

DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cristiana Eduardo da Silva
Secretaria Municipal de Educação de Carpina - PE
crisddudda@gmail.com

RESUMO

Este estudo aborda o tema da formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, evidenciando os desafios enfrentados no percurso desse processo educacional. O objetivo geral da pesquisa foi investigar os principais desafios e possibilidades para a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, sua perspectiva metodológica está ancorada na pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo Gil (2002) e tem como aporte teórico os estudos de Solé (1998); Kleiman (2024); Brandão (2006); Freire (2021); Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (2001), Base Nacional Comum Curricular (2018) entre outros. Os resultados demonstram a necessidade do aperfeiçoamento das práticas pedagógicas do ensino da leitura e compreensão textual e apontam que a formação de leitores deve ser uma prioridade nas instituições de ensino, o que requer um compromisso de todos os profissionais. As sugestões apresentadas pretendem contribuir para a elaboração de propostas pedagógicas que permitam formar bons leitores, preparando-os para ler a palavra, o mundo e intervir nas relações sociais das quais fazem parte.

Palavras-chave: Formação de leitor. Desafios. Possibilidades. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This study addresses the topic of reader training in the early years of Elementary School, highlighting the challenges faced throughout this educational process. The general objective of the research was to investigate the main challenges and possibilities for reader training in the early years of Elementary School. To this end, its methodological perspective is anchored in the qualitative bibliographic research of Gil (2002) and has as theoretical support the studies of Solé (1998); Kleiman (2024); Brandão (2006); Freire (2021); National Curricular Parameters of the Portuguese Language (2001), National Common Curricular Base (2018) among others.

The results demonstrate the need to improve pedagogical practices for teaching reading and textual comprehension and indicate that reader training should be a priority in educational institutions, which requires a commitment from all professionals. The suggestions presented aim to contribute to the development of pedagogical proposals that allow the formation of good readers, preparing them to read the word, the world and intervene in the social relationships of which they are a part.

Keywords: Reader training. Challenges. Possibilities. Elementary Education.

Aprovado em: 23 de dezembro de 2024

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, um dos grandes desafios educacionais é a formação integral de leitores competentes e críticos. Com altíssimo número de analfabetismo funcional¹, é comum que os professores se questionem: por que meus alunos leem, mas não compreendem o que leem? Ancorado no anseio de contribuir com a temática, o presente trabalho busca responder à seguinte questão de pesquisa: Quais são os principais desafios para a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Compreendemos que formar bons leitores é um desafio não só para os professores, mas para toda a instituição de ensino. Formar bons leitores implica compreender a leitura como um processo de construção de sentidos e também considerar que o leitor tem um papel ativo durante a leitura. Ele deve ser crítico e fazer relação entre o que já sabia e o que está lendo, além de avaliar suas hipóteses e reformulá-las, se for necessário.

Nesta perspectiva, o presente trabalho tem como objetivo geral: investigar os principais desafios e possibilidades para a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como desdobramentos deste, construímos os seguintes objetivos específicos: a) aprofundar os conhecimentos sobre leitura, a formação do leitor e compreensão textual; b) identificar os desafios para a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino fundamental; c) apontar sugestões que contribuam com a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

¹ Analfabetismo funcional é a incapacidade de um indivíduo utilizar habilidades de leitura, escrita e calcular de forma eficaz nas situações cotidianas. Exemplo: O sujeito é capaz de ler palavras, frases isoladas, mas não é capaz de compreender o sentido do texto ou aplicar informações escritas em contextos práticos, como ler instruções, preencher formulários.

Amparados pela pesquisa bibliográfica (Gil, 2002), buscamos compreender essa temática à luz de autores e documentos que são referência no assunto, como: Solé (1998); Kleiman (2024); Brandão (2006); Freire (2021); Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (2001), Base Nacional Comum Curricular (2018) entre outros.

Considerando-se o atual cenário de letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, entendemos que este trabalho possui grande relevância social. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2023, no Brasil, 56% das crianças matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental estavam alfabetizadas, e em Pernambuco, de acordo com os resultados do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE), em 2023, 59% dos alunos estavam alfabetizados.

Os dados revelam que alfabetizar, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, como prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda é um desafio a ser alcançado em sua totalidade. Neste sentido, a formação de leitores continua sendo um tema desafiador tanto para os pesquisadores quanto para os profissionais na área da educação.

A sociedade atual, altamente globalizada e interconectada, requer indivíduo crítico, reflexivo, criativo, colaborativo e com capacidade de solucionar problemas complexos. A habilidade de pensar criticamente é essencial para analisar informações e discernir entre dados relevantes e desinformação. Desafios coletivos, como mudanças climáticas e desigualdades sociais, requerem uma abordagem colaborativa e a integração de diferentes perspectivas. A criatividade é fundamental para encontrar soluções inovadoras em um mundo em constante transformação.

Neste cenário, o domínio da leitura é um fator de inclusão social. Do mesmo modo, a falta de domínio da leitura marginaliza e limita a participação do indivíduo em grande parte dos acontecimentos da sociedade, tendo em vista que se trata de um conhecimento requerido a todas as áreas de conhecimento.

É na ânsia de contribuir com essa temática que realizamos o presente trabalho. Almejamos que ele possa contribuir com a discussão sobre a formação de leitores, trazendo uma análise dos principais desafios enfrentados na formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Este artigo está estruturado da seguinte maneira: inicialmente, apresentamos breves considerações sobre a importância da leitura na sociedade; posteriormente, discutimos a leitura e compreensão textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentamos a metodologia utilizada e, por fim, os resultados da pesquisa e considerações finais.

2 LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Nesta seção, estabelecemos um diálogo teórico com autores que tratam de leitura, compreensão textual e ensino nos anos iniciais do ensino fundamental.

2.1 Leitura: diálogos teóricos e reflexões

Na sociedade moderna, estamos em constante contato com a leitura, em todas as nossas práticas sociais. Freire (2021, p. 50) nos ensina que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra”. Portanto, nossa condição de leitores está para além da escola, do deciframento do código escrito, pois mesmo antes de as pessoas se alfabetizarem, elas já atribuem significado ao mundo que as rodeia, por meio de suas vivências, interações sociais e relações tecidas socialmente.

Entretanto, nosso mestre também ensina que “a leitura desta (da palavra) implica a continuidade da leitura daquela (do mundo)” (Freire, 2021, p. 50). Portanto, o domínio do código escrito, as condições de decifrá-lo, de interpretá-lo, amplia as nossas condições de leitura, mais ainda na sociedade moderna, tão marcada pela leitura em suas diversas formas. Assim, ao aprender a ler, na opinião de Freire, o indivíduo amplia a capacidade de ler de forma crítica, buscando sentido no que lê e associando a leitura aos contextos reais. Dessa maneira, a leitura da palavra e a leitura do mundo tornam-se um processo interdependente.

No contexto escolar, a concepção de leitura que perdurou por muito tempo foi atrelada à concepção de língua como sistema. Compreendia-se a leitura apenas como a atividade de decifrar códigos e transformar os sinais gráficos em sons. Consequentemente, acredita-se que, ao progredir letra por letra, palavra por palavra, o leitor alcança facilmente o significado do texto que está sendo lido. Entretanto, posteriormente, adota-se a perspectiva interacionista, que concebe a leitura como forma de interação entre o leitor e o texto, através do qual o leitor busca construir sentido sobre o que está lendo, a partir dos seus objetivos.

É nesse sentido que os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2001, p. 53) conceituam a leitura como “processo na qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc.” (Brasil, 2001, p. 53). Dessa forma, a leitura concerne ao processamento das informações retiradas de um texto, com objetivo de interpretar e assimilar o conteúdo disposto,

em conjunto com as experiências e os conhecimentos prévios do leitor.

Complementando essa visão, Kleiman (2004) argumenta que a leitura é um ato social que envolve a interação entre leitor e autor, onde ambos obedecem a objetivos e necessidades socialmente determinadas. Essa perspectiva reforça a ideia de que a leitura é um processo colaborativo, em que o leitor não é um receptor passivo, mas um participante ativo que constrói significados a partir de suas experiências e conhecimentos prévios. Assim, a leitura se torna um diálogo entre o texto e o leitor. De modo semelhante, a construção do sentido é influenciada por contextos sociais e culturais.

Solé (1998) também contribui para essa compreensão ao enfatizar a importância da participação ativa do leitor na construção do sentido do texto. Portanto, a leitura, na visão desses autores, não é um processo passivo, mas uma atividade ativa, colaborativa. Significa dizer que o leitor traz seus conhecimentos e suas experiências para interpretação do texto. Essa interação é fundamental para que o leitor possa dar sentido ao texto que está lendo e assim compreendê-lo.

Nessa perspectiva, a leitura é vista como um processo interativo e dinâmico, no qual o leitor participa ativamente da construção do significado com base em suas experiências, objetivos e conhecimento. Partindo da premissa de que a leitura é um processo interativo e dinâmico, no qual o leitor participa ativamente da construção de significados, com base em suas experiências, objetivos e conhecimentos, para formar bons leitores teremos que ir além da concepção de leitura como decodificação e codificação, ou seja, transformar letra em sons. Apesar de ser uma habilidade indispensável no processo da leitura, decifrar o código é uma das tarefas do leitor, mas insuficiente por si só para torná-lo proficiente, pois:

[...] formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto o que lê e outros já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (Brasil, 2001, p. 54).

Mas para que isso aconteça, é necessário que a escola constitua o ensino da leitura como objeto de aprendizagem, uma leitura que faça sentido para o aluno, isto é, uma atividade de leitura que tenha objetivos.

Uma das funções da escola é formar cidadãos competentes, capazes de compreender textos com os quais se deparam. Para atender a essa demanda, o trabalho didático do professor

terá que contemplar os mais variados tipos de textos que circulam na sociedade. A BNCC (2018) orienta que o ensino de leitura não seja restrito ao texto escrito, mas que contemple também imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.

De acordo com os Parâmetros Curriculares (2001, p. 55), a formação de leitores requer que a escola “ofereça materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leituras eficazes”, principalmente para os alunos que não têm acesso a essas práticas de leitura com bons materiais e adultos leitores. O referido documento compreende que a leitura deve estar para além da sala de aula e contemplar uma diversidade de gêneros, pois,

[...] não é possível formar bons leitores solicitando os alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes (Brasil, 2001, p. 55).

Portanto, a formação de bons leitores deve ir além do livro didático. É essencial que o aluno seja exposto a uma variedade de gêneros textuais na escola, pois, na vida em sociedade, ele tem contato cotidiano com uma infinidade de gêneros necessários à realização de várias tarefas e ações. Essa abordagem na formação leitora contribui para a construção de uma sociedade mais crítica e participativa, onde os indivíduos são capazes de questionar, refletir e agir de forma consciente em relação aos contextos que os cercam.

A leitura entendida como um ato social e interativo, permite que os alunos desenvolvem não apenas habilidades de decifrar textos, mas também a capacidade de atribuir significados, estabelecer conexões e participar ativamente do diálogo social.

Em suma, pode-se afirmar que o domínio da leitura é um passaporte para uma vida com dignidade e que é um direito de todos os cidadãos. Formar bons leitores é um desafio atual da nossa sociedade e é nesse contexto que apresentamos o presente artigo, no desejo que ele seja uma contribuição à reflexão dos principais limites na formação de leitores e que possa apontar singelas sugestões ao trabalho com leitura na sala de aula.

2.2 O que é compreensão textual?

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) estabelece a compreensão de texto como um dos componentes essenciais para a alfabetização (Brasil, 2019). Essa habilidade é considerada de extrema importância para o desenvolvimento das habilidades leitoras das crianças, não só na aprendizagem escolar, mas durante o percurso da sua vida.

Apesar da sua importância no desenvolvimento de leitura e da aprendizagem, a compreensão como um processo só começou a receber atenção dos pesquisadores a partir da década de 1970, quando houve um importante desenvolvimento nas teorias sobre compreensão de textos. Desde esse período, a compreensão deixou de ser vista como um processo passivo e receptivo, passando a ter espaço a concepção que entende que o leitor possui um papel ativo no processo de leitura e compreensão de textos. A leitura passou ser compreendida com um pensamento intencional no qual o significado é construído por meios de interações entre o leitor e o texto.

Sabemos que o objetivo primordial da leitura é a compreensão. Mas o que é compreensão de textos? Para a PNA, “trata-se de um processo intencional e ativo, desenvolvido através do emprego de estratégias de compreensão” (Brasil, 2019, p. 34). Enfatiza-se a interação entre o leitor e o texto para a construção do significado. Para os Parâmetros Curriculares Nacionais, essa atividade vai além da simples decodificação de palavras “não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.” (Brasil, 2001).

A habilidade de decodificação, embora essencial para desenvolver a fluência e expandir o vocabulário, não é suficiente por si só. A decodificação se refere ao processo de transformar as letras em sons, o que é fundamental para que o leitor tenha acesso ao texto. No entanto, Solé (1998, p. 46) enfatiza que “a presença de um leitor ativo que processa a informação que lê” é crucial para o entendimento do texto. Isso implica que, após decodificar as palavras, o leitor deve engajar-se ativamente com o conteúdo, estabelecendo relações entre as novas informações e os conhecimentos que já possui.

Kleiman (2004, p. 13) complementa essa ideia ao afirmar que “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”. Desse modo, a decodificação e a compreensão se complementam: a primeira fornece a base necessária para acessar o texto, enquanto a segunda permite que o leitor construa significados a partir desse acesso. Embora distintas, são interdependentes e indispensáveis para uma leitura eficaz.

Brandão (2006, p. 61) também contribui para essa discussão ao definir compreensão “como resultado de busca de sentido empreendida pelo leitor diante dos textos que se depara”. Entretanto, para compreender um texto, o leitor precisa fazer uma intraconexão e uma interconexão. A intraconexão diz a respeito às informações explícitas e implícitas presentes no texto, tanto no sentido global (qual é assunto do texto) quanto local, ou seja, “ligações dentro de uma sentença ou entre sentenças, através da interpretação dos recursos coesivos utilizados como elos entre enunciados. A interconexão ocorre entre o que está colocado no texto e os conhecimentos prévios do leitor ou ouvinte” (Brandão, 1994, p. 24 apud Brandão, 2006, p. 61).

Portanto, a compreensão de texto é um processo de construção de sentidos que implica que o leitor interaja ativamente com o texto; que levante, confirme e descarte hipóteses e que tenha objetivos. Uma leitura compreensiva é resultado de um esquema mental que envolve a relação integrada de informações presentes no texto com conhecimentos adquiridos anteriormente pelo leitor. Compreender as ações de leitores habilidosos durante o processo de leitura é crucial para pensarmos o ensino de leitura na escola. Os professores podem adotar estratégias diversificadas, como o ensino explícito de estratégias de compreensão, tais como: predições de conteúdo, levantamento de conhecimentos prévios, discussão oral de textos, resumos. Também é importante criar ambientes de leitura que despertem a curiosidade e o pensamento crítico.

2.3 O ensino da leitura e compreensão textual nos anos iniciais do ensino fundamental

A educação brasileira é organizada em dois níveis: a educação básica e a educação superior. A educação básica é formada por três etapas: Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A etapa do Ensino Fundamental é gratuita e obrigatória, conforme descrita na BNCC (2018), e abrange nove anos de escolaridade, atendendo a crianças entre 6 e 14 anos. Essa fase é crucial para o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, pois envolve um conjunto de mudanças significativas em diferentes aspectos, como físico, cognitivo, afetivo e social. Essas mudanças impactam diretamente o processo de leitura e compreensão, à medida que as crianças se desenvolvem, elas se tornam leitoras mais proficientes e críticas, capazes de interagir com textos de maneira mais profunda e significativa.

A transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser articulada com as experiências da Educação Infantil, valorizando as atividades lúdicas e as práticas pedagógicas que as crianças vivenciaram, tornando assim, o ponto de partida para

novas aprendizagens. Para isso, os objetivos de aprendizagem e as habilidades são organizadas de maneira que as experiências anteriores vividas na Educação Infantil sejam ampliadas e sistematizadas de forma gradual nos anos iniciais.

Além disso, a BNCC propõe que as práticas pedagógicas sejam construídas a partir dos interesses e das necessidades das crianças, respeitando o seu ritmo de desenvolvimento. A articulação entre as etapas é reforçada pela necessidade de um acolhimento afetivo e pela continuidade das etapas educativas, que devem ser planejadas de modo a integrar os conhecimentos adquiridos na Educação Infantil como os novos conteúdos que serão abordados no Ensino Fundamental.

A BNCC também destaca a importância da interação entre as diferentes linguagens e formas de expressão, como a oralidade, a escrita e a matemática, que são essenciais para a construção do conhecimento. Essa abordagem permite que as crianças desenvolvam uma compreensão mais ampla do mundo, ao mesmo tempo em que se sentem seguras para explorar novas formas de aprender e expressar.

A BNCC evidencia que o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, com o objetivo de “garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (Brasil, 2018, p. 59). Por meio de uma abordagem que valorize as experiências lúdicas e práticas de leitura vivenciadas pelas crianças na família e na Educação Infantil, tais como cantiga de roda, parlendas e quadrinhas, contos, regras de jogos e receitas, relatar experiências e experimentos, entre outros, ou seja, “por meio de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos da atividade humana” (Brasil, 2018, p. 75).

Na BNCC, área de Linguagem, formada pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, tem “a finalidade de possibilitar aos estudantes de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitem ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil”. (Brasil, 2018, p. 63). Com relação à Língua Portuguesa, A BNCC estabelece quatro eixos norteadores, que já foram apresentados nos PCNs: oralidade, leitura/ escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística / semiótica.

A BNCC (2018) orienta o ensino da leitura e a compreensão textual a partir da interação ativa do leitor/ ouvinte/ espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos. Também orienta que o eixo da leitura esteja ligado à oralidade. Nessa etapa escolar, o professor deve

aumentar o letramento através da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos inicialmente simples, mas que aumentem o nível de complexidade progressivamente.

O Eixo da Produção de Textos, por sua vez, contempla práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria, seja de forma individual ou coletiva. Esse eixo permite que os alunos se envolvam na criação de textos escritos, orais e multissemióticos, com diferentes finalidades e projetos enunciativos, promovendo a expressão pessoal e a comunicação efetiva. Complementando esse processo, o eixo da Análise Linguística/Semiótica é crucial para o desenvolvimento de habilidades de análise e avaliação consciente durante os processos de leitura e produção de textos. Esse eixo envolve procedimentos e estratégias (meta)cognitivas que ajudam os alunos a compreenderem as materialidades dos textos e os efeitos de sentido que elas geram.

Assim, a BNCC promove uma abordagem integrada e progressiva para o ensino da leitura, produção de textos e análise linguística, visando formar leitores e escritores críticos e competentes, capazes de interagir de maneira significativa com o mundo ao seu redor.

Para que a aprendizagem da leitura e a compreensão textual aconteça é necessário que sejam ensinadas de forma explícita e sistemática. Mas para ler um texto com compreensão, é preciso que o aluno desenvolva várias habilidades. Entre elas, algumas não precisam de ensino explícito e sistemático, como conhecimento de mundo, conhecimento morfossintático, raciocínio verbal e familiaridade com livros e outros materiais impressos. Já a consciência fonêmica e a decodificação de palavras exigem um ensino mais explícito e sistemático (PNA, 2019). Essas habilidades se inter-relacionam e também contribuem para o desenvolvimento das habilidades cognitivas essenciais para o aprendizado da leitura.

Nesse sentido, Morais (2013) defende que a compreensão textual decorre do desenvolvimento de várias habilidades e capacidades referentes à compreensão da linguagem e ao código alfabético. Essas habilidades, com o ensino explícito e sistemático, vão se tornando cada vez mais automatizada e assim a leitura fica cada vez mais proficiente, liberando espaço para os processos de compreensão.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada através de uma pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2002, p. 44) “é desenvolvida com base em material já elaborado constituído principalmente em livros e artigos.” Orientados por essa perspectiva metodológica, realizamos uma análise crítica dos materiais publicados sobre o tema, visando atualizar e expandir o conhecimento,

além de contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas.

No procedimento de pesquisa sobre o tema do trabalho, empregou-se um procedimento sistemático de busca, iniciando a definição de critérios claros de inclusão e exclusão. Estes critérios abrangem fatores como a importância direta dos temas e objetivos da pesquisa, idioma e acessibilidade dos textos. A busca foi realizada em diversas bases de dados: plataforma Periódicos Capes, Google acadêmico, sites e biblioteca física, utilizando-se palavras estratégicas e combinações de termos relacionados ao foco do estudo como: leitura and formação do leitor, desafios and formação do leitor, leitura and mediação, ensino and leitura, entre outros.

Para obtenção dos dados, seguimos a classificação de leitura descrita por Gil (2002), que são leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa. A exploratória avalia a relevância do material bibliográfico para a pesquisa, oferecendo uma visão geral da obra; a seletiva é mais aprofundada, revisita textos de forma crítica e objetiva para reavaliar sua pertinência; a analítica organiza e resume informações das fontes selecionadas com foco em responder ao problema de pesquisa, exigindo objetividade e imparcialidade; a interpretativa relaciona as ideias do autor ao problema de pesquisa, ampliando o significado dos dados sem comprometer a validade científica.

Seguiu-se a análise do material coletado, inicialmente com uma análise exploratória dos resumos dos artigos, foram descartados o que não se relacionavam com o tema. A seguir, foi feita a seleção dos textos, por meio de uma abordagem seletiva, momento que foram selecionados os textos que interessavam à pesquisa.

A partir dessa seleção, foi feita uma leitura analítica e os textos foram sumarizados e ordenados e, por fim, procedeu-se a uma interpretação aprofundada dos textos escolhidos, objetivando discriminar as contribuições de cada texto para responder aos objetivos da pesquisa. Ressaltamos que essas etapas não se deram de forma linear, mas como um processo dinâmico, no qual os textos foram constantemente revisados e analisados à medida que novos dados eram coletados.

4 DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Conforme explicitado anteriormente, o objetivo do presente trabalho é investigar os principais desafios para a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, para atingir este objetivo foi feita uma pesquisa bibliográfica em artigos científicos,

dissertação, sites e livros publicados sobre o tema para evidenciar o resultado desse estudo.

A seguir, apresentamos os principais desafios para a formação de leitores nos anos iniciais, a partir das leituras que realizamos para esse trabalho e da nossa vivência como profissionais da educação.

Figura 01- Desafios para a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: Autora do trabalho

Dentre os principais desafios para a formação de leitores, destacam-se: a falta de bibliotecas públicas nas escolas e municípios; falta de domínio da habilidade de leitura; alto preço dos livros; falta de incentivo e apoio a práticas de leitura eficazes; necessidade de assegurar uma diversidade de gêneros; de superar a concepção de leitura como habilidade

mecânica; de formar praticantes de leitura; formar leitores para o mundo digital; assegurar a formação continuada de professores.

Vivemos em um país onde o salário mínimo ainda é muito baixo, sendo insuficiente inclusive para as necessidades básicas das famílias. Some-se a isso que o **alto preço dos livros**, aliado à limitação financeira, resulta em pouco ou nenhum recurso disponível para a compra de livros, apesar de o acesso a eles ser uma condição para criação do hábito de leitura.

Acrescente-se a esse cenário, a falta **de bibliotecas públicas nas escolas e municípios brasileiros**. As bibliotecas escolares e municipais desempenham um papel fundamental na democratização de acesso à leitura, principalmente para os alunos de nível socioeconômico baixo. Lacerda (2023) aponta a necessidade de bibliotecas com acervos amplos e ricos como um desafio para a formação de leitores.

Consequência dessa realidade, a **falta de domínio da habilidade de leitura** é uma realidade na nossa sociedade. Nas nossas escolas, muitas vezes, **faltam incentivo e apoio à prática de leitura eficaz**, o que torna essa realidade ainda mais delicada, pois implica um desinteresse dos estudantes pela leitura. A pesquisa Retratos da Leitura² (2024) indica a falta de domínio da habilidade de leitura como um dos principais desafios para a formação de leitores. “Não ter paciência para ler” e “ler muito devagar” estão entre as principais dificuldades apontadas, mencionadas por 26% e 18% dos entrevistados, respectivamente.

Neste cenário, a fluência se destaca como uma habilidade essencial para a aprendizagem da leitura, é a ligação entre a decodificação e a compreensão, tornando-se um elemento importantíssimo na compreensão e para o empenho da leitura. Contudo, problemas ligados à fluência limitam a compreensão e diminuem a motivação para a leitura. Neste contexto, Lacerda (2023) destaca a seleção adequada de textos, a formulação de práticas de leitura eficazes e o estímulo ao interesse pela criança como desafios para a formação de leitores.

Além disso, há uma necessidade de superar **a concepção de leitura como habilidade mecânica**, o que revela a **necessidade de formação continuada**. Antunes (2003) aborda a necessidade de formação dos professores e revisão do currículo dos cursos de graduação de letras, pois ainda prevalecem nas salas de aula uma centralidade do ensino de gramática normativa como sinônimo do ensino de língua portuguesa. De acordo com seus estudos, as

² A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil é realizada, a cada quatro anos, pelo Instituto Pró-livro (IPL) com o objetivo de conhecer o comportamento do leitor medindo intensidade, forma, limitações, motivação, representações e as condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital – pela população brasileira na atualidade.

atividades de ensino da leitura encontram-se ainda muito voltada para as habilidades mecânicas de decodificação da escrita e o ensino da gramática, “sem dirigir; contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal [...]” (Antunes, 2003, 27).

Em perspectiva semelhante, os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (2001) destacam alguns desafios que temos que superar com relação ao ensino da leitura. O principal é a concepção inicial de leitura, que ler é simplesmente decodificar. Hoje não se admite um ensino da leitura voltado apenas para o domínio do código da escrita, requer um ensino que desenvolva a compreensão leitora dos alunos. A respeito disso Cafiero (2005) afirma,

As exigências da sociedade moderna têm apresentado para a escola o desafio de formar cada vez melhor seus alunos, têm exigido que a escola contribua efetivamente para aumentar o grau de letramento de seus alunos. Isto é, para torná-los cada vez mais capazes de usar a leitura e a escrita em suas práticas sociais e não somente em tarefas escolares. Não basta apenas se apropriar da tecnologia da escrita, ou estar alfabetizado. É preciso possuir, entre outras, habilidades de ler, compreender e usar textos presentes no nosso dia a dia, como notícias, editoriais, reportagens, poemas, artigos, contas de telefone, água e luz, bilhetes, cartas, e-mails, tabelas, quadros de horários, mapas etc. (Cafiero, 2005, p. 9).

A autora ressalta que a leitura não se restringe a ensinar a decifrar o código linguístico, mas que outras habilidades devem ser ensinadas, como a compreensão de texto através de práticas pedagógicas intencionalmente planejadas com este objetivo, ou seja, “de adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, de compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura” (Brasil, 2001, p. 56).

Silva (2016) discute a necessidade de formar professores que sejam também formadores de leitores, e mediadores de leitura, especialmente para o Ensino Fundamental I, durante sua formação no Curso de Pedagogia, chegando à conclusão que há necessidade de formar professores que sejam também formadores de leitores, destacando que a leitura deve ser uma prática central na formação docente e que para incentivar a formação de cidadãos leitores nas escolas, é fundamental repensar a formação no curso de Pedagogia, integrando práticas de leitura e embasamento teórico que preparem os professores para sua futura atuação. O desafio está na formação de professores leitores.

Magalhães e Azevedo (2015) analisam as metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, destacando a importância da formação inicial de qualidade e a autonomia do

professor em suas práticas pedagógicas. Um dos desafios apresentados pelos autores é a falta de articulação e integração nas políticas de formação, pois ações isoladas e fragmentadas não conseguem reformular efetivamente as práticas pedagógicas.

É imperativo que o educador se esforce para compreender os fatores subjacentes que contribuem para os diversos significados atribuídos pelos alunos aos textos: às vezes, isso pode ocorrer devido à manipulação intencional da linguagem pelo autor para provocar múltiplas interpretações; outras vezes, pode resultar da complexidade ou obscuridade inerentes ao texto; e, em algumas ocasiões, pode resultar da limitada familiaridade do leitor com o assunto em questão, o que leva a interpretações errôneas, apesar de seus melhores esforços.

Certos textos permitem e até exigem interpretações variadas: é o caso de obras literárias de alta qualidade. Por outro lado, existem textos que não permitem essa flexibilidade: textos instrucionais, descrições de atividades e problemas matemáticos, por exemplo, atingem os objetivos pretendidos somente quando há uma compreensão clara das ações necessárias a serem realizadas (Brasil, 2001).

No trabalho de Mateus et al (2020) Alfabetização e letramento: uma abordagem teórico-metodológico do processo de leitura e escrita, os autores apontam como um dos desafios

pensar e realizar atividades diversificadas e significativas para atender a heterogeneidade de sua turma, relacionando-as ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, em um processo de alfabetização em que o aprendiz é conduzido apropriar-se ao mesmo tempo do código escrito e do letramento (Mateus et al, p. 884).

Nas palavras dos autores, as atividades propostas devem contribuir tanto para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita (apropriação do código escrito) quanto para a compreensão e uso funcional da linguagem na sociedade (letramento), a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente, levando em consideração as diferentes necessidades e ritmos de aprendizado dos alunos.

Félix e Amorim (2021, p. 5) destacam como desafio “o desenvolvimento de atividades voltadas para o ensino da leitura”. Na visão das autoras, a leitura, além de ser objeto de ensino, tem que se tornar objeto de aprendizagem, para isso, “é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata.” (Brasil, 2001, p. 41). Em sentido semelhante, Lerner compreende que

[...] a leitura é antes de mais nada um objeto de ensino. Para que também se transforme num objeto de aprendizagem é necessário que tenha sentido do ponto de

vista do aluno, o que significa- entre outras coisas – que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece (Lerner, 2002, p. 79).

Neste ponto de vista, a leitura passa a ser um conteúdo a ser ensinado, porque entendemos que a leitura é um processo de construção de sentidos, em que o leitor interage com o texto, recorrendo aos seus conhecimentos prévios, fazendo inferências, elaborando hipóteses, verificando suas previsões e, assim, compreendendo o texto. Entretanto, esse processo de leitura não é natural, pois os alunos não aprendem sozinhos. Na visão de Lerner (2022), alguns comportamentos têm que ser ensinados aos aprendizes, dentre esses comportamentos que implicam interações com outras pessoas acerca dos textos, encontram-se, por exemplo, as seguintes:

[...] comentar ou recomendar o que se leu, compartilhar a leitura, confrontar com outros leitores as interpretações e geradas por um livro ou uma notícia, discutir sobre as intenções implícitas nas manchetes de certo jornal... Entre os mais privados, por outro lado, encontram -se comportamentos como: antecipar o que segue no texto, reler um fragmento anterior para verificar o que se compreendeu, quando se avançar para compreender melhor, identificar -se como o autor ou distanciar -se dele assumindo uma posição crítica, adequar a modalidade de leitura exploratória ou exaustiva, pausada ou rápida, cuidadosa ou descompromissada...- aos propósitos que se perseguem e ao texto que se está lendo... (Lerner, 2022, p. 62).

Lima, Nascimento e Mariano (2022) enfatizam que um dos desafios para quem se dispõe a ensinar a ler é a relação entre mediação de leitura e a formação do gosto. Eles entendem que, no processo de mediação da leitura, o professor

[...] deve organizar questionamentos acerca do texto, levantar hipóteses de leitura, selecionar como os alunos as melhores estratégias de abordagem de determinado texto, auxiliar na condução de uma leitura que não extrapole os limites que o próprio texto impõe ao leitor, tanto do ponto de vista do conteúdo, quando do ponto que o professor tenha estrutural, que caracteriza cada gênero (Lima, Nascimento e Mariano, 2022, p. 318).

Sendo assim, é necessário que o docente tenha conhecimento aprofundado sobre algumas teorias relacionadas aos principais aspectos que compõem o trabalho de leitura, como texto, o leitor e o ato de ler em si.

Lerner (2002, p. 27) faz uma relação dos desafios para transformar o ensino da leitura e escrita, dentre eles destacam-se dois. O primeiro desafio é formar praticantes da leitura [...] e não apenas sujeitos que possam decifrar o sistema de escrita”. Na visão da autora (2002), a escola tem que formar cidadãos capazes de selecionar o material adequado na busca de solução de problemas, formar indivíduos críticos, saber fazer inferências e se posicionar diante do texto com o qual interage.

O segundo, é “formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade” (Lerner, 2002, p. 28).

Evidencia-se a necessidade de assegurar uma diversidade de gêneros, de formar praticantes de leitura, inclusive leitores do mundo digital. Desde os PCNs que a orientação do Ministério da Educação é de que o ensino de leitura se dê a partir dos gêneros textuais. E, como diversos são os contextos em que os estudantes estão inseridos, o professor também deve trabalhar com uma diversidade de gênero nas aulas de leitura e produção textual.

Oliveira e Santos (2024) enfatizam a necessidade de novos modelos de alfabetização que incorporem textos digitais e multimodais. À medida que os alunos se envolvem com várias formas de mídia, os educadores devem adaptar suas estratégias de ensino para incluir essas novas formas de leitura, o que pode ser uma tarefa complexa. O desafio está em integrar efetivamente esses modelos ao currículo para aprimorar as experiências de leitura dos alunos.

Diante desses desafios é fundamental adotar estratégias que articulem o acesso a acervos de textos adequados, práticas de leituras significativas e a formação de professores promovendo um ensino da leitura mais amplo, reflexivo e alinhado as exigências atuais.

5 SUGESTÕES AO ENSINO DE LEITURA E COMPREENSÃO TEXTUAL

Nesta seção, apresentamos algumas propostas que podem contribuir com a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entendemos que o aprender a ler permite a inserção da criança na cultura letrada com maior participação e protagonismo na vida social. Para que o ensino da leitura alcance seu objetivo, “que é compreender o que lê”, (Morais, 2013, p. 74), apresentamos singelas contribuições que podem nos ajudar na superação de alguns limites relacionados à leitura.



Fonte: Autora do trabalho

As propostas que apresentamos são singelas tentativas de contribuir com a melhoria da realidade de leitura e compreensão textual nas nossas escolas. Elas são síntese de nosso processo de estudo, tentando compreender as nossas principais dificuldades e buscando alternativas que nos ajudem a melhorar a realidade da formação de leitores nas nossas escolas e na sociedade de um modo geral.

Dentre essas propostas, destacamos: Formação continuada dos professores; Formação de professores mediadores de leitura; repensar as práticas pedagógicas; trabalhar textos em situações reais; selecionar textos adequados; implementar bibliotecas; dinamizar bibliotecas; Atividades variadas de leitura; Bibliotecas itinerantes.

Consideramos que **repensar as práticas pedagógicas** é urgente e necessário. Precisamos nos desapegar das teorias que já estão ultrapassadas para trabalhar a formação de leitores na escola.

Essa compreensão das teorias e reformulação da prática se dá por meio da **formação**

continuada dos professores. É por meio do estudo, da formação, do diálogo com outras realidades que o professor se forma, repensa e reconfigura sua atuação docente.

Complementado este processo, o PCN (2001) destaca a importância de propostas didáticas direcionadas para a formação de leitores. Sugere-se a leitura diária (silenciosa, individual, em voz alta individualmente ou em grupo, pela escuta de alguém que lê), leitura colaborativa, projetos de leitura, atividades permanentes e sequenciais de leitura, além da leitura feita pelo professor. Além disso, é essencial que instituições de ensino repensem a formação no curso de Pedagogia. Esse curso deve integrar práticas de leitura e embasamento teórico que preparem os futuros professores para atuarem nos Anos Iniciais.

Os governantes e o poder público também desempenham papel crucial ao ofertar programas e cursos de formação continuada para professores; apoiar a formação de formadores de programas de educação continuada; oferecer formação continuada em diversos formatos como seminários, oficinas, palestras e entre outros; dar atenção especial à leitura, fomentando e apoiando projetos de leitura, como, por exemplo, doação de livros a instituições de ensino, implantação de biblioteca fixas e itinerantes, etc.

Para consolidar a aprendizagem da leitura, Morais (2013) aponta que o primeiro passo é a compreensão do princípio alfabético (representação do fonema por letras) e o segundo é a consolidação da habilidade de decodificação. Para o desenvolvimento dessas habilidades, o autor recomenda trabalhar com *atividades que envolvam consciência fonêmica* – manipulação intencional – adição e subtração de fonemas em palavras; correspondências entre grafemas simples e fonemas, etc.

O próximo passo é trabalhar a compreensão de texto, vale ressaltar que antes mesmo da decodificação, a compreensão textual, pode ser trabalhada oralmente pelo professor. O ensino da compreensão de textos precisa ser explícito e sistemático. A compreensão ocorre através das estratégias de leitura que o leitor utiliza para compreender o texto.

Segundo Solé (1998, p. 70), essas estratégias precisam ser ensinadas, pois “não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se - ou não se ensinam - e se aprendem – ou não se aprendem”. Em outras palavras, para que as crianças aprendam a usar as estratégias de leitura ao interpretar o texto é necessário que os professores lhes ensinem, sendo essas ações realizadas em três momentos: antes, durante e depois da leitura.

Quadro 1 - Estratégias de leitura

Antes da leitura	Durante a leitura	Depois da leitura
------------------	-------------------	-------------------

Motivação para a leitura	Ler	Identificar a ideia principal do texto
Estabelecer os objetivos da leitura	Resumir ideias do texto	Elaborar um resumo do texto
Ativar do conhecimento prévio	Solicitar esclarecimento sobre o texto	Formular e responder pergunta sobre o texto.
Estabelecer previsões sobre o texto		
Promover perguntas sobre o texto		

Fonte: autora do trabalho baseada na obra Estratégias de leitura de Isabel Solé

Nessa perspectiva, deve-se favorecer a **formação de professores mediadores de leitura, que trabalhem com textos reais e selecionem os textos adequados** para o ensino da leitura, pois a escolha do texto adequado à faixa etária é muito importante. Já pensou na dificuldade que seria em oferecer uma leitura complexa para alunos no início da aprendizagem ou texto simples para discentes que necessita de desafios; trabalhar com diversidades de textos em situações reais é fundamental que os textos selecionados falem de assuntos que faça parte do seu cotidiano e que o vocabulário seja relativamente conhecido; incluir na sua prática de ensino atividades de leitura que integre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) através de aplicativos, plataformas e ferramentas tecnológicas gratuitas como: espaço da leitura, leia para uma criança, kahoot; elaborar atividades de leitura que vá além da decodificação e o do ensino da gramática. E também ir em busca de cursos de aperfeiçoamento, há muitos cursos gratuitos voltados para a qualificação profissional como: a plataforma Avamec mantida pelo Ministério da Educação (avamec.mec.gov.br), Revista nova escola, Fundação Itaú(fundacaoitau.org.br/escola), entre outras plataformas.

Neste contexto, os PCNs (2001) destacam que formar leitores exige condições favoráveis para a prática de leitura – que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, a maneira como o livro e os materiais impressos são usados é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e hábito pela leitura. Os PCNs citam algumas condições:

[...] dispor, nos ciclos iniciais, de um acervo de classe com livros e outros materiais de leitura; organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia; [...] planejar as atividades diárias garantindo que as leituras tenham a mesma importância que as demais; possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras; garantir que os alunos não seja importunados durante aos momentos de leitura com perguntas sobre o que estão achando, se estão entendendo e outras questões; possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola; [...] construir na escola uma política de formação de

leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar. (Brasil, 2001, p. 58 – 59)

Além dessas sugestões, acrescentamos a importância das bibliotecas na formação dos leitores. Além de **implementar bibliotecas**, aumentando o acesso dos estudantes a livros, **dinamizar as bibliotecas** também contribui para fomentar o gosto pela leitura. Outro aspecto fundamental é **criar bibliotecas itinerantes** que levam os livros até comunidades mais distantes ou de difícil acesso, ampliando ainda mais as oportunidades de contato com a literatura e incentivando o hábito de ler de forma inclusiva e democrática.

A escola pode transformar a biblioteca em um espaço dinâmico, ativo, deixando de ser complacente para se tornar aliada do processo educativo, funcionando como suporte das atividades realizadas na escola. Por meio do projeto pedagógico, a biblioteca pode ser um ótimo caminho para desenvolver atividades culturais e oferecer seus serviços para a comunidade. Podemos trabalhar com oficinas literárias, hora do conto, contação de histórias, concursos literários, recitais poéticos, saraus literários, apresentações teatrais, exposições artísticas, dramatização, e também possibilitar aos alunos e a comunidade o empréstimo de livros, entre outros.

Por fim, oferecer atividades variadas de leitura: estimula o interesse e a motivação dos estudantes pela leitura; torna essa prática mais atrativa; desenvolve o desejo por outras leituras; desenvolve habilidades de leituras em diferentes tipos de textos; favorece a vivência de emoções, o desenvolvimento da fantasia e da imaginação; permite a compreensão do funcionamento comunicativo da escrita, na qual se escreve com o propósito de ser lido; aproxima o leitor dos textos, tornando-os mais familiares, o que é essencial para a fluência na leitura.

Concluimos que a formação continuada dos professores, a mediação de leitura, a revisão das práticas pedagógicas, a seleção adequada de textos e a dinamização de bibliotecas são estratégias fundamentais para desenvolver leitores críticos e ativos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscamos investigar os principais desafios para a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que nos possibilitam traçar algumas conclusões, sem esgotar as discussões e estudos sobre o tema em questão.

Identificou-se que a leitura e a compreensão textual assumem uma postura interativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais, multissemióticos e multimodais. Constatamos também a existência de relações entre o ensino da leitura e a formação de leitores. A formação de leitores pressupõe uma relação de interação do indivíduo com os diferentes tipos de textos com que ele interage e também pressupõe uma relação que envolve a produção de sentidos sobre o que lemos.

Enfim, sobre a formação de leitores vale destacar que: deve haver interação entre leitor e o texto; a leitura do mundo precede a leitura e o texto; a leitura é um processo interativo e dinâmico; formar leitor competente é formar leitor que compreende o que lê.

Os desafios citados anteriormente demonstram que a formação de leitores requer compromisso de todos os profissionais da educação, escolas e formuladores de políticas educacionais. Este trabalho apontou a importância de práticas pedagógicas diversificadas e inovadoras que trabalhem a leitura como um processo interativo e dinâmico. Além disso, a formação continuada deve ser uma prioridade, garantindo aos docentes conhecimentos necessários para lidar com os desafios do ensino da leitura.

A prática da leitura, enquanto ferramenta de inclusão social, desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e ativos em uma sociedade repleta de desigualdades. Assim, é crucial que as instituições de ensino implementem um ensino que vá além da simples habilidade de ler, mas também incentiva a reflexão sobre o mundo e a construção do pensamento crítico.

Ansiamos que a temática seja refletida em vários momentos de produção do saber estendendo os outros eixos didáticos e os outros componentes curriculares. Esperamos ainda que as sugestões estimulem os educadores a implementar estratégias de ensino mais eficazes, contribuindo para formar leitores proficientes e capazes de participar ativamente na sociedade. Por fim, almejamos que este estudo indique caminhos para novas pesquisas que possam aprofundar a compreensão sobre a formação de leitores, explorando metodologias de ensino inovadoras.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRANDÃO, A. C. P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: Explorando as estratégias de leitura. *IN: BARBOSA, M. L. F. de F. SOUZA, I. P. de. Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA **Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. 3 ed. Brasília: A Secretaria 2001.

CAFIERO, D. **Leitura como processo**: caderno do professor. Belo Horizonte: Caele/ FaE/ UFMG, 2005. Disponível em:
<https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/PNAIC%202017%202018/LEITURA-PROCESSO-prof.pdf> . Acesso em: 23 set. 2024.

FELIX de L. S. A.; AMORIM G. C. M. D. Ensinar a ler: finalidades docentes no contexto da alfabetização. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 59, n. 59, 2021. DOI: 10.21680/1981-1802.2021v59n59ID24442. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/24442>. Acesso em: 20 set. 2024.

FREIRE, P. **A importância de ler**: em três artigos. 52. Ed. São Paulo: Cortez, 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2022.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 6. ed. 2024. Disponível em:
<https://www.prolivro.org.br/pesquisas-retratos-da-leitura/as-pesquisas-2/>. Acesso em: 7 jan. 2025.

LARCEDA, M. L. de S. **Formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: desafios, perspectivas e proposta metodológica. Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen, 2023. Disponível em:
https://ppgedu.fw.uri.br/storage/siteda4b9237baccdf19c0760cab7aec4a8359010b0/dissertacoes/discente276/arq_1709223487.pdf. Acesso em: 27 nov. 2024.

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

LIMA, M. C. *et al.* Alfabetização: formando leitores nas séries do Ensino Fundamental. **Linha Mestra**, n.46, p.314 -321, [https:// DOI.org/10.34112/1980-9026A2022N46P314-321](https://doi.org/10.34112/1980-9026A2022N46P314-321), jan. abr..2022. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/1116> Acesso em: 20 set. 2024.

KLEIMAN, A. **Texto e texto**: Aspectos cognitivos da leitura. Campinas, SP: Pontes, 2004

MAGALHÃES, L. K. C. DE.; AZEVEDO, L. C. S. S. Formação Continuada e suas implicações: entra o a lei e o trabalho docente. **Cadernos CEDES**, v.35, n.95, p.15-36, jan.2015. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/G7Fqds45c6bxtK8XSF6tbq/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 26 nov.2024.

MATEUS, R. da S. et al Alfabetização e letramento: Uma abordagem teórico – metodológica do processo de leitura e escrita. **Id on Line Ver. Mult. Psic.**, maio /2020. Vol.14, n.50, p.883-895. ISSN:1981 – 1179. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2495>. Acesso em: 15 set. 2024.

MORAIS, J. **Criar leitores**: para professores e educadores. Barueri, SP: Minha Editora, 2013.

OLIVEIRA, D. P. de; SANTOS, J. de C. N. Leitura literária digital: novas formas de conceber o letramento na escola. **Pontos de Interrogação – Revista de Crítica Cultural**, Alagoinhas-BA: Laboratório de Edição Fábrica de Letras - UNEB, v. 13, n. 2, p. 61–81, 2024. DOI: 10.30620/pdi.v13n2.p61. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/v13n2p61>. Acesso em: 23 nov. 2024.

SILVA, J. **A formação do professor leitor**: o curso de pedagogia. II Seminário Internacional em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social. UNESP: Franca, 2016. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/-planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/iisippedes2016/jair.pdf> . Acesso em: 22 nov. 2024.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.