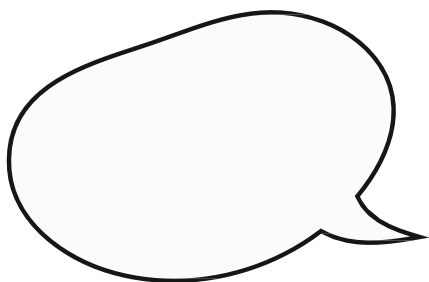
___/___/___

TÍTULO _____

QUEM ESCREVEU? _____

QUEM ILUSTROU? _____

Crie um diálogo entre você e o personagem principal e faça um desenho para ilustrar essa conversa.



Copie uma frase que, na sua opinião, não deveria estar na história.





FICHA 9

___/___/___

TÍTULO _____

QUEM ESCREVEU? _____

QUEM ILUSTROU? _____

1- Qual foi a maior dificuldade enfrentada pelo personagem principal e como ele a superou?

2- Escreva uma palavra que indique a ideia principal da obra.

3- O que aconteceu no fim do livro?





FICHA 10

___/___/___

TÍTULO _____

QUEM ESCREVEU? _____

QUEM ILUSTROU? _____

Com base na história que acabamos de ler, desenhe o cenário principal onde a maior parte dos eventos ocorre. Lembre-se de incluir detalhes importantes que foram descritos no texto, como os elementos da natureza, construções, personagens presentes e quaisquer objetos significativos. Use sua criatividade para trazer à vida o ambiente da história!





FICHA 11

TÍTULO _____

____/____/____

QUEM ESCREVEU? _____

QUEM ILUSTROU? _____

- 1- Analise os elementos presentes na capa do livro. O que poderia ser diferente?

- 2- Escreva três verbos que o autor utilizou para descrever as ações do personagem principal.

- 3- Em sua opinião, qual a atitude mais bonita retratada na história? Copie uma frase em que essa ação foi mencionada.





FICHA 12

___/___/___

TÍTULO _____

QUEM ESCREVEU? _____

QUEM ILUSTROU? _____

□ Desafio da semana:

Traga um objeto que você acredita que o personagem principal da história que leu poderia usar durante a aventura! ✨📖



Qual foi o objeto que você escolheu e por quê?

Como esse objeto ajudaria o personagem principal?





FICHA 13

___/___/___

TÍTULO _____

QUEM ESCREVEU? _____

QUEM ILUSTROU? _____

1- Qual você acha que é a mensagem principal do livro?

2- O que você aprendeu com a história que pode ser aplicado à sua própria vida?

3- Se você pudesse escrever um capítulo extra para o livro, o que aconteceria nele?





FICHA 14

___/___/___

TÍTULO _____

QUEM ESCREVEU? _____

QUEM ILUSTROU? _____

1- Desenhe a cena do livro que mais marcou você e explique o motivo da sua escolha.





FICHA 15

___/___/___

TÍTULO _____

QUEM ESCREVEU? _____

QUEM ILUSTROU? _____

1- Quem é seu personagem favorito e por quê?

2- De que maneira você percebe que esse personagem mudou ao longo da história?

3- Se você pudesse ser um personagem do livro, quem você seria e por quê?





FICHA 16

___/___/___

TÍTULO _____

QUEM ESCREVEU? _____

QUEM ILUSTROU? _____

Crie uma nova capa para o livro usando símbolos ou imagens que representem o tema principal.





FICHA 16

___/___/___

TÍTULO _____

QUEM ESCREVEU? _____

QUEM ILUSTROU? _____

1- Qual foi a maior dificuldade enfrentada pelo personagem principal e como ele a superou?

2- Qual foi o evento mais emocionante do livro? Como ele afetou a história?

3- Se você pudesse mudar um evento importante da história, qual seria e como isso mudaria o final?





FICHA 17

___/___/___

TÍTULO _____

QUEM ESCREVEU? _____

QUEM ILUSTROU? _____

1- Qual trecho da história mais chamou sua atenção ou emocionou você?

Faça um desenho que represente o trecho que você escolheu.





FICHA 18

___/___/___

TÍTULO _____

QUEM ESCREVEU? _____

QUEM ILUSTROU? _____

DESENHE AQUI UMA RELEITURA DA CAPA DO LIVRO.





FICHA 19

___/___/___

TÍTULO _____

QUEM ESCREVEU? _____

QUEM ILUSTROU? _____

1- Qual é o acontecimento mais importante da história?

2- Quem é o personagem principal? Qual é a participação dele na narrativa?

3- Onde se passa a maior parte da história?





FICHA 20

___/___/___

TÍTULO _____

QUEM ESCREVEU? _____

QUEM ILUSTROU? _____

1- Faça dois desenhos relacionados ao livro: o primeiro deve expressar uma informação contida na história; o segundo deve representar algum fato não relatado, mas que poderia ter acontecido, na sua opinião. Explique os desenhos.

1º parte

2º parte

2- Copie um trecho do livro no qual um personagem está contando um problema que ele está enfrentando. Reescreva o mesmo trecho como se esse fato tivesse ocorrido há muitos anos. Que mudança ocorrerá nos verbos?





FICHA 21

___/___/___

TÍTULO _____

QUEM ESCREVEU? _____

QUEM ILUSTROU? _____

✨ 📖 Chegou o grande dia do Desafio Final! ✨

É o seu momento de brilhar! ✨

Para arrasar, siga estas dicas:

Escolha o seu livro favorito lido durante o ano.

Fantasia-se do seu personagem preferido. 🎭

Leve objetos que aparecem na história para deixar tudo ainda mais real. ✨

Conte a história para seus colegas como se você fosse o personagem! 📖

- Registre esse momento especial:

Cole aqui uma foto de como você ficou 📷

ou faça um desenho bem criativo 🎨





Palavras finais ao professor



Chegamos ao fim desta jornada, mas o trabalho com a leitura não termina aqui. Ele continua vivo nas práticas diárias da sala de aula, nos momentos de escuta, nas trocas e nas descobertas que acontecem com seus alunos.

Cada professor conhece o ritmo, o tempo e o espaço da sua turma. Por isso, cabe a você adaptar e integrar as estratégias de ensino da leitura da forma que melhor se encaixe à sua realidade.

Esperamos que este caderno seja um companheiro de caminhada — um apoio para sua formação e para a sua prática docente — ajudando a enriquecer as aulas e a tornar as experiências de leitura cada vez mais significativas, criativas e prazerosas.





Palavras finais ao professor



Querido(a) professor(a),

Este material convida você a ir além da simples leitura de um livro. A proposta é transformar cada momento de leitura em uma experiência viva — que desperte a imaginação, estimule a reflexão e valorize a expressão pessoal das crianças.

Ao compartilhar suas histórias com os colegas, os alunos aprendem a ouvir, a pensar sobre o que leem e a expressar suas ideias com mais clareza. Nesse processo, desenvolvem não só as habilidades de leitura e escrita, mas também a empatia, o respeito e a capacidade de se colocar no lugar do outro. Ler, contar e trocar histórias são práticas que fortalecem o aprendizado e o coração. Elas ajudam cada criança a compreender melhor o mundo e a si mesma, tornando a sala de aula um espaço de crescimento intelectual, emocional e social.

Mais do que formar bons leitores, essa proposta ajuda a formar pessoas sensíveis, curiosas e conscientes — prontas para aprender com o mundo e sobre o mundo.





Palavras finais ao professor



Trabalhar com diferentes formas de incentivar a leitura é desenvolver uma habilidade que atravessa todas as áreas do conhecimento.

Como diz Chartier (1996), ler vai muito além de juntar letras — é construir significados, dar sentido ao que se lê e ao mundo ao redor. Quando o aluno lê, ele aprende a pensar, refletir, questionar e compreender melhor.

Carvalho (2013) lembra que a aprendizagem se torna realmente significativa quando o estudante consegue ligar o que já sabe ao que está descobrindo. E é exatamente isso que a leitura faz: conecta ideias, amplia horizontes e desperta a curiosidade.

Além disso, como afirma Cosson (2009), a leitura literária tem o poder de humanizar. Ela desperta a empatia, a sensibilidade e o olhar para o outro — valores essenciais para a vida em sociedade.





Palavras finais ao professor



Durante o ano, viver histórias diferentes e conhecer tantos autores e personagens ampliará o repertório cultural dos estudantes e fortalecerá o diálogo entre as disciplinas.

Por isso, encerro este ciclo com o coração cheio de certeza: investir na leitura é investir em pessoas.

Formar leitores é mais do que ensinar um hábito — é transformar vidas, abrir caminhos e ajudar a construir cidadãos mais críticos, sensíveis e preparados para o mundo.

THE END





REFERÊNCIAS



BARTHES, R. O rumor da língua. LARANJEIRA, M. (Trad.). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, R. (Org.) Práticas da leitura, p. 229-254. São Paulo: Estação da Liberdade, 2001.

BRANDÃO, Helena; MACHADO, Armando. Narrativas e desenvolvimento leitor no Brasil contemporâneo. São Paulo: Contexto, 2018.

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. Aprendizagem significativa: contribuições para a prática pedagógica. São Paulo: Moderna, 2013.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp, 1996.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. Leitura, leitura literária e ensino. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. 6.ed. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

