



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO
DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



THAYRONNE RENNON LIMA GOMES

**O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:** Implicações
para a formação de crianças leitoras no 5º ano



São Luís
2026

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO GESTÃO
DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

THAYRONNE RENNON LIMA GOMES

**O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Implicações para a
formação de crianças leitoras no 5º ano**

São Luís
2026

THAYRONNE RENNON LIMA GOMES

**O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Implicações para a
formação de crianças leitoras no 5º ano**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB/UFMA como requisito obrigatório, para obtenção do título de Mestre em Gestão do Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profª. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano

São Luís
2026

Imagens da Capa:

Ensino de estratégias para compreensão leitura. Design criado pelo pesquisador aplicativo Canva. Imagem disponível para visualização em:

https://www.canva.com/design/DAG9eGur2vY/FLSTnrR1oq_ihz3S2D0XvQ/view?utm_content=DAG9eGur2vY&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utm_id=hd4e3b84bd5

Lima Gomes, Thayronne Rennon.

O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL : implicações para a formação de crianças leitoras no 5º ano / Thayronne Rennon Lima Gomes. - 2026.

186 p.

Orientador(a): Hercília Maria de Moura Vituriano.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2026.

1. Ensino da Leitura. 2. Estratégias de Leitura. 3. Compreensão Leitora. 4. Práticas Pedagógicas. 5. 5º Ano do Ensino Fundamental. I. de Moura Vituriano, Hercília Maria. II. Título.

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

THAYRONNE RENNON LIMA GOMES

**O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL:** Implicações para a
formação de crianças leitoras no 5º ano

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB/UFMA como requisito obrigatório, para obtenção do título de Mestre em Gestão do Ensino da Educação Básica.

Orientadora: Profª. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. **HERCÍLIA MARIA DE MOURA VITURIANO** (Orientadora)
Doutora em Educação - PPGEEB

Profa. Dra. **CRISTIANE DIAS MARTINS DA COSTA** (1ª Avaliadora)
Doutora em Educação - PPGEEB

Prof. Dr. **MARIVALDO OMENA BATISTA** (2ª Avaliador Externo)
Doutor em Educação - UNESP

Profa. Dra. **VANJA MARIA DOMINICES COUTINHO FERNANDES** (1ª Suplente)
Doutora em Educação - PPGEEB

Profa. Dra. **LEONEIDE MARIA BRITO MARTINS** (2ª Suplente Externa)
Doutora em Educação - UFMA

À minha querida mãe, por todo o amor e esforço empregado em minha educação, à minha esposa e filha por compreenderem e apoiarem minha rotina de estudos e pesquisa. Reconheço e dedico essa conquista a vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, fonte de toda sabedoria e discernimento, por ter me concedido forças nos momentos de fraqueza, clareza diante dos desafios e serenidade ao longo de toda essa trajetória. Sua presença constante guiou meus passos e fortaleceu minha fé na realização deste sonho acadêmico.

Expresso minha profunda gratidão à minha esposa Gildeane, por sua paciência, incentivo e amor incondicional, elementos que foram fundamentais para que eu seguisse firme neste percurso. À minha família, em especial à minha mãe Francisca da Chagas, minha primeira e eterna inspiração, agradeço pelo exemplo de coragem, dedicação e fé que sempre nortearam minha formação pessoal e profissional.

À Professora Doutora Hercília Maria de Moura Vituriano, minha orientadora, manifesto minha mais sincera gratidão pela orientação criteriosa, pelas valiosas contribuições teóricas e metodológicas e, sobretudo, pela confiança em meu trabalho. Sua generosidade intelectual e humana foi determinante para o amadurecimento desta pesquisa.

Agradeço à Universidade Federal do Maranhão, bem como a coordenação deste programa de mestrado pelo suporte contínuo, pela organização atenta e pelo compromisso em proporcionar uma formação sólida e de excelência. O apoio institucional foi essencial para a viabilização de cada etapa deste processo formativo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), em especial ao gestor, Professor Dr. Antonio de Assis Cruz Nunes pela acolhida, respeito, compreensão e compromisso.

À Unidade de Ensino Municipal campo dessa investigação, na pessoa de sua gestora pela autorização para a realização desta pesquisa, bem como aos colaboradores que contribuíram para o desenvolvimento desta investigação.

Aos colegas de turma, registro minha estima pelas enriquecedoras trocas de experiências, pelas parcerias construídas e pelo espírito de colaboração que tornaram este percurso mais leve e significativo. A convivência acadêmica com cada um de vocês representou um espaço privilegiado de crescimento mútuo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), registro minha sincera e profunda gratidão. Mais do

que transmissores de conhecimento, foram verdadeiros exemplos de compromisso, ética e dedicação à educação. Suas orientações não apenas iluminaram os caminhos da pesquisa, mas também fortaleceram minha confiança e motivação para seguir adiante em momentos de incerteza. Cada aula, cada diálogo e cada contribuição se tornaram fontes de inspiração, ampliando minha visão de mundo e reafirmando a importância da docência como prática transformadora. O aprendizado construído nesse percurso transcende os limites acadêmicos, deixando marcas que levarei para minha vida pessoal e profissional.

Por fim, estendo meus agradecimentos a todos aqueles que fizeram parte da minha vida escolar e acadêmica, cujas contribuições, diretas ou indiretas, foram indispensáveis para que eu alcançasse este marco. Cada incentivo, ensinamento e gesto de apoio ficou registrado na construção deste trabalho.

"Ler é, antes de tudo, compreender. E compreender é lançar pontes entre o que se diz e o que se pensa, entre o que se lê e o que se vive."

Isabel Solé

RESUMO

A presente pesquisa investiga o ensino de estratégias de compreensão leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase nas implicações para a formação de crianças leitoras no 5º ano. A compreensão leitora constitui-se como uma das aprendizagens fundamentais para as crianças, em função do seu papel na atribuição de sentido por parte do leitor, portanto, é considerado um dos conteúdos centrais no ensino da leitura em sala de aula. Assim, objetiva-se investigar as implicações do ensino de estratégias de leitura para o desenvolvimento da compreensão leitora de crianças do 5º ano do ensino fundamental culminando na elaboração de um guia de orientações didáticas para o ensino de compreensão leitora no 5º ano do ensino fundamental. A pesquisa consubstancia-se nos estudos de Bakhtin (2006), Vygotsky (1989) Doretto e Beloti (2011), Kleiman, (2022) Solé (1998), Girotto e Souza (2010), Geraldi (2006), Jolibert (2006). Metodologicamente, adota-se a abordagem qualitativa por meio da pesquisa colaborativa e da pesquisa de intervenção em educação, com vistas à transformação das práticas docentes. Participarão da investigação professores do 5º ano do ensino fundamental. Os instrumentos de geração de dados incluem observação participante, entrevistas e rodas de conversa formativas. Como resultado, a compreensão acerca dos processos teórico-metodológicos relativos ao ensino da leitura, da compreensão leitora a partir dos pressupostos situados, compreender os modos como as estratégias são (ou não) incorporadas nas práticas pedagógicas e desenvolver um produto educacional que oriente e qualifique o ensino da compreensão leitora na escola investigada. A pesquisa visa contribuir com o campo do ensino da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, de modo mais específico em relação a um dos objetos de conhecimento que as crianças precisam ter acesso em sua formação que são as estratégias de leitura para desenvolver a compreensão leitora.

Palavras-chave: Ensino da Leitura. Estratégias de leitura. Compreensão leitora. Práticas pedagógicas. 5º ano do Ensino fundamental.

ABSTRACT

The present research investigates the teaching of reading comprehension strategies in the early years of Elementary Education, with an emphasis on the implications for the formation of young readers in the 5th grade. Reading comprehension constitutes one of the fundamental learning processes for children, given its role in enabling the reader to construct meaning. Therefore, it is considered one of the core contents in the teaching of reading in the classroom. Thus, the aim is to investigate the implications of teaching reading strategies for the development of reading comprehension among 5th grade children, culminating in the design of a pedagogical guidance guide to support teachers' planning. The research is grounded in the studies of Bakhtin (2006), Vygotsky (1989), Doretto and Beloti (2011), Kleiman (2022), Solé (1998), Girotto and Souza (2010), Geraldi (2006), and Jolibert (2006). Methodologically, it adopts a qualitative approach through collaborative research and intervention research in education, with a view to transforming teaching practices. The investigation will involve 5th grade teachers. The instruments for data generation include participant observation, interviews, and formative discussion groups. The expected results include an understanding of the theoretical-methodological processes related to the teaching of reading and reading comprehension based on situated assumptions, identifying the ways in which strategies are (or are not) incorporated into pedagogical practices, and developing an educational product that guides and qualifies the teaching of reading comprehension in the school under study. The research seeks to contribute to the field of reading instruction in the early years of Elementary Education, more specifically in relation to one of the objects of knowledge to which children must have access in their schooling: reading strategies for the development of reading comprehension.

Keywords: Reading Instruction. Reading Strategies. Reading Comprehensi
Pedagogical Practices. 5th year of Elementary School

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Salas de aula do 5º ano A.....	62
Figura 02: Salas de aula do 5º ano B.....	62
Figura 03: Secretaria, diretoria e sala dos professores, respectivamente.....	63
Figura 04: Ginásio de esportes	63
Figura 05: Pátio escolar.....	64
Figura 06: Cantinho da leitura.....	64
Figura 07: Frente da escola campo de investigação.....	65

LISTA DE SIGLAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCTMA- Documento Curricular do Território Maranhense

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

IFRR - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima

PROFLETRAS/UFPB -Programa de Mestrado Profissional em Letras da
Universidade Federal da Paraíba

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

UFMG - Universidade Federal de Campina Grande

UNESP- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros

URI- Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

USCS - Universidade Municipal de São Caetano do Sul

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Aspectos motivadores da leitura	37
Quadro 02: Concepções e características da avaliação da aprendizagem.....	55
Quadro 03: Habilidades ligadas as estratégias de compreensão leitora no DCTMA.....	60
Quadro 04: Quantitativo de trabalhos encontrados na busca.....	71
Quadro 05: Trabalhos selecionados para análise.....	72
Quadro 06: Etapas da análise do conteúdo.....	81
Quadro 07: Etapas da geração de dados empíricos.....	82
Quadro 08 – Questão 01 da entrevista semiestruturada.....	87
Quadro 09 – Questão 02 da entrevista semiestruturada.....	88
Quadro 10 – Questão 03 da entrevista semiestruturada.....	88
Quadro 11 – Questão 04 da entrevista semiestruturada.....	89
Quadro 12 – Questão 05 da entrevista semiestruturada.....	90
Quadro 13 – Questão 06 da entrevista semiestruturada.....	91
Quadro 14 – Questão 07 da entrevista semiestruturada.....	92
Quadro 15 – Questão 08 da entrevista semiestruturada.....	93
Quadro 16 – Questão 09 da entrevista semiestruturada.....	94
Quadro 17 – Questão 10 da entrevista semiestruturada.....	95
Quadro 18 – Questão 11 da entrevista semiestruturada.....	96
Quadro 19 – Questão 12 da entrevista semiestruturada.....	97
Quadro 20 – Questão 13 da entrevista semiestruturada.....	98
Quadro 21 – Questão 14 da entrevista semiestruturada.....	99
Quadro 22 – Questão 15 da entrevista semiestruturada.....	100
Quadro 23 – Questão 16 da entrevista semiestruturada.....	101
Quadro 24 – Quadro síntese dos achados da observação participante.....	104
Quadro 25 – Quadro síntese da sessão reflexiva.....	110

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E SUAS REPERCUSSÕES PARA O ENSINO DA LEITURA.....	23
2.1 Relações entre as concepções de linguagem e ensino da leitura como compreensão de textos	23
2.2 Ler e compreender: desafios das práticas pedagógicas para a formação de leitores.....	29
3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA: COMO ORGANIZAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NESSE CONTEXTO.....	34
3.1 Discussão sobre as estratégias de leitura: pressupostos teóricos para a pratica docente	35
3.2 Planejando e avaliando a compreensão leitora de crianças	45
3.3 Os documentos curriculares e o ensino da compreensão leitora.....	52
4 O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA EM SALAS DE 5º ANO DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE LIMA CAMPOS - MA.....	57
4.1 Caracterização da Unidade de Ensino campo desse investigação	58
4.2 Metodologia da pesquisa: percursos da investigação	62
4.3 Sistematização e Discussão dos Instrumentos e Análise dos Dados da Pesquisa	76
4.3.1 Análise da entre as entrevistas com as professoras colaboradoras da investigação	79
4.3.2 Apresentação dos dados obtidos a partir da observação participante...97	
4.3.3 Apresentação das sessões reflexivas como espaço de formação e transformação da pratica pedagógica.....	101
4.4 O produto educacional: Guia de Orientações Didáticas para o Ensino de Compreensão Leitora no 5º Ano do Ensino Fundamental	109
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICES	APÊNDICES
	118
APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA UNIDADE DE ENSINO INVESTIGADA	119
APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AOS DOCENTES DA UNIDADE ESCOLAR INVESTIGADA	120
APÊNDICE C – ROTEIRO DAS SESSÕES REFLEXIVAS REALIZADAS COM AS PROFESSORAS COLABORADORAS E COORDENADORA PEDAGÓGICA. ..	123

APÊNDICE D – GUIA DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE COMPREENSÃO LEITORA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	130
ANEXOS	ANEXOS.....
ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA	183
ANEXO B – TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E EXCLARECIDO PARA AS COLABORADORAS	184
ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DAS IMAGENS INTERNAS DA UNIDADE DE ENSINO INVESTIGADA	185

1 INTRODUÇÃO

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a leitura é a habilidade através da qual se constrói ativamente a compreensão de um texto em função do projeto e das necessidades pessoais. Esta competência é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, pois permite que elas não apenas decodifiquem palavras, mas também compreendam, interpretem e critiquem os textos lidos. Além disso, a leitura abre portas para o conhecimento em diversas áreas do saber, contribuindo para a formação de indivíduos preparados para participar criticamente da sociedade (Bittencourt. 2015).

Dada a importância da leitura, é imprescindível que as crianças desenvolvam a capacidade de ler, e a partir disso, mobilizando-as estratégias de compreensão leitora que lhes permitam atribuir significados, inferir informações implícitas, sumarizar as ideias centrais e conectar os conteúdos lidos com seus conhecimentos prévios.

Segundo Girotto e Souza (2010), quando se fala em aprendizagem da leitura, é importante considerar que esse processo possui certo grau de complexidade devido aos múltiplos fatores que o influenciam e pelo conjunto de saberes que constituem essa habilidade. No ato de ler o sujeito entrelaça, de forma simultânea, as competências de decodificar as palavras que constituem o texto, com a de construir um sentido à medida que soma as novas informações com elementos inerentes a seus conhecimentos de mundo.

No contexto das habilidades, Bittencourt (2015) afirma que a compreensão textual se constitui em um processo pelo qual se busca um significado, e nessa busca, o indivíduo realiza um encontro consigo mesmo e o mundo externo e simultaneamente estrutura estes elementos para a partir disso construir um novo conhecimento.

Girotto e Souza (2010) apresentam uma informação importante sobre a compreensão textual, quando asseveram que a habilidade de ler de maneira fluente é imprescindível ao êxito no processo de compreensão textual. Isso ocorre porque o leitor não fluente tenta compreender o texto ao mesmo tempo que pensa sobre os sons individuais das letras e suas combinações, esse movimento faz com que sobre pouca memória para o exercício da compreensão textual.

Os leitores fluentes comumente aplicam estratégias de compreensão leitora visando facilitar o processo. O vasto acervo de estratégias de compreensão possibilita que o leitor selecione a que melhor satisfaça suas pretensões mediante o seu objetivo. No entanto, o ensino explícito dessas estratégias parece não estar muito presente no cotidiano das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental (Giroto e Souza, 2010)

Posto isso, a dissertação em tela terá como objeto de pesquisa o ensino de estratégias de compreensão leitora para crianças do 5º ano. Nessa linha, Giroto e Souza (2010) apontam que essas estratégias tem se mostrado relevantes para a aprendizagem das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Elas permitem que a criança consiga interagir criticamente com os mais diversos tipos de textos que circulam em seu meio social e a partir dessa interação, construir novos significados.

De acordo com Giroto e Souza (2010), uma boa compreensão leitora resulta de múltiplos fatores, entre eles uma decodificação eficiente e o uso de estratégias de compreensão leitora. As autoras ainda sugerem que estas estratégias sejam utilizadas não apenas pelos professores, mas que sejam ensinadas às crianças, para viabilizar o processamento e a contextualização das informações lidas.

Nesse sentido, as proposições acima nos conduzem a discussões sobre os pressupostos teórico metodológicos a partir dos quais os professores do 5º ano do Ensino Fundamental, organizam suas práticas pedagógicas referentes ao processo de ensino da leitura nesse contexto. Essa discussão pode contribuir para aperfeiçoar as práticas docentes na escola, ressignificando tais processos.

Para isso, tomaremos como premissa a concepção de linguagem como um processo de interação, entendendo que ela se dá através da construção coletiva e da interação social. Nessa perspectiva, a gramática é internalizada e utilizada com foco nas práticas discursivas e na produção de múltiplos sentidos. A leitura e a compreensão textual são, portanto, atividades interativas que se adaptam a contextos sociais específicos (Doretto e Belotti, 2011).

Assumida a concepção de linguagem adotada nessa pesquisa, e a importância da compreensão textual para o desenvolvimento escolar das crianças, é pertinente destacar fatores que justificam a realização desta pesquisa. No campo científico, acreditamos que os conhecimentos gerados ao longo deste estudo

poderão ampliar o debate sobre o tema e contribuir para práticas educacionais mais eficazes. No âmbito social, esperamos que esta pesquisa colabore para a formação de leitores críticos, com maior participação na sociedade e capacidade de utilizar a linguagem como uma ferramenta de protagonismo.

Além disso, a realização desta pesquisa também se justifica no campo subjetivo e pessoal, considerando nossa experiência como professor da educação básica mais precisamente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contexto em que atuamos durante uma década. Essa experiência promoveu certa proximidade com a temática, bem como despertou o desejo de contribuir para a implementação de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão leitora.

Atualmente a discussão sobre o ensino da leitura ainda é um tema que desperta meu interesse pois compreendo essa habilidade como imprescindível na formação intelectual das nossas crianças. Brasil (2024), apresenta dados das avaliações de leitura a nível nacional e nos mostram que ainda há muito a ser melhorado, e que o ensino e o exercício da leitura ainda têm um longo caminho pela frente. Esses desafios me impulsionaram a buscar um aprofundamento teórico bem como construir um repertório de práticas pedagógicas que possam contribuir no desenvolvimento de crianças leitoras. Assim, compreendo que meu ingresso nesse programa de pós-graduação resulta da minha afinidade com o ensino da leitura, a flagrante necessidade apontada pelas avaliações e o desejo de contribuir com práticas pedagógicas mais efetivas.

A delimitação do objeto de pesquisa apresentado acima resultou na temática: O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Implicações para a formação de crianças leitoras no 5º ano. Esse recorte foi feito por acreditar que o ensino explícito de estratégias de compreensão leitora irá repertoriar as crianças com instrumentos de interação crítica com a cultura escrita e potencializar a formação de leitores críticos.

O fato de a compreensão leitora ser alvo de estudo em todos os níveis da educação, tornou a delimitação necessária para que a discussão adquira maior profundidade. Assim, esse recorte nos permitirá observar essa habilidade levando em consideração algumas especificidades como: os pressupostos teóricos metodológicos a partir dos quais o ensino da leitura é fundamentado, a organização

das práticas pedagógicas utilizadas no processo de ensino da compreensão para o 5º ano do ensino fundamental, as características culturais e sociais da comunidade escolar onde se dará a pesquisa, e o processo de aprendizagem das crianças do 5º ano do ensino fundamental.

Assim, dissertação terá a seguinte pergunta de pesquisa: Como organizar o processo de ensino da leitura a partir da mobilização das estratégias de compreensão leitora com crianças do 5º ano do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Lima Campos - MA?

A partir dessa pergunta central, algumas questões norteadoras serão investigadas e respondidas afim de aprofundar a discussão.

- Quais concepções teóricas e metodológicas podem fundamentar o processo de organização do ensino da leitura com base na utilização de estratégias de compreensão leitora 5º ano do ensino fundamental?
- Como organizar a prática pedagógica para o ensino da leitura nos anos iniciais considerando como fundamento as estratégias de compreensão leitora, as orientações curriculares e as concepções e práticas das professoras colaboradoras?
- Quais diretrizes pedagógicas podem compor um guia de orientações didáticas para o ensino da compreensão leitora no 5º ano do ensino fundamental contexto da pesquisa?

Na intenção de responder a essas questões norteadoras, propomos como objetivo geral: investigar as implicações do ensino de estratégias de leitura para o desenvolvimento da compreensão leitora de crianças do 5º ano do ensino fundamental culminando na elaboração de um guia de orientações didáticas para o ensino de compreensão leitora no 5º ano do ensino fundamental

Para alcançar o objetivo geral proposto acima, traçamos objetivos específicos que irão viabilizar essa meta. O primeiro é identificar as concepções teóricas metodológicas que podem fundamentar o processo de organização do ensino da leitura com base na mobilização de estratégias de compreensão leitora no 5º ano do Ensino Fundamental. Como segundo objetivo específico pretendemos situar o processo de organização das práticas pedagógicas para o ensino da leitura no 5º ano do ensino fundamental com base nas estratégias de compreensão leitora, nas orientações curriculares e nas concepções e práticas das professoras

colaboradoras. E por fim, iremos produzir um guia contendo diretrizes para subsidiar o processo de organização das práticas pedagógicas relativas ao ensino da leitura por meio das estratégias de compreensão leitora em turmas 5º do Ensino Fundamental no contexto da pesquisa.

O presente trabalho fundamenta-se em uma base teórica consistente que abrange autores clássicos e contemporâneos no campo da linguagem, leitura e ensino. A concepção de linguagem como processo de interação tem como referência principal os estudos de Vygotsky (1989) e Bakhtin (2006), cujas contribuições sustentam a compreensão da linguagem como fenômeno social e mediador do desenvolvimento cognitivo. Para o aprofundamento das concepções de linguagem, foram mobilizados os trabalhos de Doreto e Beloti (2011) e Geraldi (2006), que propõem uma categorização relevante para a análise da linguagem no contexto educacional.

A leitura, concebida como prática social, apoia-se na perspectiva de Kleiman (2022), que destaca a importância do contexto sociocultural na construção do sentido. Jolibert (2006) e Goulart (2000) contribuem com a discussão sobre a centralidade do texto como instrumento de interação e como elemento transversal no currículo escolar.

Por fim, as reflexões sobre o ensino de estratégias de compreensão leitora são fundamentadas nas contribuições de Solé (1989), Bittencourt (2015), Girotto e Souza (2010), que enfatizam a necessidade de um ensino explícito e contextualizado dessas estratégias, destacando o papel mediador do professor no processo de formação de leitores críticos e autônomos.

Dito isso, apresentaremos sucintamente as sessões que constituem essa dissertação. A seção intitulada de concepções de linguagem e suas repercussões para o ensino da leitura, objetiva discutir como diferentes concepções teóricas e metodológicas de linguagem influenciam o ensino da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir de uma abordagem socioconstrutivista, serão analisadas três concepções de linguagem: expressão do pensamento, instrumento de comunicação e processo de interação, sendo esta última a base para a organização conceitual da pesquisa. A seção está estruturada em torno de três eixos: os desafios das práticas pedagógicas na formação de leitores, os fundamentos do ensino de estratégias de compreensão leitora e os critérios de avaliação dessa habilidade.

A seção estratégias de leitura: como organizar as práticas pedagógicas nesse contexto trata sobre a organização da prática pedagógica para o ensino da leitura a partir de estratégias de compreensão leitora com vistas as orientações curriculares e as concepções e práticas das professoras colaboradoras, tem como finalidade examinar a organização didático-pedagógica do ensino da leitura a partir das orientações curriculares vigentes e das concepções e práticas de professoras colaboradoras atuantes nos anos iniciais. Seus principais eixos são os fundamentos curriculares que orientam o ensino da leitura e a análise das práticas.

Além disso, busca-se compreender, com base em observações e registros empíricos, como essas diretrizes são apropriadas, interpretadas e traduzidas em práticas concretas pelas docentes da escola campo. Ao conectar teoria normativa e prática docente, esta parte da dissertação oferece subsídios para refletir sobre a efetividade e os limites das políticas curriculares frente à realidade cotidiana do ensino da leitura, reforçando os objetivos gerais da pesquisa quanto à construção de um guia orientador para o trabalho pedagógico com estratégias de compreensão leitora.

A seção metodologia da pesquisa: percursos da investigação, delineia o percurso metodológico adotado na pesquisa, cuja abordagem qualitativa, sustentada pela pesquisa colaborativa, visa compreender e transformar práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de estratégias de compreensão leitora. A seção está organizada em cinco segmentos: detalhamento da pesquisa, caracterização do espaço e sujeitos, instrumentos de geração de dados, análise dos dados e descrição do produto educacional.

A opção pela pesquisa colaborativa é estratégica, pois permite uma atuação investigativa dialógica, implicando professoras no processo de reflexão crítica sobre suas práticas. O delineamento metodológico conecta-se diretamente ao objetivo maior da dissertação ao viabilizar a produção de um guia didático fundamentado na realidade escolar e orientado para o aperfeiçoamento das práticas docentes no 5º ano do ensino fundamental, promovendo a leitura como prática social e instrumento de emancipação.

Diante disso, acreditamos que esse enriquecerá a discussão sobre estratégias de compreensão leitora e trará contribuições significativas para o aprimoramento das práticas pedagógicas e da formação docente. Ao investigar metodologias que favorecem a construção ativa de sentidos pelos alunos, a

dissertação oferece subsídios para a elaboração de planejamentos mais intencionais e sensíveis às necessidades reais da sala de aula e para uma avaliação da aprendizagem que seja contextualizada e formativa. Defendendo assim o exercício contextualizado da leitura, o ensino explícito das estratégias de compreensão, a avaliação da aprendizagem coerente e a atuação dos professores como agentes formativos e críticos, que buscam promover o desenvolvimento de leitores autônomos.

2 AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E SUAS REPERCUSSÕES PARA O ENSINO DA LEITURA

Esta seção discute as implicações das diferentes concepções de linguagem na organização do ensino da leitura na escola. Parte-se do princípio de que a compreensão dessas concepções é fundamental para que o professor ressignifique sua prática pedagógica. Afinal, são elas que justificam a finalidade do ensino de língua e definem seus objetos de conhecimento e função social. Para aprofundar essa discussão, organizamos o texto em duas subseções.

A primeira subseção evidencia que as concepções de linguagem influenciam diretamente o ensino da leitura, determinando práticas pedagógicas e escolhas didáticas. Entre as perspectivas possíveis, destaca-se a sociointeracionista, fundamentada em Vygotsky (1989) e Bakhtin (2006), que entende a leitura como prática social de construção de sentidos e não mera decodificação.

A subseção dois, aponta os principais obstáculos à formação de leitores, como a confusão entre decodificação e compreensão, o tratamento implícito das estratégias de leitura e práticas pedagógicas inadequadas, como restringir-se ao livro didático ou usar a leitura como punição. Além disso, ressalta a importância de fatores motivacionais e técnicos, como a clareza de objetivos e a relevância dos textos para os alunos.

2.1 Relações entre as concepções de linguagem e ensino da leitura como compreensão de textos

Ao tratar do ensino da língua escrita dos seus objetos de conhecimentos, impõe-se considerar não apenas as questões relativas aos modelos pedagógicos a serem assumidos na escola, mas também cabe evidenciar outras variáveis que interferem na aprendizagem significativa dos alunos no que diz respeito a apropriação da leitura e da escrita, que são as discussões sobre as concepções de linguagem. Essa perspectiva constitui-se como um dos eixos estruturantes da prática docente, pois reverbera sobre categorias centrais que ajudam na organização do processo de ensino em sala de aula, tais como: língua, gramática, texto, leitura, escrita, oralidade entre outros. Em outras palavras, o modo como

concebemos a linguagem, permeia todas as decisões didáticas que reverberam na seleção de gêneros discursivos na abordagem das variedades linguísticas, da construção de critérios de avaliação nas formas de ensinar e aprender a língua na escola.

Ao compreender a linguagem como processo de interação social, alinhado ao pensamento de Vygotsky (1989) esta investigação parte do entendimento de que ensinar a ler não se resume à decodificação de signos, mas implica formar sujeitos capazes de construir sentidos a partir de práticas sócias discursivas situadas, ou seja, que concebem a língua em seus contextos de usos sociais em que o para que aprender a ler e escrever constitui como questão central, para a organização do processo de ensino e aprendizagem na escola.

Nessa esteira, Bakhtin (2006) argumenta que a linguagem deve ser entendida como um ato social, onde o significado é construído nas interações entre os indivíduos. O autor além de se opor a uma visão objetivista, que considera a linguagem como um sistema engessado, ele propõe a ideia de uma linguagem que deve ser dinâmica e que se apresenta em constante evolução através do uso cotidiano e dos sujeitos que dela fazem uso.

Vygotsky (1989) compreende a linguagem como um instrumento fundamental para o desenvolvimento do pensamento. Por meio da linguagem, as crianças não apenas expressam suas ideias, mas também organizam e estruturam seus pensamentos. Dessa maneira, ela se torna uma componente essencial no processo de aprendizagem e no desenvolvimento intelectual.

Nesse contexto, a linguagem é vista como um elemento universal que permite a interação imediata ou não entre indivíduos. Dada essa universalidade das concepções de linguagem construídas historicamente, se faz necessário apresentar algumas delas e em seguida reafirmar nosso posicionamento quanto a concepção de linguagem que norteará a construção dos argumentos dessa dissertação. Para isso, lançaremos mão dos trabalhos de Doretto e Beloti (2011) e Geraldi (2006), apresentam três concepções de linguagem.

A primeira concepção é a linguagem como expressão do pensamento. Nessa visão, a linguagem é vista como uma forma de exteriorizar o pensamento do indivíduo. A gramática é prescritiva e centrada em normas rígidas. O ensino privilegia a correção gramatical e a norma culta, onde a leitura é focada na

decodificação de sentidos previamente estabelecidos pelo autor, sem considerar contextos de interpretação diversificados.

Sob essa perspectiva, a língua é concebida como representação direta do pensamento, funcionando como meio de exteriorização das ideias do sujeito. O texto é entendido como produto individual, decorrente da capacidade cognitiva de organizar e sistematizar conceitos em forma verbal. A escrita assume papel de registro e materialização do raciocínio, enquanto a leitura é reduzida ao processo de decodificação fiel daquilo que o autor teria intencionado expressar.

A segunda é a linguagem como instrumento de comunicação. Baseada no estruturalismo e funcionalismo, essa concepção enxerga a língua como um código de comunicação. A gramática é descritiva e enfatiza o uso da língua como um sistema de regras para a comunicação prática. Aqui, o texto é visto como um modelo e o sentido é único, focado na interpretação do código.

Nessa concepção, a língua é tratada como um sistema de códigos partilhados socialmente, cuja finalidade central é viabilizar a transmissão de mensagens. O texto é considerado veículo informativo, marcado pela relação linear entre emissor e receptor. A escrita cumpre a função de codificar os conteúdos a serem transmitidos, e a leitura, por sua vez, restringe-se ao ato de decodificação, privilegiando clareza, precisão e objetividade comunicativa.

Por último, os autores apresentam a linguagem como processo de interação. Essa concepção é influenciada pelo sociointeracionismo, essa abordagem entende a linguagem como um processo de construção coletiva e interação social. A gramática é internalizada e usada no contexto, com foco em práticas discursivas e na produção de sentidos múltiplos, pressupondo assim que a leitura e produção textual são atividades interativas e adaptadas a contextos sociais específicos.

Na perspectiva interacionista, a língua é compreendida como prática social, situada historicamente e marcada pela multiplicidade de vozes e sentidos. O texto ultrapassa a condição de simples produto e passa a ser concebido como espaço de interlocução, em que se articulam contextos, intenções e posicionamentos. A escrita configura-se como ato dialógico, que mobiliza sujeitos em interação, enquanto a leitura é compreendida como atividade ativa de construção de significados, resultado da negociação entre os saberes do leitor, as condições de produção do discurso e os múltiplos sentidos possíveis que emergem no ato de compreensão.

Diante das concepções apresentadas acima, a que melhor dialoga com as pretensões dessa investigação é a que concebe a linguagem como processo de interação. Nessa linha, Bakhtin (2006), define a linguagem como um fenômeno complexo que envolve tanto dimensões individuais quanto sociais e que sendo caracterizada como um sistema multifacetado não se restringe a uma única definição ou categoria. Ela é percebida como um processo dinâmico e em constante evolução, manifestando-se por meio da interação verbal entre os falantes, de forma que não pode ser reduzida a uma simples abstração científica ou a leis psicológicas isoladas.

Assumindo a concepção de linguagem como interação, se faz necessário que a mesma dialogue com as concepções de leitura e texto que estarão presentes nesse trabalho. Assim, concebemos a leitura como uma prática social, pois ao entrarmos em contato com um texto trazemos para essa interação, todo nosso sistema de valores crenças e atitudes os quais enfatizam o contexto social e cultural no qual fomos formados (Kleiman, 2022).

Segundo Isabel Solé (1998), a leitura é compreendida como um processo interativo entre o leitor e o texto, no qual o primeiro busca satisfazer objetivos específicos por meio da construção de sentido. Esse entendimento rompe com concepções tradicionais que limitavam a leitura à decodificação ou à recitação correta. Para a autora, ler é compreender e interpretar o texto com base em conhecimentos prévios, experiências, intenções e expectativas. Assim, o leitor não é um sujeito passivo diante do texto, mas um agente ativo que infere, prevê, valida hipóteses e constrói significados a partir da interação com o conteúdo escrito.

Essa concepção implica importantes consequências para o processo educativo. Ao tratar a leitura como um processo complexo e ativo, pressupõe-se a necessidade de uma intervenção pedagógica sistemática e intencional, capaz de ensinar estratégias que promovam a compreensão. No processo de aprendizagem da leitura, especialmente da compreensão leitora é fundamental que o ensino explicita os processos cognitivos envolvidos e proporcione aos alunos instrumentos para que possam regular, monitorar e melhorar sua própria leitura (Solé, 1998).

Ainda na seara da definição de leitura, Koch (2025) assegura que a leitura pode ser compreendida como uma atividade interativa e complexa de construção de sentidos, que, embora se fundamente nos elementos linguísticos e na

organização textual, demanda do leitor a ativação de múltiplos saberes no contexto de um evento comunicativo.

No centro das discussões acerca das práticas pedagógicas estão as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Por isso, nessa investigação elas serão compreendidas como seres ativos e socialmente engajados, cuja aprendizagem e desenvolvimento são profundamente influenciados pelo contexto cultural e social em que estão inseridos. Portanto, entende-se que a criança não é apenas um receptor passivo de informações, mas como um participante ativo em seu próprio processo de desenvolvimento, aprendem e desenvolvem suas habilidades cognitivas através da interação com os outros, especialmente com adultos e pares (Vygotsky, 1989).

Quanto ao texto, compreendemos esse elemento como uma unidade dotada sentido por meio da qual a língua se manifesta e os sujeitos interagem. Os textos por meio dos quais se veiculam as informações no contexto social das crianças, possuem diversos tipos, gêneros e estruturas que se adequam aos objetivos pretendidos pelos seus autores, isso endossa a relevância do texto para a comunicação em uma sociedade letrada (Jolibert, 2006).

Corroborando com essa perspectiva, Curto (2000), concebe o texto como a unidade básica do ensino da língua escrita, sendo veículo de interação entre o leitor e o mundo. Portanto, esta seção propõe discutir os fundamentos teóricos que sustentam as estratégias de compreensão leitora, os desafios desenvolver essa habilidade no cenário escolar, as práticas pedagógicas que favorecem a formação de leitores autônomos, críticos e socialmente engajados e a importância de uma avaliação contextualizada e com critérios, instrumentos e objetivos bem definidos.

No espaço da sala de aula, o texto não é objeto de estudo apenas da língua portuguesa, pois todos os componentes curriculares lançam mão desse instrumento como ferramenta de comunicação e interação, atribuindo a ele um caráter de transversalidade. É através de texto que são apresentados os conteúdos propostos pelo currículo (Goulart, 2000).

Nos anos iniciais do ensino fundamental, onde a aprendizagem da leitura é um processo que envolve o encontro da criança com diferentes tipos de texto com seus mais diversos, objetivos em situações reais de uso. Eles enriquecem as práticas pedagógicas ao mesmo tempo que são enriquecidos pelas conexões,

inferências e interações que as crianças estabelecem com seus repertórios de saberes prévios.

No espaço da sala de aula a interação das crianças com textos dos materiais didáticos é uma atividade recorrente. Nessa interação, o estudante constrói uma compreensão do texto a partir dos seus saberes subjetivos resultantes de experiências anteriores. Essa habilidade, que aos olhos do leitor mais experiente parece ser resultado de um processo natural e intuitivo, na verdade precisa ser trabalhada de maneira intencional através das práticas pedagógicas que viabilizem a aprendizagem (Giroto e Souza 2010)

Em vistas a essa complexidade, se faz necessário que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental, ensinem as estratégias de compreensão leitora de maneira explícita. Dessa forma, as crianças desenvolveram capacidades para ler e compreender textos de maneira crítica e autônoma, o que contribuirá significativamente para seu desempenho e crescimento pessoal.

Nessa linha, Giroto e Souza (2010, p.56) apontam que o ensino de estratégias de compreensão leitora deve acontecer de forma explícita e contextualizada de forma a viabilizar a formação de leitores críticos.

A ideia é ensinar crianças a pensar e a aprender rotinas que incorporem as estratégias de compreensão, isto é, ensinar estratégias “modelando-as” na sala; guiando os alunos na prática (individualmente, em grupos grandes e pequenos, e em pares); proporcionando amplos blocos de tempo para lerem independentemente e praticarem a leitura usando e aplicando estratégias inerentes a esse processo de elaboração da compreensão.

Essa discussão evidencia o papel do professor como mediador responsável por planejar, organizar e implementar esse processo. Kleiman (2022, p.40) afirma que “nessa mediação, ele pode fornecer modelos para a atividade global, como pode, dependendo dos objetivos da aula, fornecer um modelo de estratégias específicas de leitura [...]”.

Assim, conforme Vygotsky (1989) as práticas pedagógicas devem manter certo nível de complexidade ao mesmo tempo que respeitam o processo de desenvolvimento de todas as crianças. Isso deixará a criança motivada e autoconfiante ao ponto de ser capaz de selecionar estratégias de leitura que atendam seus objetivos e se tornar um leitor cada vez mais autônomo.

Posta a importância da compreensão leitora e o papel do professor como mediador desse processo, cabe destacar alguns equívocos inerentes a ele. Dentre eles, podemos pontuar o fato de não ensinar estratégias de compreensão presumindo que ela é aprendida simultaneamente ao processo de decodificação, não levar em consideração o contexto do leitor nas escolhas dos textos e o ato de limitar a exploração de textos apenas aos livros didáticos.

Portanto, a partir dos pressupostos da teoria sociointeracionista, nos propomos a discutir o ensino da leitura e suas estratégias de compreensão. Assumimos a concepção de linguagem como interação bem como buscamos promover um diálogo entre as categorias de práticas docentes, estratégias de compreensão leitora e uso de textos em sala de aula, visando construir perspectivas para organização do processo da leitura no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental.

2.2 Ler e compreender: desafios das práticas pedagógicas para a formação de leitores.

Solé (1989) conceitua compreensão leitora como um processo interativo e ativo no qual o leitor, ao se relacionar com o texto, mobiliza objetivos, conhecimentos prévios, estratégias cognitivas e metacognitivas para construir significados que não estão simplesmente dados, mas que emergem da articulação entre o material escrito e sua própria experiência. Nessa perspectiva, compreender não se reduz a decodificar sinais gráficos, mas implica prever, inferir, verificar hipóteses e regular a própria leitura, transformando o texto em um espaço de aprendizagem significativa.

Mesmo com práticas pedagógicas que visam fomentar o processo de apropriação da leitura e dos objetos de conhecimento relativos à sua aprendizagem, os resultados nacionais das avaliações de leitura ainda estão aquém do desejado, pois conforme Brasil (2024), menos de 60% das crianças brasileiras possuem habilidade de leitura em nível esperado. Esses dados nos levam a refletir sobre os desafios que a escola enfrenta na formação de leitores proficientes bem como razão pela qual, mesmo possuindo uma carga horária significativa de língua portuguesa, a construção da competência leitora ainda está aquém do esperado em mais de 40% dos alunos no 2º ano do ensino fundamental.

Nesse cenário desafiador alguns fatores de manutenção desse problema precisam ser destacados. Um desses fatores é a ideia equivocada de que há uma correspondência perfeita entre habilidade de decodificação e a de compreensão leitora. Esse equívoco acaba contribuindo para a manutenção do problema, pois isenta o professor de trabalhar de forma explícita as estratégias de compreensão leitora (Solé, 1998).

O fato de o professor desconsiderar a especificidade pedagógica para o desenvolvimento da compreensão leitora faz com que ela seja reputada como um conhecimento de segunda ordem e por conseguinte seja trabalhada (ou não) de forma implícita. Essa compreensão é no mínimo questionável diante da enorme variedade textual da língua portuguesa e das inúmeras estratégias de leitura que podem ser utilizadas (Jolibert, 2006).

Nessa mesma linha, Bitencourt (2015), nos lembra que muito embora as habilidades de leitura/decodificação e de compreensão leitora sejam desenvolvidas ao longo da trajetória escolar, cada uma delas demanda, por parte do professor, intervenções didáticas específicas e o estabelecimento de objetivos claros. Ao planejar sua aula, o professor deve ter clareza a respeito dos seus objetivos, das atividades irão contribuir para alcançar esses objetivos e de outros aspectos que influenciam diretamente o processo de aprendizagem.

A motivação e o processo leitor são exemplos de aspectos que podem ser determinantes para o alcance dos objetivos de aprendizagem. Como processo leitor entende-se a habilidade técnica que a criança tem de decodificar autonomamente as palavras de um texto, relacionar a sua experiência e a partir disso construir um significado, já a motivação está ligada aos interesses da criança pelos benefícios daquela leitura. Essas habilidades constituem uma dinâmica da leitura se apoiam estrategicamente.

Bittencourt (2015) apud de Taipa (2012), aponta que a motivação da criança ao realizar uma leitura está relacionada pelo menos a quatro aspectos distintos.

Quadro 01: Aspectos de motivadores para a leitura

QUADRO SÍNTESE DOS ASPECTOS DE MOTIVADORES PARA A LEITURA	
Ter clareza sobre o que precisa fazer, ou seja do seu objetivo.	O primeiro aspecto, está relacionado as expectativas que o leitor tem em relação aos objetivos que precisa alcançar com a leitura, ou seja ele

	precisa saber o que se espera que ela faça. Nesse processo, a criança precisa ter clareza da finalidade pela qual está lendo o texto, ela precisa entender que o cerne desse processo não se resume a pronuncia adequada das palavras, mas na construção de significado do texto lido
Conhecer a razão pela qual precisa compreender o texto e como esse texto se conecta com as experiências do indivíduo.	O segundo aspecto, está atrelado ao significado de compreender um texto. Os autores apontam que uma boa compreensão leitora, ultrapassa a instância superficial e fragmentada da leitura, levando o estudante a entender o texto, o contexto e a correlacionar essas informações com suas experiências como indivíduo. A falta de engajamento na busca por uma compreensão leitora mais aprofundada tem ligação com a natureza das atividades que os professores propõem em sala de aula. Por vezes, essas atividades têm como objetivo a simples localização de informações explícitas no texto, o que não promove o desenvolvimento e a mobilização da compreensão leitora.
Possuir identificação e/ou curiosidade para se engajar na leitura.	O interesse do leitor quanto ao conteúdo lido é outro aspecto que fomenta a motivação para a leitura. Ler é uma atividade que demanda certa quantidade de energia cognitiva, essa, energia por sua vez, será direcionada para informações que a criança julgue interessante. Nesse aspecto, cabe chamar a atenção para o papel do professor como responsável por apresentar o material a ser lido de forma a promover uma curiosidade mobilizadora, um encantamento que colabore com a geração e a retroalimentação do interesse pela leitura.

Ter competências técnicas para realizar a leitura.	O quarto e último aspecto descrito pelos autores, aponta que embora a motivação faça com que o estudante queira ler o texto, ela não será suficiente para o êxito do processo de compreensão leitora, pois esse estudante precisará possuir competência técnica para fazê-lo. Essa codependência entre processo leitor e motivação deve estar clara ao professor dos anos iniciais do ensino fundamental pois assim o ensino de compreensão leitora será desenvolvido em suas múltiplas facetas.
--	--

Fonte: Bittencourt (2015) apud de Taipa (2012) adaptado pelo autor

Solé (1989) aponta outro desafio quando traz uma discussão sobre a postura docente quanto ao ensino da leitura. Nesta discussão está presente a influência do tipo de instrução oferecida pelo professor no sucesso da aprendizagem da leitura. A autora apresenta duas posturas distintas e igualmente equivocadas: a primeira restringe o ensino da leitura ao domínio do código e a relação grafema fonema, já a segunda postura defende que as crianças devem aprender a partir do reconhecimento global de determinadas palavras que são significativas a ela. Nesse sentido, a autora alerta nos sobre o perigo de adotar uma postura exclusivista, pois acredita que a diversidade de estratégias utilizada utilizadas de forma simbiótica e integrada favorecem a aprendizagem da leitura.

Kleiman (2022) chama a atenção para obstáculos que podem dificultar a compreensão de textual. Dentre eles, a autora cita textos mal estruturados contidos em livros didáticos utilizados nos anos iniciais. Neles a autora destaca equívocos de natureza estrutural, como a inversão da ordem canônica (sujeito, verbo, objeto), e de ordem semântica como o emprego ineficiente dos pronomes e o uso de uma mesma palavra com significados diferentes em um texto gerando ambiguidade e dificultando a compreensão do texto.

Silva (2018) aponta alguns comportamentos dos professores que tem poder de enfraquecer o processo de formação de leitores. Um deles consiste na construção da crença de que a leitura é um gesto exclusivamente escolar, apresentando nos livros didáticos a única fonte de leitura com a qual o estudante

interage. Esse gesto silencia um fator imprescindível quando falamos de formação de crianças leitoras, o interesse subjetivo.

Outra crença que segue a mesma linha e que também pode ser obstáculo na formação de leitores prática de usar a leitura como punição para alunos indisciplinados. Silva (2018) diz que essa prática, apesar de absurda, não raramente acontece, quando o professor, na intenção de punir a criança, propõe que ela leia textos longos, densos, dos quais ele não possui interesse algum e que pouco contribuirá para aquela etapa de sua formação. Esse comportamento, além de ser pedagogicamente inadequado, pode produzir o resultado inverso a expectativa do professor, ou seja, ao invés de aproximá-lo das letras, irá erguer muro intransponível entre o leitor e a leitura, tornando aquilo que deveria ser prazeroso em um fardo pesado.

Diante dos desafios apresentados, torna-se evidente que a formação de leitores nos anos iniciais exige uma prática pedagógica intencional, que considere tanto os aspectos técnicos da leitura quanto os elementos motivacionais que a sustentam. Superar concepções reducionistas, que limitam a leitura à decodificação ou a práticas escolares descontextualizadas, demanda do professor uma postura reflexiva e sensível às múltiplas dimensões envolvidas no processo leitor. Nesse sentido, a seção que se segue aprofundará o ensino das estratégias de compreensão leitora, destacando como sua abordagem explícita pode favorecer o desenvolvimento de leitores críticos, autônomos e engajados.

3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA: COMO ORGANIZAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NESSE CONTEXTO

As estratégias de leitura constituem-se como instrumentos fundamentais para o desenvolvimento da competência leitora e para a construção de sentidos no processo educativo. A literatura da área tem enfatizado que a apropriação dessas estratégias demanda não apenas a compreensão de seus fundamentos teóricos, mas também a intencionalidade didática no planejamento de práticas pedagógicas que favoreçam sua aplicação em contextos reais de aprendizagem. Nesse sentido, esta seção dedica-se a discutir diferentes perspectivas sobre as estratégias cognitivas e metacognitivas, bem como a refletir acerca de sua operacionalização em sala de aula, destacando pressupostos teóricos, orientações metodológicas e implicações para o trabalho docente no Ensino Fundamental.

A subseção um, promove a discussão sobre os pressupostos teóricos das estratégias de leitura que se constitui um campo essencial para compreender como os leitores constroem sentidos a partir dos textos e de que maneira tais processos podem ser mediados pedagogicamente. Diferentes autores, como Kleiman (2022), Solé (1989), Curto (2000) e Jolibert (2006), oferecem aportes teóricos que distinguem operações cognitivas e metacognitivas, destacam o papel do texto como unidade fundamental de ensino e ressaltam a necessidade de práticas de leitura ancoradas em contextos reais de uso da linguagem.

Como discussão da subseção dois, defendemos que planejamento e a avaliação da compreensão leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental configuram-se como processos indissociáveis e orientados pelas diretrizes oficiais, a exemplo dos PCN, da BNCC e do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA). Esses referenciais propõem uma concepção de linguagem como prática social e discursiva, o que implica reconhecer a leitura não apenas como decodificação, mas como construção de sentidos em contextos reais de uso.

A terceira subseção tem como propósito discutir o papel dos documentos curriculares na organização e no direcionamento do ensino da compreensão leitora nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, serão examinados a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), considerando suas orientações para o ensino da Língua

Portuguesa e, em especial, para o desenvolvimento das habilidades relacionadas às estratégias de leitura e à compreensão leitora.

3.1 Discussão sobre as estratégias de leitura: pressupostos teóricos para a prática docente

Kleiman (2022), classifica as estratégias de leitura em estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas. Para a autora, as estratégias cognitivas são operações inconscientes que o leitor realiza afim de chegar a um objetivo específico. Esse processo acontece de forma tão automatizada que na maioria das vezes o leitor nem se dá conta que o está executando.

As estratégias metacognitivas são operações realizadas pelo leitor com objetivos nítidos e previamente estabelecidos. Diferente da cognitiva, essa estratégia acontece de forma consciente a ponto de o leitor ser capaz de descrever a sua pretensão. Nessa estratégia a autora destaca duas operações: a autodeterminação e a autoavaliação.

A autodeterminação está ligada ao fato de o leitor conseguir visualizar claramente o que objetiva com a leitura. A título de exemplo, podemos imaginar um estudante que lê uma biografia buscando encontrar um dado específico como a data do casamento, ou como alguém que lê um artigo científico na intenção levantar categorias teóricas sobre as quais o autor do artigo argumenta, ou seja em ambos os exemplos os objetivos estão claros.

A autoavaliação também é uma estratégia metacognitiva que se dá como uma operação consciente durante o processo de leitura. Nela, o estudante é capaz de verificar se está entendendo ou não o que está sendo lido. Essa operação possibilita que o leitor tome consciência do processo, e em caso tenha dúvida, possa reler o contexto, revisar as anotações, sintetizar o que foi lido, estabelecer conexões entre outras ações que irão potencializar a compreensão (Kleiman, 2022).

Solé (1989 p. 72), ao falar desse processo consciente de leitura, usa a expressão estado estratégico de leitura.

No estado estratégico somos plenamente conscientes daquilo que perseguimos - por exemplo, ter certeza de que aprendermos o conteúdo do texto, ou esclarecer um problema de compreensão em funcionamento

algumas ações que podem contribuir para a concepção do propósito. Simultaneamente, permanecemos alertas avaliando se conseguimos nosso objetivo e podemos variar nossa atuação quando isso nos parece necessário.

Nessa linha, uma consideração importante a ser feita é que o ensino da língua escrita e consequentemente das estratégias para compreendê-la, deve ter o texto como sua unidade básica, seu ponto de partida.

A comunicação por meio da linguagem escrita só se dá em textos. Por essa razão, todas as características da linguagem escrita - as que figuram nos itens de nossa proposta de conteúdos curriculares e outras imagináveis - podem ser aprendidas a partir de textos. (Curto (2000) p.186)

De acordo com Jolibert (2006), o desenvolvimento das competências de leitura nas crianças exige que elas sejam, desde muito cedo, inseridas em práticas sociais que envolvam o uso real da linguagem. Isso significa que o professor deve proporcionar situações em que os estudantes tenham contato com textos autênticos, completos e que façam sentido no contexto comunicativo, permitindo que compreendam a função social da linguagem escrita. A autora ressalta que a exposição a textos fragmentados como lista de palavras, sílabas ou letras isoladas não favorece a construção de sentido nem o desenvolvimento efetivo das capacidades de leitura e escrita, pois esse gesto desconsidera a natureza interativa, comunicativa e significativa da linguagem.

Considerando o texto como unidade de organização para o ensino na língua escrita, devemos levar em conta a sua presença em todas as disciplinas do currículo. Assim, entendemos que o trabalho com o texto funcionais, do ponto de vista de sua compreensão, não é uma exclusividade do professor de língua portuguesa, pois, o professor de matemática, por exemplo, precisa que o estudante compreenda a descrição de um problema matemático para assim apresentar uma resposta. Kleiman (2022 p.78) defende o trabalho multidisciplinar com afirmando que

Quando os professores das demais matérias se envolvem com o ensino da leitura, como deveriam fazê-lo, as oportunidades de criar objetos tipos significativos para a leitura de diversos textos se multiplicam. As oportunidades de diversificação e ampliação do universo textual do aluno são ilimitadas, desde que a atividade de leitura seja deslocada de uma atividade meramente escolar, sem outra justificativa a não ser cumprir o programa, até uma atividade para cujo desenvolvimento e realização a leitura sirva como instrumento importante.

Autores como Solé (1989), Girotto e Souza, (2010) e Silva (2018) refletem a partir de proposições que enfatizam a importância de um ensino da leitura voltado para o desenvolvimento da compreensão leitora. Para tanto situam perspectivas no movimento que se estrutura em torno de três momentos distintos: antes, durante e depois da leitura. Diante disso, usaremos alguns dos parágrafos seguintes para fazer uma breve descrição desses momentos.

Para Silva (2018) as atividades realizadas antes da leitura têm um papel muito importante, nelas, o professor ativa o interesse e curiosidade do estudante tornando-o mais engajado. Além disso, essas ações também fazem com que os conhecimentos prévios dos estudantes sejam postos a amostra e que a partir deles o professor possa oferecer o suporte necessário na ampliação desses conhecimentos. A autora considera que práticas pedagógicas como: ser modelo de leitor para os estudantes, ensinar estratégias de leitura, destinar tempo para a leitura e promover um ambiente confortável, atrativo e rico em diversidade textual, são ações que precedem a leitura e que favorecem o processo motivação e engajamento.

Solé (1989) também apresenta algumas considerações sobre o momento que precede a leitura. A autora acredita que uma mesma estratégia de leitura pode ser mobilizada em momentos distintos, ou seja, antes, durante e depois da leitura dependendo dos objetivos do leitor. Nesse momento inicial, cinco aspectos serão considerados: a motivação para leitura, objetivos de leitura, revisão e utilização de conhecimento prévio, estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele. A seguir teceremos um rápido comentário sobre esses pontos.

A motivação para a leitura se assenta sobre o fato de a criança achar um sentido para tal ação. Assim, para promover práticas pedagógicas de leitura nas quais os estudantes possam encontrar esse sentido, o professor deve considerar: o estabelecimento prévio dos objetivos norteadores, a competência assistida ou autônoma que o leitor possui para desenvolver a leitura proposta e o interesse da criança em fazê-lo (Solé, 1989).

Os objetivos de leitura são inumeráveis, e seria uma empreitada audaciosa tentar descrever todos eles, no entanto, existem alguns objetivos que são mais gerais e podem servir de parâmetro para a elaboração de objetivos mais específicos. A autora aponta nove desses objetivos, sendo eles: ler para obter uma informação precisa, ler para seguir instruções, ler para obter informações de

caráter geral, ler para aprender, ler para revisar um escrito próprio, ler por prazer, ler para comunicar um texto a um auditório, ler para praticar a leitura em voz alta e ler para verificar o que se compreendeu. O estabelecimento de um ou mais objetivos antes do início da leitura, dará um direcionamento ao leitor fazendo com que ele saiba o que de fato almeja (Solé, 1989).

A utilização de conhecimento prévio é um fator importante. Nesse processo o professor deve ter consciência de que os saberes prévios dos estudantes podem estar alinhados ou não com a proposta do autor do texto e que além disso, esses saberes possuem natureza heterogênea. A fim de ajudar os estudantes a mobilizar os seus conhecimentos prévios, os professores podem adotar práticas pedagógicas como oferecer uma explicação geral sobre o texto lido, ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem auxiliar na ativação do seu conhecimento prévio e incentivar os alunos a exporem o que já sabem sobre o tema (Solé, 1989).

O estabelecimento de previsões sobre o texto também é uma estratégia que favorece a compreensão do texto. Professor pode utilizar essa estratégia no momento pré-leitura quando estimula os alunos a levantar hipóteses sobre o texto a partir de pistas contidas nas imagens da capa, no estilo de escrita do autor, no gênero textual usado e na configuração do título. Vale ratificar que essas previsões podem ser confirmadas, negadas ou reformuladas no percurso da leitura (Solé, 1989).

A formulação de perguntas sobre o texto também é uma prática que potencializa a compreensão textual. Antes da leitura, o professor ou o leitor usa pistas visuais ou escritas para elaborar questionamentos sobre o texto. Esses questionamentos irão direcionar o leitor a informações que contemplem os seus objetivos fazendo com que ele tenha clareza sobre as informações que deseja encontrar durante a leitura (Solé, 1989).

O segundo momento no qual estratégias de compreensão leitora podem ser mobilizadas é durante a leitura. Nessa ocasião, pressupomos que as estratégias de antes da leitura tenham sido observadas, pois serão elas que subsidiarão as ações durante a leitura. Solé (1989), exemplifica uma situação onde professores e alunos realizam uma leitura compartilhada de um texto ou um trecho dele e em seguida utilizam estratégias como: resumir o que foi lido, pedir explicações ou

esclarecimentos, formular perguntas às crianças e estabelecer previsões do que ainda não foi lido a fim de viabilizar a compreensão.

Nesse sentido a autora observa que:

Nas tarefas de leitura compartilhada, resumir – talvez fosse mais adequado falar de recapitulação - significa expor sucintamente o que foi o que foi lido. Esclarecer dúvidas refere-se a comprovar se o texto foi compreendido, fazendo perguntas para si mesmo. Com o autoquestionamento pretende-se que os alunos aprendam a formular perguntas pertinentes para o texto em questão. A previsão consiste em estabelecer hipóteses ajustadas e razoáveis sobre o que será encontrado no texto, baseando-se na interpretação que está sendo construída sobre o que já se leu e sobre a bagagem de conhecimentos e experiências do leitor (Solé, 1989, p.119)

Durante a leitura, o leitor competente pensa a respeito do que está lendo e assim consegue identificar se está conseguindo compreender o texto ou se há lacunas de compreensão. Essas lacunas, são trechos de um texto que não ficaram bem entendidos numa primeira leitura e que demandarão uma maior atenção através de ações de compensação. No entanto, existem trechos de um texto, isto é, lacunas, que mesmo não ficando claramente compreendidos em uma primeira leitura, não comprometem a compreensão global do texto nem o alcance dos objetivos preestabelecidos.

Assim, diante de lacunas de compreensão durante a leitura, cabe ao leitor julgar se as ações de compensação serão necessárias ou não. As lacunas de compreensão surgem quando a compreensão de palavras, de frases e da relação entre elas e do texto como um todo, não fica claros durante a leitura. No caso do surgimento de uma lacuna de compreensão proveniente de algum dos elementos acima citados, o leitor pode buscar o preenchimento dessa lacuna apartir de informações no contexto imediato da leitura ou até mesmo arriscar uma interpretação que posteriormente pode se mostrar correta ou não. Caso essa primeira medida não seja possível e a não compreensão desse fragmento comprometa os objetivos de leitura, o leitor poderá adotar medidas que reclamam a interrupção da leitura tais como recorrer ao professor, a uma pesquisa na *web* ou a um dicionário.

Após a leitura de um texto, o leitor pode recorrer a estratégias de compreensão que contribuem significativamente para a consolidação do entendimento. De acordo com Solé (1989), nesse estágio do processo, é

recomendável empregar ações como a identificação da ideia central, a elaboração de um resumo com os principais conteúdos e a formulação de perguntas e respostas sobre aspectos que suscitem dúvidas. Tais estratégias auxiliam na reflexão, na organização do conhecimento adquirido e na ampliação da compreensão leitora.

A busca pela ideia central do texto é uma ação que ganha destaque no contexto das estratégias pós-leitura. Esse movimento se dá através de práticas pedagógicas onde o professor, servindo como modelo, apresenta estratégias de identificação da ideia central e em seguida orienta os estudantes a exercitarem essa habilidade. Para atingir suas expectativas, essas práticas devem estar acompanhadas da consciência do que é a ideia principal, para que ela serve e como identifica-la.

Concordamos com Solé (1989, p.138) quando a autora expressa o conceito de ideia principal nos seguintes termos:

Consideramos que a ideia principal resulta da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos. Entendida deste modo, a ideia principal seria essencial para que um leitor pudesse aprender a partir de sua leitura e para que pudesse realizar atividades associadas a ela, como tomar notas ou elaborar um resumo.

A função da ideia principal reside na sua capacidade de orientar a leitura e favorecer a compreensão global do texto. Ao ser identificada, ela permite ao leitor estabelecer relações hierárquicas entre as informações, distinguindo o essencial do acessório. Além disso, contribui para a síntese do conteúdo, para a elaboração de resumos e para a retenção da informação lida, o que a torna um recurso fundamental tanto para a aprendizagem significativa quanto para o desenvolvimento de competências de leitura.

Nessa linha, identificação da ideia principal pode ser realizada por meio de estratégias como a supressão de dados redundantes ou irrelevantes, a substituição de conjuntos de informações por conceitos mais amplos e a seleção de enunciados que expressem de forma sintética o conteúdo central. Essa prática é possível quando o leitor está atento à estrutura do texto, aos marcadores discursivos, aos parágrafos introdutórios e conclusivos, bem como às repetições temáticas.

A elaboração de resumos é outra estratégia potente que deve ser vista como um processo de transformação ativa da informação textual. Ao resumir, o leitor

mobiliza mecanismos de supressão, substituição e generalização, realizando assim um filtro dos dados mais importantes com base em seus objetivos de leitura. Esse exercício não apenas reforça a compreensão, mas também favorece a retenção e a reorganização dos conhecimentos (Solé, 1989).

A formulação de perguntas e respostas sobre o texto lido vai além de sua tradicional função avaliativa. Essa prática deve ser concebida como estratégia de aprofundamento, revisão e autorregulação da compreensão. Quando o leitor formula perguntas, ele está reorganizando a informação de forma ativa, antecipando lacunas ou aprofundando aspectos relevantes do texto. Ao respondê-las, engaja-se em um processo metacognitivo de verificação da própria aprendizagem.

Chamamos a atenção do leitor para alguns pontos coincidentes entre às estratégias de compreensão leitora utilizadas antes, durante e após a leitura. Essas estratégias não obedecem a uma ordem canônica quanto a sua utilização portanto o leitor eficiente poderá utiliza-las de maneira que é melhor atendam aos seus objetivos. Também é importante enfatizar que algumas estratégias poderão ser utilizadas em diferentes momentos da leitura, enfraquecendo a ideia de que existem estratégias exclusivas para cada um desses momentos.

Dessa forma, compreende-se que a flexibilidade no uso das estratégias de compreensão leitora não se limita à atuação do leitor, mas também se estende ao processo pedagógico de ensino dessas estratégias. Ao considerar que as estratégias podem ser mobilizadas em diferentes momentos da leitura, é necessário refletir sobre como essa dinâmica influencia as decisões didáticas no contexto escolar, especialmente no que diz respeito ao modo de ensiná-las aos estudantes.

Giroto e Souza (2010) apresentam uma consideração importante quanto ao ensino de estratégias de compreensão leitora. Quando falamos nesse processo o professor pode pressupor que existe uma ordem canonizada quanto a qual estratégias deve ser ensinada primeiro, no entanto essa ordem não existe, pois devido à natureza flexível das estratégias, elas deverão ser implementadas de acordo com as necessidades demandadas pelo texto.

As autoras também apontam que é comum que as estratégias para a compreensão sejam mobilizadas de maneira coletiva durante a leitura. Em outras palavras, ao ler a criança pode fazer conexões com suas experiências pessoais ao

mesmo tempo que visualiza um cenário descrito no texto. Essa informação é importante para que não se construa a ideia de que as estratégias são concorrentes entre si, e que o fato de apresentá-las separadamente tem fins exclusivamente didáticos.

Para discutirmos de forma mais específica sobre as estratégias de compreensão leitora que podem ser implementadas em salas de quinto ano ensino fundamental, iremos nos apoiar na proposta de Girotto de Souza (2010). As autoras apresentam um conjunto não exaustivo de estratégias para compreensão leitora. Essas estratégias são: conexão, inferência, visualização, síntese e sumarização. Vale ratificar que essas sugestões não esgotam as possibilidades, nem propõe um repertório irretocável, mas são postas como possibilidades flexíveis e adaptáveis de estratégias que facilitarão a compreensão leitora.

A conexão é a primeira sugestão de estratégias de compreensão leitora apontada pelas autoras. Nessa estratégia, o leitor estabelece uma ligação entre informações contidas no texto e o seu conhecimento prévio. No cotidiano conectamos informações de forma tão espontânea, que às vezes nem nos damos conta desse processo, porém, para torná-lo didático às autoras organizam as conexões em pelo menos três tipos diferentes.

A conexão de texto para texto acontece quando a criança consegue relacionar informações da leitura atual com informações contidas em um texto lido anteriormente. Nesse tipo de conexão o leitor pode relacionar características de personagens, cenários, desfecho das histórias entre outras relações possíveis. Diante disso, cabe enfatizar o papel do professor na organização e implementação de práticas docentes que proporcionem as crianças o contato com uma diversidade textual para que a partir disso eles construam um repertório com qual possam estabelecer conexões do tipo de texto para texto.

A conexão de texto para leitor se dá quando o leitor consegue estabelecer uma relação entre a leitura atual e algum aspecto sua vida. Durante um episódio de leitura coletiva, o professor inicia a contação de uma história que narra o dia em que uma criança foi com a família tomar banho de rio, se aquelas crianças já tiverem vivenciado uma situação semelhante, muito provavelmente elas irão estabelecer uma conexão entre as informações do texto e sua vivência.

Na conexão de texto para o mundo o leitor conecta informações da leitura atual com informações de natureza global. Ao ler um livro sobre educação no

trânsito e prevenção de acidentes, uma criança pode associar essas informações uma notícia de que seu vizinho teria sofrido um acidente de trânsito. Diante disso, enfatizamos que os tipos de conexão acima citados, a pesar de sua comum utilização, devem ser organizados didaticamente pelos professores e ensinados explicitamente às crianças.

A inferência é uma estratégia de compreensão leitora na qual a criança elabora hipóteses antes ou durante a leitura. As previsões feitas pelo leitor podem ser confirmadas, negadas ou reformuladas durante o processo de leitura. A importância da inferência é confirmada pelo fato de o Documento Curricular Do Território Maranhense trazer de forma duas habilidades onde o verbo inferir aparece de forma explícita. “(EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos; (EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto” (Maranhão, 2019, p.108).

As habilidades do DCTMA descritas acima, direcionam o docente para planejar e implementar práticas pedagógicas que favoreçam o exercício da inferência. A habilidade (EF35LP04) orienta o professor a desenvolver, junto aos estudantes, estratégias que os levem a compreender informações que não estão ditas de forma explícita no texto. Para isso, é essencial planejar atividades que estimulem o uso de conhecimentos prévios, a observação de pistas linguísticas e a análise do contexto de produção dos textos.

A habilidade (EF35LP05) aponta a inferência como estratégias para que o professor a trabalhe a ampliação do vocabulário e de construção de sentido global do texto, permitindo que o estudante use pistas linguísticas e semânticas para compreender novas palavras sem recorrer imediatamente ao dicionário. Essa prática fortalece a autonomia leitora, estimula o pensamento crítico e contribui para uma leitura mais fluida e significativa, alinhada à concepção de linguagem como prática social.

A visualização é a terceira estratégia de compreensão leitora. Para implementar essa estratégia, o professor promove práticas pedagógicas onde as crianças utilizem pistas textuais para criar imagens mentais dos personagens e do cenário onde se passa o enredo. Assim como nas outras estratégias, o papel do professor é fundamental pois ele é responsável por organizar e conduzir o processo. Girotto e Souza (2010), defende que a visualização contribui na

personalização da leitura o engajamento do leitor e em algumas situações evita que a leitura seja abandonada e forma prematura.

A sumarização é uma estratégia de leitura onde a criança aprende a identificar as informações importantes e a buscar a essência do texto. Ela não se resume ao ato de grifar alguns parágrafos, pois na sumarização as informações importantes são aquelas que correspondem aos objetivos da leitura. Além disso, a sumarização dá suporte para que o estudante determine o que vai ler, em que ordem vai ler, organize os tópicos nos quais deve ter mais atenção e defina as informações que podem ser ignoradas.

No processo de compreensão textual de um texto com várias categorias teóricas e uma densidade de informações importantes, a sumarização contribui na separação do que é essencial do que é secundário. Leitores que não fazem essa separação, correm o risco de realizar uma leitura grifando diversas porções de um texto de forma aleatória e em uma releitura, já ser capaz de estabelecer uma relação entre as informações que foram destacadas.

A síntese é uma habilidade de compreensão leitura na qual a criança que não se resume ao em elaborar paráfrases de porções do texto lido, mas:

A sintetização acontece quando os leitores relacionam a informação com o próprio pensar e modelam com seus conhecimentos. Enquanto os leitores aperfeiçoam a informação do texto em pequenas ideias importantes ou conceitos mais amplos, podem formar uma opinião particular ou uma nova perspectiva que os levam a novas conexões (Giroto e Souza, 2010, p.103).

Em síntese, o ensino sistemático de estratégias de compreensão leitora é fundamental para o desenvolvimento da competência leitora, pois permite que os estudantes avancem na construção ativa de sentidos e no diálogo com os textos em diferentes níveis de complexidade. Estratégias como conexão, inferência, visualização, sumarização e síntese não apenas favorecem a apropriação do conteúdo, mas também promovem a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Cabe ao professor, portanto, assumir um papel mediador e intencional no planejamento de práticas pedagógicas que integrem essas estratégias de forma articulada, respeitando os saberes prévios dos alunos, suas experiências e os múltiplos gêneros textuais.

3.2 Planejando e avaliando a compreensão leitora de crianças

A organização do planejamento pedagógico voltado ao ensino da compreensão leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve considerar, de forma articulada, os princípios e diretrizes contidos nos documentos curriculares oficiais. Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assumem uma concepção de linguagem como prática social, orientando que as práticas de leitura na escola se pautem em contextos reais de uso da linguagem, visando à formação de leitores críticos e autônomos.

Nessa perspectiva, compreender o modo como essas diretrizes incidem sobre o planejamento docente e sobre as escolhas didáticas torna-se fundamental para a análise das estratégias de ensino utilizadas em sala de aula. Assim, esta seção tem como objetivo refletir sobre os fundamentos curriculares que embasam a prática pedagógica no ensino da compreensão leitora, com ênfase nas orientações da BNCC e do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), buscando compreender como tais documentos influenciam as decisões docentes e o desenvolvimento das habilidades leitoras no quinto ano do Ensino Fundamental.

A discussão a respeito das práticas pedagógicas e do ensino da compreensão leitora, deve partir do pressuposto de que, os professores orientam a organização dessas práticas a partir dos Documentos Curriculares Oficiais. Assim, respeitando a historicidade e a relevância desses documentos para a educação, iremos destacar alguns elementos desses dispositivos para a partir deles dialogar sobre a concepção de linguagem e o ensino de compreensão leitora nos anos iniciais do ensino fundamental e sobre algumas práticas e concepções das professoras colaboradoras.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa assumem uma concepção de linguagem como prática social e discursiva, historicamente situada e relacionada à construção de sentidos. A linguagem é compreendida como uma forma de ação intersubjetiva orientada por finalidades específicas, que se concretiza nas práticas discursivas dos diferentes grupos sociais. Essa perspectiva se ancora nas contribuições da linguística textual, da análise do discurso, afirmando que a língua não é apenas um código de regras, mas um instrumento de interação e significação, que permite ao sujeito representar a realidade, regular ações e estabelecer vínculos interpessoais (Brasil, 1997).

Nessa abordagem, o ensino da língua na escola deve priorizar a construção de competências discursivas, considerando a heterogeneidade dos gêneros textuais e os diferentes contextos de produção e recepção. O documento destaca que produzir linguagem significa produzir discursos, ou seja, dizer algo a alguém, de forma situada historicamente, com base em escolhas de gênero, estilo e organização textual, influenciadas pelas condições de interlocução (Brasil, 1997).

Na história mais recente da educação brasileira, um outro documento assumiu a posição régia na organização do currículo da educação básica: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento visa munir a comunidade escolar, e prioritariamente as professoras, de princípios gerais e específicos que nortearão o planejamento e as práticas pedagógicas.

A BNCC adota uma concepção de linguagem pautada na perspectiva interacionista e discursiva, entendendo a linguagem como prática social e constitutiva dos sujeitos. Esse entendimento se materializa na proposta curricular de Língua Portuguesa, ao orientar o trabalho pedagógico com base em práticas de linguagem reais como a escuta, leitura, produção de textos orais e escritos, análise linguística e semiótica sendo articuladas aos gêneros discursivos de diferentes esferas sociais (Brasil, 2018)

Ao assumir essa abordagem, a BNCC privilegia o uso significativo da linguagem, propondo a análise crítica de textos e o desenvolvimento da competência comunicativa e argumentativa dos estudantes. A língua, portanto, não é ensinada apenas como objeto de conhecimento, mas como meio de acesso à cidadania, à cultura, à vida pública e ao mundo do trabalho, sendo imprescindível para a formação integral do educando (Brasil, 2018).

Posto isso, outra ação necessária nessa seção é a de situar o ensino da compreensão leitora nos documentos oficiais acima abordados. Os PCNs compreendem que essa operação está fundamentada na ideia de que ler é um processo ativo de construção de sentidos, que requer a mobilização de conhecimentos prévios, inferências e estratégias cognitivas. Por isso, o ensino da compreensão leitora deve se dar em um processo interativo, onde o leitor atribui significados ao texto com base em suas representações de mundo e nos elementos linguísticos presentes no discurso/texto (Brasil, 1997).

Os PCN ainda ressaltam que não basta decodificar palavras, é necessário interpretar os textos considerando seu gênero, finalidade, interlocutor e contexto de

produção. Para tanto, propõe-se que a escola trabalhe com uma diversidade de gêneros textuais autênticos, de circulação social efetiva, como reportagens, contos, poemas, notícias e cartas, e que nesse processo as atividades de leitura estejam inseridas em projetos didáticos significativos, que deem sentido ao ato de ler. Assim, o ensino da leitura deve, ainda, envolver a discussão sobre os efeitos de sentido dos textos, promovendo a formação de leitores críticos, capazes de posicionar-se diante dos discursos com autonomia e consciência (Brasil, 1997).

Essa discussão sobre o ensino da compreensão leitora na educação básica também está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento sustenta que a compreensão leitora é um processo ativo e interativo de construção de sentidos, que envolve a mobilização de conhecimentos linguísticos, discursivos, culturais e enciclopédicos por parte do leitor. O documento estabelece que o ensino da leitura deve contemplar diferentes gêneros textuais e suportes, com ênfase na leitura crítica, na identificação de propósitos comunicativos e na análise dos efeitos de sentido produzidos nos textos (Brasil, 2018).

Um outro pressuposto trazido pela BNCC é que o desenvolvimento das habilidades leitoras ao longo da escolaridade acontece de forma progressiva, considerando desde o reconhecimento de elementos básicos de organização textual nos anos iniciais até a capacidade de inferir, interpretar e avaliar conteúdos, aplicar estratégias argumentativas e fazer relações intertextuais nos anos finais. Essa progressão está ancorada nas competências específicas de língua portuguesa, que preveem o ensino da leitura como prática social situada, voltada para a formação de leitores proficientes, críticos e autônomos (Brasil, 2018).

Diante do exposto, torna-se evidente que tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consolidam uma concepção de linguagem pautada na interação, no discurso e na construção de sentidos socialmente situados. Esses documentos orientam que o ensino da compreensão leitora ultrapasse práticas mecânicas de decodificação, priorizando a formação de leitores críticos, capazes de atribuir sentidos aos textos com base nas relações sociais, culturais e linguísticas que os permeiam.

Dessa forma, ao reconhecer a centralidade da linguagem como prática social, os documentos curriculares oferecem fundamentos teóricos e metodológicos indispensáveis para subsidiar as atividades que visam promover a compreensão leitora desenvolvidas nas escolas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ao promover atividades de compreensão leitora no contexto da sala de aula, o professor visa fazer com que o aluno aprenda e ganhe autonomia como leitor. Nesse processo que mobiliza diversos elementos, a avaliação da aprendizagem aparece como parte imprescindível desse cenário. Essa avaliação pode ser realizada pelo professor, a partir de parâmetros previamente estabelecidos, ou pelo próprio estudante, quando este toma consciência daquilo que foi capaz de compreender e daquilo que ainda precisa compreender. No entanto, para chegarmos à discussão sobre a avaliação da compreensão leitora, entendo ser importante compreendermos o que é avaliação da aprendizagem e de que forma ela deve acontecer.

A avaliação da aprendizagem deve ser compreendida como um ato pedagógico intencional, orientado pela função diagnóstica e comprometido com o desenvolvimento pleno do educando. Diferentemente da verificação ou do exame, que têm por finalidade central a mensuração e a classificação, a avaliação é uma prática que subsidia decisões voltadas à melhoria contínua do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, avaliar não é apenas atribuir notas, mas sim produzir um juízo de qualidade sobre dados relevantes que possibilitem intervenções pedagógicas eficazes (Luckesi, 2013).

Hoffmann (2015) afirma que a avaliação da aprendizagem é um processo amplo, subjetivo e contínuo, que ultrapassa o uso de provas e boletins, e se insere como prática interativa entre todos os envolvidos no processo educativo. Para a autora, o conceito de avaliação está intrinsecamente ligado à concepção pedagógica que o sustenta: enquanto a concepção classificatória promove a exclusão por meio da seleção e da comparação, a mediadora atua como instrumento de inclusão, favorecendo aprendizagens individualizadas e respeitosas à diversidade.

Em resposta a como a avaliação da aprendizagem deve acontecer, Luckesi (2013) aponta que a avaliação da aprendizagem escolar deve ocorrer como um processo contínuo, formativo e construtivo, que tem por objetivo auxiliar a criança a aprender, e não a classificá-la ou puni-la por não ter aprendido. A avaliação deve se configurar-se como uma prática diagnóstica, capaz de identificar os avanços, as dificuldades e as necessidades dos alunos ao longo do processo de ensino.

Ao discutir sobre a razão pela qual se avalia a aprendizagem, Jolibert (2006), apresenta dois argumentos. O primeiro argumento consiste em estabelecer

um mapeamento das competências já construídas pelo estudante, das que estão em processo de construção e daquelas que ainda precisarão ser construídas. Já a segunda razão pela qual a avaliação se justifica é a de reativar a aprendizagem, isto é, conseguir reajustar o planejamento e os esforços pedagógicos com vistas a garantir a aprendizagem.

Jolibert (2006) propõe um quadro de concepções sobre o processo avaliativo que julgo útil para o enriquecimento dessa discussão. A autora divide o quadro em duas colunas: na coluna da esquerda, estão as concepções que se adequam a proposta da linguagem discursiva adotada por essa dissertação, na coluna da direita, estão as concepções que trazem o caráter mais classificatório e descontextualizado da avaliação.

Quadro 02: Concepções e características da avaliação da aprendizagem

AVALIAÇÃO COM ÊNFASE NA FUNCIONALIDADE, CONTEXTUALIZAÇÃO E APLICAÇÃO DOS SABERES.	AVALIAÇÃO COM ÊNFASE EM ASPECTOS MAIS QUANTITATIVOS E COM FINS CLASSIFICATÓRIOS.
A avaliação serve para melhorar as aprendizagens e os processos em vias de construção.	A avaliação serve para avaliar produtos e classificar pessoas
Trata-se de avaliar competências, isto é, capacidades de fazer.	Trata-se de conhecimentos formais sem uso.
Quando se avaliam conhecimentos, estes são conceitos operatórios, especialmente conceitos linguísticos dos sete níveis.	Trata-se de medir conhecimentos soltos “em si”.
É um processo contínuo, ao longo do ano, que permeia todas as atividades.	É um exame terminal, de final de semestre ou de ano ou de ciclo.
É um processo com modalidades múltiplas, com diferentes pontos de vistas.	Consta somente de provas e testes.
É essencial que os próprios aprendizes (as crianças) tenham critérios claros para saber onde estão suas	A avaliação é privilegio exclusivo e secreto do docente.

aprendizagens e como podem progredir.	
Tem duas faces complementares: avaliação formativa e avaliação cumulativa	É uma qualificação apenas por notas.

Fonte: Adaptado pelo autor com base em Jolibert (2006, p.207)

Nesse quadro a autora se propõe a traçar um paralelo entre duas concepções de avaliação da aprendizagem: uma que traz características mais próximas do modelo tradicional de avaliação, e outra contendo uma proposta mais contextualizada e com foco na funcionalidade das competências, ou seja, no uso dos saberes em situações reais.

A partir desse olhar para a avaliação, o papel do professor é profundamente ressignificado, pois ele deixa de ser apenas um executor de instrumentos avaliativos para tornar-se um sujeito ético e investigativo, comprometido com a compreensão singular de cada aluno. Essa atuação requer sensibilidade para acolher as diferentes formas de aprender e disponibilidade para analisar continuamente as estratégias cognitivas, afetivas e sociais mobilizadas pelos educandos em seu percurso formativo. Ao observar com intencionalidade e interpretar com profundidade as manifestações dos estudantes, o educador passa a tomar decisões pedagógicas que não apenas promovem a aprendizagem, mas também respeitam a diversidade e os tempos individuais (Hoffmann, 2015).

Ao direcionarmos esses princípios avaliativos para o ensino de estratégias de compreensão leitora, alguns aspectos merecem ser cautelosamente observados pelos professores. Bittencourt (2015), apresenta cinco desses aspectos, postos aqui em forma de interrogação: O que estou avaliando? Quais os objetivos da avaliação? Quais instrumentos para avaliação melhor atendem aos objetivos? Quais os critérios adotados na correção das avaliações? Que ações serão implementadas a partir dos resultados obtidos? (Sobre esses critérios, pretendemos desenvolver-los em alguns parágrafos na próxima etapa de dissertação)

Diante da riqueza que é a leitura e suas possibilidades dentro da sala de aula, é interessante observarmos que a sua avaliação pode acontecer em três momentos distintos. Antes da leitura, pois nele o professor pode avaliar as

habilidades como a de antecipar e conectar informações a partir de pistas linguísticas ou visuais, durante a leitura, quando o estudante também pode ser avaliado a partir da sua capacidade de verificar as antecipações, fazer sínteses do conteúdo lido e realizar conexões com informações de outras fontes e depois da leitura, a medida que o professor, avalia o estudante em aspectos que vão desde compreensão global, reflexão e a construção de argumentos sobre um texto até a localização de informações implícitas ou explícitas nele (Bittencourt, 2015).

Dito isso, vale ressaltar que a avaliação da leitura não se limita apenas a localização de informações em determinado texto pois “...é muito mais que isso. É observar se determinados comportamentos e atitudes estão sendo desenvolvidos” pelo leitor (Bittencourt, 2015, p.156). Assim, a autora afirma que as atividades de compreensão leitora devem favorecer a reflexão, a construção de opiniões e argumentos, a conexão entre informações e não apenas solicitar que o estudante encontre o local onde determinada informação está posta no texto.

Na avaliação da compreensão leitora, o professor precisa estabelecer objetivos claros, e a partir disso, selecionar os critérios avaliativos que serão utilizados no processo, ou seja, o que vai ser avaliado. Lopes e Tapia (2016) apontam cinco habilidades que podem ser objeto de avaliação: conhecer o significado do vocabulário, isto é, das palavras que formam o texto, compreender proposições com significado metafórico, identificar a ideia central do texto, inferir conteúdos de conotação emocional evocados por metáforas ou imagens, e por fim, conectar as informações do texto com informações de outras fontes e assim, construir novos saberes e uma compreensão melhor elaborada.

Para Menin (2010), os critérios de avaliação têm a função de selecionar aquilo que se pretende avaliar. Essa seleção é importante devido aos múltiplos aspectos presentes nas atividades de leitura, dentre os quais, o professor indicará os que melhor se adequam aos seus objetivos, para que mediante o resultado da avaliação, o professor possa direcionar seus esforços pedagógicos para aqueles que precisam de uma atenção especial.

Ainda sobre avaliação de compreensão leitora, Lopes e Tapia (2016), levantam uma questão sobre o fato de avaliar esse processo através de provas de memória. No que corresponde a essas avaliações, as autoras descrevem um cenário onde, após a leitura de um texto, a criança é capaz de recordar alguns dos fatos ali descritos, no entanto, não consegue articular essa informação com outros

saberes ou usá-las para solucionar outras demandas. Assim, o que evidencia que realmente houve compreensão do texto, é o fato da criança conseguir integrar as informações lidas com o seu conhecimento, construindo assim novas informações que podem ajudá-la a resolver os problemas desse e de outros contextos.

Jolibert (2006), ao repensar a avaliação da aprendizagem, levanta o questionamento sobre quais instrumentos podem ser utilizados nessa avaliação. Como proposta não exaustiva, autora aponta o inventário de competências, o registro de observações, a lista de comparações, as fichas, os roteiros, os contratos, as provas e os relatórios como alternativas viáveis para essa avaliação. Vale ressaltar que qualquer instrumento de avaliação da aprendizagem possui forças e fraquezas, e que sua escolha deve ser determinada a partir dos objetivos que o professor possui.

Portanto, entendemos que avaliar a compreensão leitora é ir além do processo de identificação do que foi memorizado em um texto, trata-se de acolher os processos singulares de construção de sentido mobilizados por cada estudante. Essa prática, intencional e formativa, demanda do professor não só clareza quanto aos critérios e objetivos da avaliação, mas também escuta sensível e olhar atento às diferentes formas de aprender e interpretar o mundo por meio da leitura. Ao considerar aspectos como a ativação de conhecimentos prévios, a elaboração de inferências, a construção de argumentos e a articulação entre saberes, o educador promove uma leitura viva, crítica e transformadora, formando leitores mais conscientes, autônomos e capazes de dialogar com os textos e com as realidades que os cercam.

3.3 Os documentos curriculares e o ensino da compreensão leitora.

Na tentativa de estabelecer uma unidade curricular no território nacional, após inúmeras discussões entre múltiplos agentes da comunidade escolar, foi estabelecido um currículo comum para a educação básica brasileira. Esse currículo trouxe como proposta a uniformização dos conteúdos de cada componente curricular e estabeleceu as habilidades pretendidas em cada etapa da educação básica.

Esse documento é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um dispositivo normativo que define, de maneira obrigatória e progressiva, os direitos e

objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que todos os estudantes da Educação Básica no Brasil devem alcançar. Sua função é orientar a elaboração dos currículos das redes públicas e privadas, assegurando a equidade educacional e a formação integral dos alunos. Trata-se de uma referência nacional que busca garantir a unidade do sistema educacional, respeitando a diversidade regional e promovendo a qualidade da educação em todo o país (Brasil, 2018).

Alinhado aos pressupostos estabelecidos na BNCC, elabora-se o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA). Esse documento é um instrumento normativo e orientador da educação básica no Maranhão. Ele foi construído de forma coletiva e tem como objetivo adequar as diretrizes da BNCC às especificidades históricas, culturais, sociais e econômicas do estado. Trata-se, portanto, de um guia didático que organiza os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes maranhenses, assegurando a valorização da identidade local e a promoção da equidade educacional (Maranhão, 2019).

Ambos os documentos, contém a proposta curricular da educação básica e seus pressupostos teóricos metodológicos. Porém, tendo em vista que a proposta dessa investigação abrange aspectos do planejamento pedagógico e que a instituição que hospeda essa investigação utiliza, com maior frequência para esse fim o DCTMA, laçaremos mão desse documento para tecermos alguns comentários para sobre as estratégias de compreensão leitora nos anos iniciais.

Esse documento, hospeda o conteúdo de todos os componentes curriculares da Educação Básica, porém, considerando a proposta e a natureza dessa investigação, iremos nos limitar ao componente curricular de língua portuguesa do quinto ano. O DCTMA apresenta um quadro sistemático organizado em eixo, campos, objetos de conhecimento, habilidades, atividades sugeridas. Na coluna à direita estão os objetos de conhecimento que são os conteúdos, saberes e práticas culturais sistematizados que compõem o currículo, e as habilidades que são formuladas a partir de verbos operacionais que indicam ações cognitivas e procedimentais, orientando o desenvolvimento das competências gerais e específicas ao longo das etapas da Educação Básica (Maranhão, 2019)

No quadro abaixo, organizamos os objetos do conhecimento Estratégias de Leitura e Compreensão em Leitura referentes ao 5º ano na coluna da esquerda, e as habilidades que estão associadas a estes objetos do conhecimento na coluna da direita.

Quadro 03: Habilidades ligadas as estratégias de compreensão leitora no DCTMA

HABILIDADES LIGADAS AS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA - DCTMA	
OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Estratégias de leitura	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. (EF15LP03) Localizar informações explícitas e implícitas em textos de diferentes gêneros. (EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos. (EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos. (EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto. (EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.

Compreensão em leitura	(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global. Identificar o sentido real do texto, a partir das ações dos personagens e contextualizando com o mundo em que se vive. (EF05LP09) Ler e compreender, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. (EF05LP10) Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. (EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. (EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas. (EF05LP22) Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.
-------------------------------	--

Fonte: Maranhão (2019) adaptado pelo autor

As habilidades do campo da compreensão leitora e das estratégias de leitura organizadas no quadro acima, apontam um alinhamento com perspectiva discursiva da linguagem. Esse alinhamento favorece o ensino das estratégias de compreensão leitora conforme defendido nesse trabalho, pois pressupõe a linguagem como instrumento de interação e defende que o ensino língua não deve se restringir à aprendizagem de regras gramaticais isoladas, mas se orienta para o uso real da linguagem em situações concretas de comunicação, valorizando os gêneros textuais discursivos como formas de interação e produção de sentido. Além disso o DCTMA também enfatiza que a leitura deve ser trabalhada de modo articulado, possibilitando ao estudante compreender e atuar criticamente no mundo.

Portanto compreendemos que os documentos curriculares que orientam as práticas docentes assumem a perspectiva de linguagem discursiva. No entanto, alguns professores apresentam resistência em assumir essa perspectiva de linguagem e continuam organizando suas aulas de língua portuguesa a partir de perspectivas mais tradicionais da linguagem. Diante disso, a seção seguinte apresentará a relação entre os pressupostos teóricos assumidos por essa investigação e o campo de pesquisa onde buscaremos compreender, entre outras coisas, a partir de qual perspectiva de linguagem as professoras participantes planejam suas práticas pedagógicas.

4 O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA EM SALAS DE 5º ANO DE UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE LIMA CAMPOS - MA

A presente seção tem como objetivo apresentar o percurso investigativo de forma articulada, contemplando tanto o contexto em que a pesquisa se desenvolveu quanto os procedimentos adotados e o resultado alcançado. Busca-se, assim, evidenciar a coerência entre os fundamentos teóricos discutidos nos capítulos anteriores e as escolhas práticas que orientaram a investigação. Ao organizar a exposição em diferentes subseções, pretende-se oferecer uma visão integrada do processo de pesquisa, respeitando sua complexidade e destacando o compromisso com a produção de conhecimentos que dialoguem com a realidade escolar e contribuam para a transformação das práticas educativas.

A primeira subseção tem como finalidade descrever a realidade social, estrutural e pedagógica da Unidade de Ensino, espaço onde foi desenvolvida a pesquisa. A caracterização institucional constitui uma etapa fundamental para a compreensão do contexto em que se inserem os sujeitos investigados, permitindo analisar de forma mais precisa as condições que influenciam os processos de ensino e aprendizagem. Serão apresentados aspectos referentes ao perfil socioeconômico da comunidade escolar, às condições de infraestrutura, à composição do quadro de profissionais e à organização do corpo discente, de modo a evidenciar as potencialidades e os desafios presentes nesse cenário educativo.

Nas subseções, são expostos os caminhos metodológicos que orientam a realização da pesquisa, com ênfase nos princípios que sustentam as escolhas teóricas, os procedimentos de geração de dados e as técnicas de análise empregadas. A metodologia, compreendida como um conjunto de etapas sistemáticas e coerentes, possibilita a aproximação entre o pesquisador e o objeto de estudo, garantindo rigor científico e clareza no processo investigativo. Serão discutidas as abordagens epistemológicas que fundamentam a pesquisa, o tipo de estudo adotado, os métodos selecionados e os instrumentos utilizados para coleta e análise das informações. Além disso, serão explicitadas as razões que justificam a opção pela pesquisa colaborativa, bem como os referenciais que a sustentam, considerando o caráter interventivo e formativo do Mestrado Profissional em Educação.

Por fim, a última subseção destina-se à apresentação do produto educacional resultante da pesquisa, elaborado em consonância com as exigências do Mestrado Profissional e orientado pela perspectiva de articulação entre teoria e prática. O produto consiste em um guia de orientações didáticas voltado ao ensino da compreensão leitora no 5º ano do Ensino Fundamental, concebido como material de apoio ao trabalho docente. Serão detalhados os objetivos do guia, seu público-alvo, sua estrutura e as contribuições esperadas para o aprimoramento das práticas pedagógicas. A descrição do produto visa evidenciar sua relevância tanto no âmbito acadêmico, ao consolidar o diálogo com a literatura científica, quanto no campo educacional, ao propor ações aplicáveis à realidade escolar e capazes de promover melhorias efetivas no processo de ensino da leitura.

4.1 Caracterização da Unidade de Ensino campo desse investigação

A Unidade de Ensino onde se deu essa investigação está situada em um bairro periférico da cidade de Lima Campos – Ma, cuja composição social é majoritariamente formada por famílias pertencentes às camadas socioeconômicas média baixa e baixa. Os membros da comunidade, em sua maioria, exercem atividades laborais de natureza manual e operacional, destacando-se as funções de serventes de pedreiro, trabalhadores do comércio, diaristas, auxiliares de serviços gerais, pequenos agricultores, entre outros.

Uma parcela expressiva dessas famílias encontra-se em situação de vulnerabilidade social, sendo beneficiária de programas de transferência de renda promovidos pelo Governo Federal, com subsistência baseada, em muitos casos, em rendimentos equivalentes a um salário-mínimo (Lima Campos, 2023).

No que se refere ao perfil dos discentes, observa-se que parte significativa provém da zona rural, sendo atendida por transporte escolar público, enquanto os demais residem na zona urbana do entorno escolar. Quanto ao nível de escolaridade dos pais e/ou responsáveis, verifica-se que predomina a formação em nível fundamental e médio, havendo casos pontuais de indivíduos com escolarização em nível superior.

O espaço escolar é composto por 06 salas de aula, 01 sala destinada ao corpo docente, 01 secretaria, 01 sala de diretoria. A escola conta, ainda, com 04 sanitários, sendo 02 deles adaptados para pessoas com deficiência, garantindo a

acessibilidade. Integram, também, os espaços comuns da escola: 01 pátio coberto, 01 cantina escolar e uma quadra de esportes, utilizados para atividades recreativas, culturais e esportivas.

Figura 01: Salas de aula do 5º ano A



Fonte: autoral

Figura 02: Salas de aula do 5º ano B



Fonte: autoral

Figura 03: Secretaria, diretoria e sala dos professores, respectivamente



Fonte: autoral

Figura 04: Ginásio de esportes



Fonte: autoral

Figura 05: Cantinho da leitura



Fonte: autoral

Figura 06: Pátio da escola investigada



Fonte: autoral

Figura 07: Frente da escola campo de investigação



Fonte: autoral

O quadro de profissionais da escola é composto por 06 professores titulares com formação em nível superior concluída ou em conclusão. Além disso, a instituição conta com 03 professores de apoio à educação especial, atuando no atendimento educacional especializado (AEE), 01 diretora, 01 diretora adjunta, 01 coordenadora pedagógica, 01 servidor administrativo e 11 funcionários do setor operacional, responsáveis pelos serviços de limpeza, merenda escolar, portaria e manutenção do espaço escolar.

Em relação ao corpo discente, a escola atende, no turno vespertino, 136 estudantes distribuídos em diferentes turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre esses, destacam-se as turmas do 5º ano, compostas por 25 alunos na turma 5º A e 25 alunos na turma 5º B, totalizando 50 estudantes nessa etapa específica.

4.2 Metodologia da pesquisa: percursos da investigação

A pesquisa pode ser entendida como um processo sistemático de construção de conhecimentos, fundamentado na curiosidade, na problematização e na busca por respostas às questões que emergem da realidade. Para Lüdke e André (2018), realizar uma pesquisa é muito mais do que apenas coletar informações; exige o confronto entre os dados obtidos e os conhecimentos teóricos existentes, a fim de elaborar soluções para problemas específicos. As autoras

destacam que a pesquisa é uma atividade que combina pensamento e ação, sendo fruto da inquietação e da inteligência dos sujeitos, além de estar necessariamente inserida em um contexto histórico e social que influencia sua construção.

Na perspectiva de Severino (2017), a pesquisa se constitui como uma atividade essencial no processo de construção do conhecimento, sendo compreendida como uma operação intelectual voltada para a busca de respostas, de explicações e de compreensão dos fenômenos. O autor enfatiza que pesquisar é construir objetos de conhecimento, a partir da análise e da reinterpretação da realidade, sendo essa atividade um elemento central na prática educativa universitária. Nesse sentido, ele reforça que a pesquisa não deve ser vista apenas como uma tarefa técnica, mas como um exercício permanente de reflexão crítica, que possibilita tanto o avanço da ciência quanto a formação de sujeitos autônomos e socialmente comprometidos.

Por sua vez, Minayo (2013) concebe a pesquisa como a atividade básica da ciência na sua missão de indagar e construir interpretações sobre a realidade social. A autora destaca que a pesquisa, especialmente no campo das ciências sociais, articula teoria, método e criatividade, sendo um processo dinâmico de aproximação da realidade, que reconhece sua natureza histórica, subjetiva e ideológica. A autora reforça que, longe de ser um caminho linear, a pesquisa exige constante reflexão, adaptação e abertura para a complexidade, entendendo que todo conhecimento é provisório, situado historicamente e resultado da interação entre sujeitos e contextos.

A dissertação em tela traz como objeto de estudo das estratégias de compreensão leitora para crianças 5º ano do ensino fundamental. Dada dinamicidade do objeto e as especificidades de um Mestrado Profissional em Educação, os quais demandam uma pesquisa que responda de forma mais imediata as necessidades de uma da realidade, utilizaremos a Pesquisa de Intervenção em Educação que é uma abordagem investigativa de base praxiológica que integra teoria e prática com o objetivo de transformar criticamente as realidades educacionais. Essa abordagem atua de forma participativa e dialógica junto aos colaboradores envolvidos, visando à emancipação social e à resolução concreta de problemas educacionais, distinguindo-se da pesquisa aplicada tradicional por seu compromisso com a ação transformadora e situada (Pereira, 2019).

Em consonância a isso, optamos pela abordagem qualitativa, que segundo Prodanov (2013, p.70) “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito [...]” Essa escolha dialoga com o fato de acreditarmos que a interação entre o sujeito e o “mundo real” é imprescindível ao êxito processo de aprendizagem.

O método utilizado nessa investigação será a Pesquisa Colaborativa. A escolha do método se deve ao fato de sua proposta estar alinhada a portaria do MEC nº17/2009 que dispõe sobre o Mestrado Profissional onde é enfatizado que mestrado de natureza profissional tem como objetivos a formação profissional e a construção de conhecimentos que atendam a demandas locais específicas, a solução de problemas imediatos e potenciais melhorando assim a performance da instituição onde ocorre a pesquisa.

Esse método configura-se como uma modalidade de investigação qualitativa que visa articular, de forma indissociável, os processos de produção de conhecimento e formação docente. A pesquisa colaborativa reconhece os professores como colaboradores ativos, corresponsáveis pela construção do saber. Fundamentada em princípios dialógicos, essa modalidade investigativa busca a transformação da prática pedagógica por meio da participação ativa de professores e pesquisadores, em um processo de reflexão crítica sobre a realidade educacional (Ibiapina, 2008).

A estrutura da pesquisa colaborativa desenvolve-se por meio de um processo espiralado, cujas etapas não são estanques, mas integradas em um ciclo contínuo de planejamento, ação, observação e reflexão. Inicialmente, há a sensibilização e diagnóstico das necessidades formativas, em que se reconhecem as experiências e saberes prévios dos docentes. Em seguida, ocorre a negociação dos objetivos e procedimentos da pesquisa, estabelecendo-se um pacto entre os envolvidos sobre os rumos da investigação. Durante a execução, realizam-se sessões de estudo e práticas pedagógicas, intercaladas por momentos de reflexão interpessoal e intrapessoal. Por fim, os dados são analisados coletivamente, permitindo a sistematização e a reconstrução das práticas pedagógicas, numa lógica de formação continuada e emancipatória. (Ibiapina, 2008).

Essas etapas são sustentadas por quatro ações reflexivas centrais: descrição, informação, confronto e reconstrução. A descrição consiste na

explicitação da prática pedagógica tal como ela é vivida, permitindo sua visibilidade e análise. A informação refere-se à incorporação de saberes teóricos e científicos que ampliam o entendimento sobre a prática descrita. O confronto se configura como a problematização crítica da realidade à luz das novas informações, revelando contradições e tensões. Finalmente, a reconstrução diz respeito à reformulação consciente das práticas educativas, com base na análise coletiva e nos sentidos construídos ao longo do processo (Ibiapina, 2008).

Dessa forma, a pesquisa colaborativa não apenas contribui para a melhoria das práticas pedagógicas, mas também promove o empoderamento dos docentes, ao possibilitar que assumam uma postura investigativa e crítica frente ao cotidiano escolar. Trata-se, portanto, de uma proposta metodológica comprometida com a transformação da realidade educacional, por meio da ação conjunta e da reflexão partilhada.

No que diz respeito aos procedimentos técnicos, utilizaremos a pesquisa bibliográfica que Severino (2013), é aquela que utiliza dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registradas. Assim, os textos tornam-se fontes dos temas a serem investigados, e no contexto dessa dissertação, pesquisador baseou-se nas contribuições de Solé (1998), Girotto e Souza (2010), Koch e Elias (2025), Geraldi (2006) Bittencout (2015) Kleiman (2022) entre outros.

Para Gil (2017), a pesquisa bibliográfica configura-se como uma estratégia metodológica de fundamental importância no âmbito científico, especialmente por sua capacidade de proporcionar ao pesquisador acesso a uma ampla diversidade de fenômenos, conceitos e resultados já sistematizados na literatura acadêmica. Sua principal vantagem reside na possibilidade de ampliação do escopo investigativo, permitindo que o investigador analise, compare e sintetize conhecimentos produzidos por diferentes autores e em distintos contextos, superando, assim, as limitações impostas pela pesquisa empírica direta.

Nesse sentido, visando compreender com mais profundidade sobre a temática em discussão e repertoriar a partir da produção acadêmica disponível, realizamos um levantamento sobre uso de estratégias de compreensão leitora no 5º ano do ensino fundamental. A pesquisa foi feita no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o recorte temporal que compreende o espaço entre 2019 e 2023. Na

busca, foram utilizadas como palavras-chave “estratégias de compressão leitora” e “Anos iniciais” A seguir apresento um quadro contendo os resultados dessa busca.

Quadro 04: Quantitativo de trabalhos encontrados na busca

Nº	ANO	MESTRADO PROFISSIONAL	MESTRADO ACADÊMICO	TESE	TOTAL
1	2019	01	01	01	03
2	2020	0	0	0	0
3	2021	06	03	02	11
4	2022	0	03	02	05
5	2023	01	02	01	04
TOTAL		8	8	6	23

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Após a realização desse levantamento de dissertações publicadas sobre a temática compreensão leitora nos anos iniciais, foram selecionadas 10 dissertações para análise. Essa seleção teve como critério a maior proximidade com o tema, com o contexto e com os objetivos deste trabalho. Foram excluídos trabalhos que não correspondiam à proposta dessa pesquisa. Assim, a análise tomou como referência 10 dissertações, sendo 03 de mestrados acadêmicos e 07 de mestrados profissionais que possibilitaram, uma visão panorâmica das pesquisas recentes sobre o tema. Os dados das dissertações selecionadas, serão sinteticamente apresentados enfatizando o objetivo, a metodologia, a justificativa e os resultados e conclusões.

Quadro 05: Trabalhos selecionados para análise

Nº	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO	TIPO DE PROGRAMA
01	Desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora na alfabetização: As estratégias didáticas em foco	Rita de Cássia Ambrósio	Universidade Municipal de São Caetano do Sul	2019	Profissional
02	Estratégias de ensino da leitura no ensino fundamental: caminhos para a compreensão textual	Janaíne Freitas de Medeiros	Universidade Federal da Paraíba	2020	Profissional

03	Letramentos: utilização de estratégias de leitura de gêneros textuais numa perspectiva interacionista para o desenvolvimento da proficiência leitora de uma amostra de alunos do ensino fundamental II	Daiane Gomes da Silva	Universidade Estadual de Montes Claros	2020	Profissional
04	O ensino das estratégias de compreensão leitora com livros infantis	Josete Silva Henrique Batista	Faculdade Vale do Cricaré	2020	Profissional
05	Estratégias de leitura para a formação do leitor crítico	Ana Paula Santos Ruas e Silva	Universidade Estadual de Montes Claros	2021	Profissional
06	Gênero textual como estratégia para formação de leitores proficientes no 5º ano do ensino fundamental: perspectivas didáticas - pedagógicas	Damiana Galdino dos Santos	Universidade Federal de Campina Grande	2021	Profissional
07	Práticas pedagógicas de professoras para o desenvolvimento de habilidades em leitura e o incentivo à formação leitora em estudantes do 4º ano do ensino fundamental	Verônica Souza Paula	Universidade Estadual de Roraima – UERR	2022	Acadêmico
08	Estratégias de leitura no ensino fundamental para a formação de leitores profissionais em indexação	Angelina Quinalia Ramires	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	2022	Acadêmico

09	O uso das fábulas no processo de ensino das estratégias de leitura em uma turma do 2º ano do ensino fundamental	Jacqueline Costa Quinta Santos	Centro Universitário Vale do Cricaré	2023	Profissional
10	Formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios, perspectivas e proposta metodológica	Maria Lúcia de Souza Lacerda	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	2023	Acadêmico

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Na Dissertação intitulada “Desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora na alfabetização: as estratégias didáticas em foco”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), da autoria de Rita de Cássia Ambrósio, investigou o papel das estratégias didáticas na promoção da compreensão leitora de crianças em processo de alfabetização. O trabalho teve como objetivo geral analisar quais práticas pedagógicas podem favorecer o desenvolvimento da leitura compreensiva desde os primeiros anos escolares.

A pesquisa justificou-se pela observação de que muitos alunos, ainda que alfabetizados, apresentam dificuldades em compreender o que leem. Com abordagem qualitativa e metodologia de pesquisa intervencionista, o estudo incluiu uma sequência didática aplicada a uma turma de 1º ano de uma escola pública. Os resultados indicaram que práticas centradas na compreensão e no uso de gêneros como infográficos contribuem não apenas para a interpretação textual, mas também para o avanço na escrita e no letramento dos alunos. A pesquisa conclui que é possível e necessário trabalhar a compreensão leitora antes mesmo da plena alfabetização, o que implica uma mudança nas concepções tradicionais de ensino da leitura.

A dissertação “Estratégias de ensino da leitura no ensino fundamental: caminhos para a compreensão textual”, apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Paraíba (PROFLETRAS/UFPB),

da autoria de Janaíne Freitas de Medeiros, investigou o ensino de estratégias de leitura como ferramenta para a ampliação da competência leitora de alunos do 9º ano do ensino fundamental. Com base em uma abordagem sociinteracionista e metodologicamente configurada como pesquisa-ação, a autora desenvolveu e aplicou um plano de intervenção em uma escola do município de Cabedelo – PB.

A proposta se justificou pelos baixos índices de proficiência leitora observados em avaliações nacionais como o SAEB. A análise dos dados revelou que os alunos apresentaram avanços significativos nos descritores ligados à compreensão de efeitos de sentido de expressões e pontuações. A pesquisa conclui que o ensino explícito de estratégias de leitura, aliado ao acompanhamento sistemático, é fundamental para que os estudantes desenvolvam uma leitura crítica e autônoma, superando o modelo meramente decodificador.

A dissertação “Letramentos: utilização de estratégias de leitura de gêneros textuais numa perspectiva interacionista para o desenvolvimento da proficiência leitora de uma amostra de alunos do ensino fundamental II”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), da autoria de Daiane Gomes da Silva, investigou o impacto da aplicação de estratégias de leitura sobre a proficiência leitora de estudantes. Fundamentado nos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo e nas diretrizes da BNCC, o estudo partiu da constatação de dificuldades dos alunos em compreender textos em profundidade. A pesquisa, de natureza qualitativa, envolveu a elaboração e aplicação de um projeto pedagógico de intervenção com foco em gêneros textuais reais e contextualizados.

A justificativa do trabalho reside na necessidade de práticas de leitura que transcendam a simples decodificação. Os resultados apontam que, por meio da articulação entre teoria e prática, os alunos ampliaram significativamente suas habilidades de leitura e compreensão textual. A autora conclui que o ensino intencional de estratégias leitoras, vinculado aos contextos de uso da linguagem, favorece o letramento crítico e contribui para a formação de sujeitos leitores mais competentes e autônomos.

A dissertação “O ensino das estratégias de compreensão leitora com livros infantis”, defendida no Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré, apresentada por Josete Silva Henrique Batista explorou como o uso da literatura infantil pode contribuir para o desenvolvimento da

compreensão leitora em turmas do 4º ano do Ensino Fundamental. O objetivo do estudo foi verificar de que maneira uma prática sistematizada com livros infantis, articulada ao ensino de estratégias de leitura, influencia na formação do leitor. O estudo, de abordagem qualitativa e baseado em pesquisa-ação, incluiu oficinas de leitura com textos narrativos e aplicação de estratégias como antecipação, inferência e retomada.

A autora justificou a execução do trabalho pela percepção de que muitos alunos leem de forma superficial e mecânica. Os resultados evidenciam que os alunos participantes passaram a demonstrar maior envolvimento, compreensão textual e autonomia leitora. A autora conclui que a literatura infantil, quando explorada com intencionalidade pedagógica e estratégias de leitura bem definidas, pode ser um recurso poderoso na formação de leitores proficientes e reflexivos.

A dissertação “Estratégias de leitura para a formação do leitor crítico”, defendida no Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), defendida por Ana Paula Santos Ruas e Silva, propôs-se a apresentar fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de leitura crítica na educação básica. A autora fundamentou seu trabalho no Interacionismo Sociodiscursivo, articulando esse referencial à noção de letramento e às estratégias de leitura que favorecem a competência comunicativa dos alunos. O trabalho, de natureza qualitativa e caráter bibliográfico, propôs um material didático-pedagógico denominado “Ateliê de Leitura” como sugestão prática para aplicação em sala de aula.

Essa análise justifica-se pela observação empírica das dificuldades dos alunos em desenvolver uma leitura reflexiva. Os resultados apontam que a formação de leitores críticos exige intencionalidade pedagógica, ancoragem teórica consistente e metodologias que incentivem o diálogo e a interpretação a partir das múltiplas vozes presentes nos textos. A conclusão destaca que o trabalho com estratégias de leitura crítica contribui para uma formação cidadã, consciente e autônoma.

A dissertação intitulada “Gênero textual como estratégia para formação de leitores proficientes no 5º ano do Ensino Fundamental: perspectivas didático-pedagógicas”, apresentada ao Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), defendida por Damiana Galdino dos Santos, analisou o uso de gêneros textuais como estratégias pedagógicas para o

desenvolvimento da proficiência leitora. O estudo foi conduzido com base na linguística textual interacionista, adotando uma abordagem qualitativa e descritiva, com aplicação de atividades em uma escola pública do município do Barro, Ceará.

A pesquisa foi motivada pela necessidade de superar práticas centradas na leitura literal, enfatizando, em vez disso, a inferência e a leitura crítica. Os resultados revelaram que o trabalho sistemático com gêneros textuais promove avanços na interpretação de textos, especialmente em relação às informações implícitas. A autora conclui que os gêneros textuais, quando utilizados de forma planejada e com intencionalidade didática, potencializam a competência leitora e contribuem para a formação de leitores proficientes.

Verônica Souza Paula, em sua dissertação “Práticas pedagógicas de professoras para o desenvolvimento de habilidades em leitura e o incentivo à formação leitora em estudantes do 4º ano do ensino fundamental”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima em parceria com o IFRR, teve como foco compreender como as práticas docentes impactam o desenvolvimento da leitura. O estudo qualitativo descritivo fundamentou-se na observação de práticas pedagógicas em uma turma de 4º ano, visando mapear estratégias e metodologias voltadas à formação leitora.

Essa pesquisa justifica-se pela relevância de se estabelecer um elo efetivo entre ensino e compreensão leitora nas séries iniciais. Os resultados revelam que o trabalho intencional dos professores com atividades de leitura contribui significativamente para a construção de leitores autônomos. Conclui-se que a atuação docente planejada é essencial para o fortalecimento da leitura crítica e significativa.

A dissertação intitulada “Estratégias de leitura no ensino fundamental para a formação de leitores profissionais em indexação”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Marília, da autora Angelina Quinalia Ramires, teve como objetivo geral investigar as estratégias de leitura ensinadas nos anos iniciais do ensino fundamental e suas contribuições para a formação do leitor profissional em indexação.

A pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como práticas escolares podem influenciar o desempenho profissional na recuperação da informação. Metodologicamente, trata-se de uma revisão de literatura de natureza

qualitativa, ancorada no mapeamento sistemático. Os resultados evidenciam que o ensino de estratégias de leitura na escola básica favorece a compreensão textual e contribui de forma significativa para a formação de leitores ativos, capazes de interpretar corretamente os textos, reconhecendo sua tipologia e função social. A conclusão aponta que a leitura eficiente é fundamental para a atuação do profissional da informação, especialmente no processo de indexação.

A autora Jacqueline Costa Quinta Santos em sua dissertação intitulada como “O uso das fábulas no processo de ensino das estratégias de leitura em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental”, apresentada ao Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação do Centro Universitário Vale do Cricaré, investigou como o trabalho com fábulas pode favorecer o ensino de estratégias de leitura em turmas de alfabetização. A pesquisa teve como objetivo geral desenvolver práticas pedagógicas fundamentadas no uso desse gênero textual para promover a compreensão leitora de crianças em processo inicial de leitura. Com base na metodologia da pesquisa-ação, a autora desenvolveu oficinas com atividades lúdicas e estratégias de antecipação, inferência e interpretação textual.

Justificou-se pela experiência docente e pela necessidade de formar leitores desde os primeiros anos escolares. Os resultados demonstraram que o uso das fábulas facilitou a apropriação das estratégias propostas e contribuiu para o desenvolvimento da leitura significativa e crítica entre os alunos. Conclui-se que a utilização de gêneros literários clássicos como as fábulas pode ser uma via eficaz para introduzir e consolidar práticas leitoras na alfabetização.

A dissertação “Formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios, perspectivas e proposta metodológica”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen, da autora Maria Lúcia de Souza Lacerda, discutiu os caminhos metodológicos e desafios na formação de leitores nas séries iniciais. A pesquisa, de cunho qualitativo analítico, baseada em revisão bibliográfica e documental, teve como objetivo geral analisar o processo de formação de leitores nesse segmento educacional.

A justificativa do estudo repousa na importância da leitura para o desenvolvimento cognitivo, social e crítico dos alunos. Os resultados destacam que práticas como roteiros de leitura e ambientes acolhedores favorecem a aprendizagem leitora. Conclui-se que a formação de leitores exige abordagens

interativas, planejamento pedagógico específico e constante incentivo por parte dos professores, sendo essencial para o exercício da cidadania.

Portanto, analisadas a produção acadêmica acima descrita, enfatizamos a importância dessa investigação pelo fato de enfatizar o ensino de estratégias de compreensão leitora para crianças do quinto ano do ensino fundamental. O processo de ensino dessas estratégias deverá ser planejado e implementado de maneira que sejam respeitados os documentos curriculares, o contexto sociocultural, o nível de aprendizagem das crianças, a autonomia e as habilidades didáticas dos professores sujeitos da pesquisa.

No que tange a geração de dados, um dos instrumentos utilizados nessa investigação será a Pesquisa Documental. Esse instrumento caracteriza-se pela utilização de materiais que ainda não foram submetidos a um tratamento analítico sistemático, ou que podem ser reinterpretados conforme os objetivos do estudo. Embora compartilhe etapas metodológicas semelhantes com a pesquisa bibliográfica, distingue-se pela natureza das fontes utilizadas. Enquanto a pesquisa bibliográfica fundamenta-se majoritariamente em obras publicadas e disponíveis em bibliotecas, a pesquisa documental recorre a um acervo composto por documentos primários conservados em arquivos institucionais ou pessoais (Gil, 2017).

A entrevista semiestruturada, também será utilizada como instrumento de geração de dados. Essa entrevista é guiada por um roteiro previamente elaborado, o qual delinea os temas e questões centrais a serem abordados. Isso faz com que ela não seja aplicada de maneira inflexível, o que confere ao entrevistador certa liberdade para ajustar a condução da entrevista conforme as dinâmicas do diálogo e as especificidades das respostas do entrevistado. Essa flexibilidade metodológica possibilita aprofundamentos, reformulações e inserção de novas perguntas ao longo da interação, favorecendo uma coleta de dados mais rica e contextualizada (Ludke e André, 2018).

Visando enriquecer a discussão proposta e em simbiose a abordagem Qualitativa e ao método de Pesquisa Colaborativa, também utilizaremos a Observação Participante como instrumento para a geração de dados. Segundo Ludke e André (2018 p. 34)

O "observador como participante" é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado

desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa.

Outro dispositivo de geração de dados que será utilizado nessa investigação serão as Sessões Reflexivas. Sobre a promoção desse espaço de interlocução cooperativa entre professores e pesquisadores, Ibiapina (2008, p.97) aponta que:

Em síntese, as sessões reflexivas são sistematizadas com a finalidade de auxiliar os professores a reconstruir conceitos e práticas, desenvolvendo um processo reflexivo que inicia pelas construções já existentes e pela identificação dos componentes básicos dos eixos teóricos da ação e as tendências que estão mais próximas do fazer didático. Essa reflexão promove a reelaboração de conceito e práticas pedagógicas e a avaliação das possibilidades de mudança da atividade docente.

Nesse sentido, as sessões reflexivas constituem um procedimento formativo relevante na pesquisa colaborativa, pois estimulam os professores a direcionarem seu olhar crítico para a própria prática docente e para as intencionalidades pedagógicas que a sustentam. Ao promoverem espaços de diálogo e análise compartilhada, essas sessões favorecem a construção da consciência profissional, possibilitando que os docentes confrontem perspectivas teóricas, analisem os condicionantes de sua atuação e ressignifiquem suas experiências por meio da escuta e da interlocução com os pares.

Os instrumentos de geração de dados apresentados acima contribuirão para uma investigação que possa compreender as práticas pedagógicas dos professores colaboradores dessa investigação no que diz respeito a organização de atividades que visem desenvolver a leitura a partir de estratégias de compreensão leitora no contexto do quinto ano do ensino fundamental.

Após a geração de dados, será realizada a Análise de Conteúdo, que de acordo com Silva (2015), se caracteriza como uma técnica metodológica que visa examinar e interpretar diferentes fontes de dados (verbais e não-verbais) de forma sistemática, permitindo a identificação de temas e significados, ao equilibrar rigor na objetividade e espaço para a subjetividade.

Bardin (1977) organiza implementação desse dispositivo de geração de dados em três fases. A primeira fase é a pré-análise é proposto um processo analítico que geralmente contempla três ações fundamentais: a seleção criteriosa dos documentos que serão submetidos à análise, a definição preliminar das hipóteses investigativas e dos objetivos da pesquisa, e o desenvolvimento de

indicadores analíticos que subsidiem a interpretação dos dados e a formulação de conclusões

A exploração do material é a segunda fase da análise do conteúdo. Essa fase consiste em um processo sistemático de codificação, que envolve a decomposição dos textos em unidades de registro significativas, a definição de critérios objetivos para quantificação dessas unidades e a posterior organização e classificação das informações em categorias analíticas, de natureza simbólica ou temática. Esse procedimento visa estruturar os dados de modo a possibilitar a identificação de padrões, recorrências e significados relevantes à luz dos objetivos da pesquisa, garantindo rigor metodológico e coerência interpretativa (Silva, 2015).

O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação são a terceira fase da Análise do Conteúdo. Nela, após a geração, os dados são submetidos a procedimentos de tratamento com o objetivo de garantir sua significância e validade. Para tal, são aplicadas operações estatísticas que variam em complexidade permitindo a elaboração de quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos que sintetizam e evidenciam as informações obtidas. A fim de assegurar o rigor metodológico, os resultados passam por testes estatísticos e procedimentos de validação que confirmam sua consistência e fidelidade (Silva, 2020).

Em posse de dados estatisticamente relevantes, o analista pode formular inferências e interpretações que atendam aos objetivos inicialmente estabelecidos ou que revelem descobertas emergentes e não previstas. Assim, os resultados alcançados, quando confrontados sistematicamente com o corpus de dados e com o tipo de inferência produzida, podem fundamentar uma nova análise, orientada por diferentes dimensões teóricas ou conduzida por meio de metodologias alternativas (Silva, 2020).

Afim de facilitar a compreensão da proposta de Análise do Conteúdo, Silva (2015), propõe um quadro que sistematiza as etapas desse dispositivo.

Quadro 06: Etapas a análise do conteúdo.

ETAPAS DA ANÁLISE DO CONTEÚDO	
01	Leitura geral do material coletado (entrevistas e documentos); com o mesmo conteúdo semântico;

02	Codificação para formulação de categorias de análise, utilizando o quadro referencial teórico e as indicações trazidas pela leitura geral;
03	Recorte do material, em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos) comparáveis e com o mesmo conteúdo semântico;
04	Estabelecimento de categorias que se diferenciam, tematicamente, nas unidades de registro (passagem de dados brutos para dados organizados). A formulação dessas categorias segue os princípios da exclusão mútua (entre categorias), da homogeneidade (dentro das categorias), da pertinência na mensagem transmitida (não distorção), da fertilidade (para as inferências) e da objetividade (compreensão e clareza);
05	Agrupamento das unidades de registro em categorias comuns;
06	Agrupamento progressivo das categorias (iniciais → intermediárias → finais);
07	Inferência e interpretação, respaldadas no referencial teórico

Fonte: Silva (2015 p.4)

Assim, o percurso analítico do quadro acima transitou da leitura exploratória e codificação inicial para o rigoroso recorte em unidades de registro, organizadas em categorias temáticas que respeitaram os critérios de exclusão mútua e homogeneidade. Esse processo de agrupamento progressivo viabilizou a transposição dos dados brutos para uma estrutura coerente, culminando na interpretação inferencial dos resultados devidamente fundamentada no aporte teórico adotado.

4.3 Sistematização e Discussão dos Instrumentos e Análise dos Dados da Pesquisa

Nessa subseção, apresentaremos o percurso trilhado para geração de dados empíricos dessa investigação. Esses dados, além de esboçar a realidade da escola investigada quanto ao ensino das estratégias de compreensão leitora, também serão utilizados como respaldo empírico para a construção de um guia de orientações didáticas para o ensino de compreensão leitora no 5º ano do ensino fundamental que será produto educacional dessa investigação.

A geração dados empíricos associados ao arcabouço teórico adotado nessa investigação, se propõem a responder a seguinte questão: Quais orientações

pedagógicas podem subsidiar as práticas pedagógicas relativas ao ensino da leitura por meio das estratégias de compreensão leitora em turmas de 5º do ensino fundamental no contexto da pesquisa?

Para apresentar de forma detalhada o percurso de geração de dados empíricos dessa investigação, elaboramos um quadro organizador apresentando cada uma das etapas executadas neste processo, que vão desde de a permissão concedida pela SEMED para acessar o local de pesquisa, até a elaboração do produto educacional a partir da organização dos dados bibliográficos e das informações geradas no local da pesquisa.

Quadro 07: Etapas da geração de dados empíricos

ETAPAS	OBJETIVOS	INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS	SUJEITOS
Entrega da carta de apresentação e junto à SEMED	Conseguir permissão para o início da investigação	Carta de apresentação	O pesquisador e a secretária de educação
Visita ao local de pesquisa para a entrega de carta de apresentação	Apresentar permissão concedida para investigação bem como a proposta de pesquisa a gestão da escola.	Acesso ao local da investigação e diálogo com a gestora da escola.	Pesquisadora e gestora escolar
Reunião de mobilização das professoras colaboradoras e da coordenadora pedagógica	Apresentar a proposta de pesquisa, mobilizar às professoras colaboradoras e a coordenadora pedagógica, solicitar a assinatura do TCLE e agendar das sessões reflexivas.	Roda de conversa e exposição da proposta de pesquisa em slides	Pesquisador, professoras colaboradoras e Coordenadora Pedagógica
Geração dos dados da pesquisa diagnóstico para da realidade	Gerar os dados empíricos para pesquisa, por meio da aplicação de entrevista semiestruturada, observação participante e	Aplicação de entrevista semiestruturada, observação participante em sala de aula, Análise do PPP, dos planos	Pesquisador, professoras colaboradoras e Coordenadora Pedagógica

	análise documental	mensais, e das atividades de compreensão textual.	
Realização das sessões reflexivas	Apresentar os princípios teóricos e práticas pedagógicas que envolvem o ensino de estratégias de compreensão leitora no 5º ano em diversos aspectos, promovendo a reflexão sobre a própria prática.	As sessões aconteceram em encontros presenciais com a realização de uma acolhida literária seguida de uma reflexão, a apresentação de perguntas mobilizadoras, e a exposição do conteúdo previamente organizado para aquela sessão.	Pesquisador, professoras colaboradoras e Coordenadora Pedagógica
Elaboração do produto educacional	Elaborar de forma colaborativa com as professoras colaboradoras, um Guia de orientações didáticas para o ensino de compreensão leitora no 5º ano do ensino fundamental	Além do arcabouço teórico, a construção do produto educacional considerará as especificidades do local da investigação bem como as discussões empreendidas nas sessões reflexivas	Pesquisador, professoras colaboradoras e Coordenadora Pedagógica

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

O percurso investigativo tem seu ponto de partida na formalização institucional, etapa imprescindível para assegurar a legalidade e a ética do estudo. Inicialmente, submete-se a carta de apresentação à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) visando à obtenção da anuência oficial. Com a permissão formal, realiza-se a inserção no campo para apresentar a proposta à gestão escolar, compreendendo que a pesquisa colaborativa deve aproximar a produção de saberes da academia à realidade da escola.

Na etapa subsequente, ocorre a reunião de mobilização com as professoras e a coordenação pedagógica para alinhar a proposta às necessidades do agir profissional. Esse encontro foi fundamental para detalhar a proposta e

formalizar a participação ética via assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Segundo Ibiapina (2008), é essencial negociar com os interessados o tempo para os encontros, estabelecendo um cronograma que preveja a construção de dados e a reflexão conjunta.

A continuidade do processo dá-se com a imersão no campo para o diagnóstico da realidade escolar. A geração de dados empíricos utiliza a triangulação metodológica, incluindo entrevistas e observação participante, buscando valorizar o professor como parceiro da investigação e não mero objeto de análise. Esse levantamento subsidia o entendimento das práticas vigentes, permitindo que o pesquisador investigue "com o professor" e para a educação, em uma perspectiva claramente emancipatória.

Com o subsídio dos dados, iniciam-se as sessões reflexivas, que constituem o núcleo formativo e epistemológico da pesquisa. Nesses encontros, debate-se a articulação entre teoria e prática no ensino de estratégias de compreensão leitora. Conforme Ibiapina (2008), a reflexão crítica compartilhada é o que permite desestabilizar práticas convencionais e promover o empoderamento tornando os professores agentes sociais criativos e produtores de suas próprias teorias.

O itinerário culmina na elaboração do produto educacional, materializado na construção colaborativa de um Guia de orientações didáticas. Esse processo de coprodução de conhecimentos entre pesquisadores e professores é uma condição básica da pesquisa-ação colaborativa. O guia visa instrumentalizar os docentes, oferecendo ferramentas que perpetuem os avanços alcançados e reconciliem a construção de saberes científicos com as necessidades de desenvolvimento profissional do grupo.

4.3.1 Análise da entre as entrevistas com as professoras colaboradoras da investigação

A formação de leitores competentes no Ensino Fundamental constitui um dos desafios mais prementes da educação contemporânea, exigindo um olhar que transcenda a simples decodificação do código escrito para alcançar a complexidade da compreensão leitora. Neste contexto, o ensino da leitura não pode ser compreendido como uma atividade mecânica ou passiva, mas sim como

um processo de interação e construção de sentidos. A presente análise situa-se nesse cenário, investigando as práticas pedagógicas e as concepções docentes no 5º ano do Ensino Fundamental, momento crucial de transição e consolidação das competências leitoras.

Para fundamentar esta investigação, partimos de uma concepção de linguagem e leitura ancorada nas teorias enunciativo-discursivas e sociointeracionistas. Conforme postulam Bakhtin (2006) e Vygotsky (1989), a linguagem é, essencialmente, um instrumento e um processo de interação social.

Sob essa ótica, o texto deixa de ser visto como um mero repositório de informações estáticas para se tornar o lugar de encontro entre autor e leitor, onde os sentidos são produzidos ativamente. Essa perspectiva é fundamental para superar práticas pedagógicas tradicionais que limitam o ensino da leitura à oralização ou à extração de informações explícitas, negligenciando a formação do leitor crítico.

No entanto, a transposição desses pressupostos teóricos para a sala de aula impõe a necessidade de um ensino explícito de estratégias de leitura. Autores seminais como Solé (1998) e Girotto e Souza (2010) defendem que a compreensão não é uma habilidade inata que emerge naturalmente após a alfabetização, mas um objeto de conhecimento que deve ser ensinado. É imperativo que a escola instrumentalize o estudante com estratégias cognitivas e metacognitivas como a realização de inferências, a formulação de hipóteses, a ativação de conhecimentos prévios e o monitoramento da própria compreensão. Kleiman (2002) e Silva (2018) reforçam que esse trabalho deve ser intencional e sistematizado, capacitando o aluno a navegar pelas camadas implícitas do texto.

Diante dessa problemática, este estudo debruça-se sobre a análise de dados empíricos coletados através de entrevistas semiestruturadas realizadas com duas professoras colaboradoras, identificadas como P01 e P02. O objetivo central é compreender como essas docentes concebem e operacionalizam o ensino da leitura e das estratégias de compreensão leitora em suas práticas cotidianas. Para tanto, adota-se como método a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), estruturando o percurso investigativo nas fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados através da inferência e interpretação.

A análise dos dados aqui apresentada não se limita a descrever as falas das professoras, mas busca triangular suas concepções com o referencial teórico

assumido, que inclui ainda as contribuições de Solé (1998), Girotto e Souza (2010), Bittencourt (2015), Curto (2020) e Lopez (2016). Essa triangulação permite identificar as dissonâncias e aproximações entre o discurso docente e as premissas teóricas que deveriam sustentar a práxis pedagógica.

O texto organiza-se em três eixos temáticos fundamentais que emergiram da leitura do referencial teórico que embasa essa dissertação bem como das categorias teóricas nela trabalhadas. O primeiro eixo, Concepções e Percepções, que vai da questão 01 a 09, investiga as bases epistemológicas das docentes sobre linguagem, leitura e texto. O segundo eixo: Práticas, Organização e Currículo que abrange da questão 10 a 13, aborda o planejamento e a metodologia, contrastando a visão de Jolibert (2006) sobre a diversidade textual e o uso social da leitura com as práticas relatadas de uso de livros didáticos e materiais da internet. Por fim, o terceiro eixo, Avaliação e Reflexão, que corresponde as questões 14, 15 e 16, discute a tensão entre a avaliação formativa da compreensão e a cultura do simulado voltada para avaliações externas, conforme alertam os autores estudados.

Dessa forma, análise crítica das questões a seguir, buscam não apenas diagnosticar a realidade do ensino da leitura em uma escola pública, mas também sugerir caminhos para uma prática docente mais reflexiva e teoricamente fundamentada. Ao desvelar as contradições entre o ensino da decodificação e o ensino da compreensão, este estudo reafirma a urgência de recolocar as estratégias de leitura no centro do planejamento pedagógico, visando a formação de leitores autônomos capazes de atuar plenamente na sociedade letrada.

Quadro 08 – Questão 01 da entrevista semiestruturada

Para você, o que é linguagem?
Resposta P01: Na minha concepção, a linguagem é tudo aquilo que engloba tanto é textos verbais não verbais escritos, então pra mim linguagem é isso, não só a linguagem (como componente curricular, língua portuguesa) como já foi falado, mas todas as outras disciplinas então linguagem é tudo isso que transmite alguma informação.
Resposta P02: A linguagem é quando se trata de um aluno que ele é tanto letrado quanto a alfabetizado então para mim isso, é trabalhar uma linguagem

não apenas dentro da língua portuguesa, tem que abordar dentro de um texto, na leitura do texto.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2025)

A concepção de linguagem apresentada por P01 aproxima-se de uma visão comunicativa e informacional, ao definir linguagem como "tudo aquilo que transmite alguma informação", reconhecendo a multimodalidade. Já P02 associa linguagem diretamente aos conceitos de alfabetização e letramento, situando-a no contexto do "trabalho com o texto".

Analisando à luz do referencial teórico, observa-se que ambas as concepções tangenciam, mas não aprofundam, a perspectiva discursiva e interacionista defendida no documento base. O referencial, fundamentado em Bakhtin (2006) e Vygotsky (1989), postula que a linguagem é um instrumento de interação e um processo de interação, não apenas transmissão de informações.

Para Curto (2000), o ensino da língua escrita e consequentemente das estratégias para compreendê-la, deve ter o texto como sua unidade básica, alinhando-se parcialmente à fala de P02 que menciona a necessidade de abordar dentro de um texto. Contudo, o autor defende que a linguagem deve ser entendida em situações concretas de comunicação visando a produção de sentidos, e não apenas a decodificação ou transmissão de dados.

Quadro 09 – Questão 02 da entrevista semiestruturada

O que é leitura?
Resposta P01: A leitura é quando o indivíduo ele consegue ler textos e informações é quando tem ali um texto e você consegue ler aquilo que está ali.
Resposta P02: Leitura é quando lê e compreende aquilo que ele está lendo, ele reconhece os códigos, dentro do da língua portuguesa também dentro de outras disciplinas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

As professoras colaboras apresentam uma distinção marcante em suas respostas. A P01 apresenta uma definição superficial do que é leitura quando afirma que "ler é quando consegue ler, sugerindo uma visão mais mecânica do ato.

A P02, por sua vez, introduz explicitamente o binômio "ler e compreender", embora ainda vincule a leitura ao "reconhecimento de códigos".

Para Solé (1998), ler é, antes de tudo, compreender. A autora explicita que a leitura é um processo de construção ativa de sentidos, onde o leitor interage com o texto baseando-se em seus conhecimentos prévios e objetivos. A definição de P02 encontra maior coerência com o arcabouço teórico dessa dissertação, pois, conforme Girotto e Souza (2010), a leitura envolve simultaneamente a decodificação e a construção de sentido.

No entanto, a menção de P02 ao "reconhecer códigos" remete a um estágio de fluência que, Girotto e Souza (2010), é pré-requisito para a compreensão, mas não a encerra. As autoras emitem um alerta ao afirmarem que leitores não fluentes gastam memória na decodificação, prejudicando a compreensão, o que sugere que a prática docente deve superar a mera verificação de leitura (concepção de P01) para alcançar a mediação da compreensão.

Quadro 10 – Questão 03 da entrevista semiestruturada

O que é o texto e qual a sua importância para o ensino da leitura?
Resposta P01: São informações passadas ali e a importância é para que de fato o indivíduo consiga ler e compreender e entender as informações que estão contidas ali, então o texto ele serve para trazer essa orientação para trazer essas informações para quem está lendo, sendo assim o portador da informação.
Resposta P02: Cito como exemplo o gênero conto onde ele vai lá e trabalha com conflitos desse enredo. Nele o aluno ele vai compreender aquilo que ele está lendo considerando as várias situações apresentadas nesse gênero sendo possível, dentre outras coisas, entender uma ideia global de um texto.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Diante dessa pergunta a resposta de P01 reforça a visão do texto como um repositório estático de informações como o "portador da informação", cabendo ao estudante extraí-las. Em contraste, P02 demonstra uma concepção mais alinhada às teorias de gêneros textuais, citando o "conto" e elementos narrativos "conflitos", "enredo", "ideia global".

Os pressupostos teóricos de Jolibert (2006), corroboram com a visão de P02 e expandem a necessidade de diversidade textual no âmbito do ensino

fundamental para a formação de leitores. A autora também propõe que a escola trabalhe com uma diversidade de gêneros textuais autênticos, de circulação social efetiva, como reportagens, contos, poemas, alinhando-se a uma perspectiva do uso social da leitura.

Apoiando-se ainda em Jolibert (2006), Solé (1998) e em Curto (2000), defendemos que o texto é a "unidade básica" do ensino e deve ser trabalhado em "situações reais de uso". Assim, enquanto P01 foca no texto como objeto de consumo passivo, a teoria e a fala da P02 apontam para o texto como objeto de interação, onde o leitor ativa conhecimentos prévios e estratégias para construir a "ideia global", um dos objetivos centrais da compreensão leitora destacados no documento.

Quadro 11 – Questão 04 da entrevista semiestruturada

Na sua percepção o que é necessário o professor saber para ensinar uma criança a ler? Ou seja, quais são os conteúdos envolvidos no processo de ensino da leitura de modo específico para crianças do 5º ano?

Resposta P01: O professor ele precisa conhecer o objeto a ser ensinado, ter o domínio daquilo que o aluno precisa aprender, para isso, ele precisa entender de metodologia, ele precisa ser um professor, mais antenado aos recursos que são disponibilizados para que ele possa passar e trabalhar com esse aluno de forma dinâmica, de forma personalizada, de modo que atenda às necessidades do aluno.

Resposta P02: É necessário conhecer sobre a leitura, trabalhar usando estratégias e procurar metodologias que melhorem o aprendizado deles

Essa pergunta levou ambas as professoras reconhecerem a necessidade de domínio do conteúdo e metodologia. P01 enfatiza a personalização e o dinamismo "antenado aos recursos", enquanto P02 é mais específica ao citar a necessidade de "trabalhar usando estratégias".

Sob a ótica do referencial teórico dessa dissertação, a resposta de P02 é mais precisa conceitualmente, uma vez que o ensino da leitura no 5º ano não deve se limitar à decodificação, mas focar no ensino de estratégias de compreensão leitora que permitam que os estudantes possam atribuir significados, inferir informações implícitas, sumarizar as ideias centrais (Giroto e Souza, 2010). A

autora critica práticas de compreensão leitora onde as estratégias são apenas esperadas e não ensinadas explicitamente. Portanto, o saber docente necessário para o ensino da leitura como compreensão envolve o conhecimento metacognitivo sobre como processar um texto e mobilizar estratégias de leitura, bem como modelar esse processo para o aluno, validando a menção de P02 ao uso de estratégias como conteúdo fundamental.

Quadro 12 – Questão 05 da entrevista semiestruturada

Para você o que é compreensão leitora? O que você conhece sobre estratégias de compreensão leitora? Se você conhece, fale acerca da importância do ensino dessas estratégias para formação leitora das crianças do 5º ano.

Resposta P01: A compreensão ocorre quando o estudante lê, e dentro daquilo que leu, ele consegue entender o que está sendo repassado a ele, interpretar os textos e inferir as informações contidas nele, Ele consegue deduzir aquilo que está sendo pedido dentro de cada texto. As estratégias que usamos para trabalhar compreensão leitura, é a leitura de textos pequenos, fazendo perguntas sobre conhecimento prévio daquele aluno, sobre o que que ele que ele entendeu previamente, antes de ler, o que que ele entendeu depois de ler o texto.

Resposta P02: A compreensão leitora se dá quando o aluno lê um texto e consegue entender o contexto dele, como estratégias aponto o ato de ir grifando as principais informações do texto para chegar à ideia central do texto.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Nessa pergunta reside o cerne da investigação. P01 demonstra um conhecimento teórico razoável ao citar expressões como inferir informações e conhecimento prévio. Sua prática descrita envolve questionamentos antes de ler e depois de ler, o que dialoga com as etapas de pré-leitura e pós-leitura apresentadas por Solé (1998). P02 foca em uma estratégia procedimental específica: grifar as principais informações para atingir a ideia central.

As respostas das professoras P01 e P02 se alinham com Girotto e Souza (2010), quando a autora se propõe a apresentar uma lista não exaustiva de estratégias de compreensão leitora tais como: conectar, inferir, visualizar,

questionar, sumarizar. As respostas ainda corroboraram com Solé (1998), quando a autora divide as estratégias em antes, durante e depois da leitura.

A P01, sugere a realização de perguntas antes do início da leitura. Essa pratica alinha-se com a estratégia de ativação de conhecimentos prévios e antecipação, que é o ponto de partida para o processo de compreensão textual e na atribuição de sentido ao ato de ler. A P02, sugere o grifar o texto afim de achar a ideia central. Essa estratégia corresponde à estratégia de sumarização e identificação de informações explícitas ou implícitas no texto.

Giroto e Souza (2010), aponta que o ensino explícito das estratégias de compreensão leitora é crucial, pois essas estratégias visam facilitar esse processo, sendo papel do professor repertoriar os estudantes torna-los capazes de mobilizá-las de forma consciente. Ambas as professoras citam estratégias válidas, mas a análise sugere que elas podem estar sendo aplicadas mais como atividades de avaliação através de perguntas após o texto, do que como modelagem de pensamento, ensinando aos estudantes como inferir ou como encontrar a ideia central do texto.

Quadro 13 – Questão 06 da entrevista semiestruturada

Na sua opinião, quais habilidades expressam que uma criança é de fato leitora?
Resposta P01: Quando o estudante lê qualquer texto, seja ele informativo, seja tirinha, piadas entre outros e ele consegue compreender de fato aquilo que está ali Independente de qual tamanho do texto ou gênero que aquele texto se refira.
Resposta P02: Quando ela lê compreendo aquilo que está lendo, pois não é só ler de forma fluente que importa, mas a compreensão das informações lidas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Na pergunta acima, ambas as professoras concordam que a compreensão é o indicador final da competência leitora. P01 amplia o escopo para a versatilidade em diferentes gêneros como o texto informativo e tirinha. Por sua vez a P02 faz uma distinção crucial entre fluência e compreensão.

Giroto (2010) apoia fortemente a distinção feita por P02. A autora explica que a fluência é necessária para liberar espaço na memória de trabalho para a compreensão, mas não é suficiente por si só. Assim, a criança leitora é aquela

capaz de posicionar-se diante dos discursos com autonomia e consciência, utilizando a leitura para participação social crítica. A visão de P01 sobre a independência do gênero textual também é validada pelo documento, que defende o trabalho com "gêneros textuais autênticos" e a capacidade de realizar conexões com informações de outras fontes.

Quadro 14 – Questão 07 da entrevista semiestruturada

Quais fundamentos teóricos você utiliza para embasar o seu planejamento e a sua prática de ensino da leitura?
Resposta P01: Utilizamos o DCTMA, mas não tem nenhum material específico.
Resposta P02: Usamos o livro didático, apostilas, os planos bimestrais, e o DCTMA.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

A respostas revelam que a base de fundamentação das docentes é estritamente documental e instrumental restringindo-se aos documentos curriculares, e o livro didático em detrimento de uma base teórica conceitual. Ambas as professoras (P01 e P02) citam o Documento Curricular do Território Maranhense - DCTMA como eixo central, complementado por materiais de uso diário como o livro didático, apostilas.

A distância a base teórica do ensino da leitura e as práticas pedagógicas das professoras colaboradoras é uma constatação que acende um sinal de alerta quanto a necessidade de preencher essa lacuna. Autores como Bakhtin (2006) e Vygotsky (1989), defende que a prática docente deve ser sustentada por uma concepção sólida de linguagem e interação, e não apenas pelo cumprimento de normativas curriculares. Além disso, a escola tem o dever de garantir o acesso aos saberes fundamentais, o que exige do professor um domínio que vá além do manuseio do currículo prescrito.

A ausência de menção a qualquer teoria de aprendizagem ou concepção de linguagem nas respostas sugere uma prática orientada pela execução de tarefas como a de cumprir o plano bimestral e não pela reflexão pedagógica. Isso nos alerta para o risco de práticas que não favoreçam a formação de leitores críticos e autônomos quando o ensino é desvinculado de uma compreensão profunda sobre como se aprende a ler.

Quadro 15 – Questão 08 da entrevista semiestruturada

As estratégias de compreensão leitora, tais como: inferências, formular perguntas, ativar conhecimentos prévios, devem ser ensinadas em sala de aula, conforme orientam os documentos curriculares. Em quais autores, teorias ou documentos a você se baseia para incorporá-las ao seu planejamento e prática?

Resposta P01: Nós não utilizamos nenhum material teórico ou teórico específico, o que usamos normalmente é o DCTMA

Resposta P02: Geralmente buscamos atividades prontas em sites da internet sobre o descritor que está sendo trabalhado.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Neste ponto, observa-se a fragilidade epistemológica da prática docente investigada. A P01 admite explicitamente a inexistência de embasamento em autores quando admite não utilizar nenhum material teórico, recorrendo recursivamente ao DCTMA. A P02 revela uma estratégia de bricolagem pedagógica, substituindo a referência autoral científica por atividades prontas em sites da internet, guiada pela lógica do descritor, termo bastante comum nas atividades de preparação para as avaliações externas.

Diante disso, constatamos um contraste acentuado entre as proposições do referencial teórico e as repostas oferecidas pelas professoras colaboradoras. O arcabouço teórico dessa dissertação é enfático ao listar autores seminais como Solé (1998), Kleiman (2002) e Girotto e Souza (2010) como pilares para o ensino de estratégias, afirmando assim que é necessário ensinar estratégias de compreensão leitora para que os estudantes possam interpretar e compreender autonomamente um texto.

A questão em tela nos permite perceber a existência de um vácuo na formação das professoras colaboradoras no que tange ao ensino de estratégias para a compreensão leitora. Isso se evidencia na falta de referências teóricas relatadas pela (P01) dificultando o processo de ensino e conseqüentemente de aprendizagem consciente do ato de ler.

Quadro 16 – Questão 09 da entrevista semiestruturada

Na sua opinião, qual é a principal diferença entre apenas ensinar a ler (decodificar) e ensinar a ler (ensinar a compreender) para os alunos do 5º ano?

Resposta P01: O ensino da decodificação se dar através do exercício da relação letra som e a formação de palavras, enquanto o ensino da leitura quanto compreensão usamos algumas estratégias pra isso.

Resposta P02: No ensino da leitura como decodificação o estudante é ensinado a juntar letras, reconhecendo seus sons e formar palavras, já no ensino da leitura como compreensão o aluno é ensinado a usar estratégias para compreender as informações centrais do texto.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

As professoras demonstram clareza na distinção técnica ao definirem a decodificação como a relação estabelecida entre grafema-fonema enquanto a compreensão textual envolve uso de estratégias e construção de significado.

A autora Giroto (2010), valida essa distinção, afirmando que o processo de leitura possui complexidade e que leitores fluentes, ou seja, que já superaram a decodificação aplicam estratégias para compreender o que estão lendo. As autoras também enfatizam que a compreensão não é um dom natural que surge após a alfabetização, mas um objeto de ensino que requer mediação explícita. A resposta de P02 quando afirma que o aluno é ensinado a usar estratégias e mobilizar conscientemente os procedimentos para alcançar o sentido do texto, está perfeitamente alinhada com a concepção teórica defendida nessa dissertação.

Quadro 17 – Questão 10 da entrevista semiestruturada

Como a você planeja o processo de ensino da leitura? Quais atividades você costuma priorizar nas suas aulas para ensinar a ler? Quais materiais você costuma utilizar (livros, outros textos, materiais concretos) especificamente, para garantir que as estratégias de compreensão leitora sejam ensinadas explicitamente e não apenas esperadas?

Resposta P01: O processo de leitura é planejado bimestralmente e organizado em roteiros semanais. As atividades implementadas são as de leitura compartilhadas e leitura autônoma, ou seja, tanto no coletivo como

individualmente. Os materiais utilizados nesse processo são os livros didáticos e também atividades retiradas da internet.

Resposta P02: Eu gosto muito de trabalhar a partir de perguntas. Eu apresento o título do texto já faço uma pergunta sobre aquilo que ele já possa imaginar que possa acontecer. No primeiro parágrafo analisamos se esse pensamento (inferência) pode ser mudado ou se mantém a hipótese inicial e assim vou seguindo por parte até que eles cheguem ao final do texto, em seguida, avalio quem foi conseguiu compreender a informação do texto. Também pegamos textos que vamos trabalhando com eles, onde cada um (individualmente) recebe um texto pequeno e vou fazendo entre quatro e cinco perguntas dentro daquele texto individual para cada.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Na resposta da P01, o planejamento é descrito sob uma ótica organizacional e temporal "bimestralmente", "roteiros semanais", com ênfase nos suportes "livros didáticos", "internet" e nas modalidades de organização social da sala "leitura compartilhada", "autônoma". Embora mencione a leitura compartilhada, que é uma prática valorizada teoricamente por permitir que o professor demonstre como um leitor proficiente constrói sentidos, a descrição da P01 não explicita como as estratégias cognitivas são ensinadas nesses momentos.

Jolibert (2006), nos alerta que a simples presença de diferentes tipos de textos ou modalidades de leitura, por si só, não garante o ensino explícito da compreensão: é necessário que o professor mobilize estratégias de recapitulação, esclarecimento de dúvidas e previsão antes, durante e/ou após o ato de leitura compartilhada.

Em contraste, a resposta da P02 descreve um procedimento didático que se alinha diretamente às estratégias de leitura preconizadas por Solé (1998). Ao relatar que apresenta o título e solicita que o aluno imagine o que vai acontecer, a professora está ativando os conhecimentos prévios e estabelecendo predições, etapas cruciais que devem ocorrer antes da leitura. Mais relevante ainda é a sua prática de verificar essas hipóteses durante a leitura, o que caracteriza a estratégia de monitoramento e automonitoramento da compreensão.

Silva (2018) destaca que estabelecer previsões e verificá-las subsidia as ações durante a leitura, transformando o ato de ler em um processo ativo de

construção de sentido, e não apenas de decodificação. A P02, portanto, demonstra na Questão 10 uma apropriação mais densa do como fazer pedagógico voltado para o processamento cognitivo do texto.

Quadro 18 – Questão 11 da entrevista semiestruturada

Os documentos curriculares, em nível nacional como a BNCC e em nível estadual como o DCTMA fornecem subsídios claros sobre como trabalhar as estratégias de compreensão leitora no 5º ano. Em que situações ou momentos você consegue ou não, mobilizar tais documentos com a sua prática na sala de aula?

Resposta P01 - Como o nosso planejamento a construído com base nos documentos curriculares e também temos nosso roteiro diário, então sempre que a gente percebe que não está condizendo como a proposta, ou seja, que o está fugindo um pouco, a gente volta lá reformula o roteiro de acordo com a necessidade da turma naquele momento

Resposta P02 - Assim a gente faz o plano bimestral seguindo as orientações do DCTMA, mas nem sempre consegue alcançar as metas do plano. Quando isso acontece nos realinhamos o plano, usamos novas estratégias para garantir o desenvolvimento do estudante.

Ambas as professoras veem os documentos curriculares como guias prescritivos de metas a serem alcançadas, diante dos quais as professoras realizam ajustes quando a turma não alcança o rendimento esperado. Os documentos curriculares como o DCTMA e a BNCC, trazem habilidades específicas ligadas às estratégias de compreensão como inferir informações a partir de pistas no texto, conectar informações contidas no texto com informações externas.

No entanto, para além dos parâmetros curriculares é necessário que o professor compreenda os fundamentos teóricos dessas habilidades para não transformar o currículo em uma lista de tarefas burocráticas. A fala da P02 sobre usar novas estratégias quando a meta não é atingida sugere uma flexibilidade positiva, mas a dependência de atividades prontas da internet indica que essa reorganização pode carecer de profundidade metodológica.

Quadro 19 – Questão 12 da entrevista semiestruturada

Questão 12 - Poderia descrever uma sequência, ou listagem das principais atividades que você costuma utilizar intencionalmente, para ensinar as crianças a ler e a fazerem uso das estratégias de compreensão leitora?

Resposta P01: Quanto as atividades, solicitamos inferências sobre o texto, também trabalhamos recursos audiovisuais, quiz, textos, jogos de compreensão textual e identificação de gêneros textuais, de forma que chame a atenção do aluno."

Resposta P02: Dinâmicas e simulados específicos para avaliações externas como o SAEB e SEAMA.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Neste ponto, observa-se uma inversão significativa na qualidade pedagógica das respostas, revelando uma tensão entre o ensino da leitura para a formação do leitor e o ensino voltado para a avaliação.

A Resposta P01 busca engajar o aluno através da diversificação de recursos audiovisuais, quis e jogos. Embora a professora cite a solicitação de inferências no processo de ensino da leitura, a sequência apresentada parece priorizar o aspecto lúdico e a identificação formal gêneros textuais em detrimento de uma sequência que ensine processualmente como compreender.

Autores como Solé (1998), Jolibert (2006) e Girotto e Souza (2010) apontam que a compreensão leitora envolve o processo de lançar pontes entre o que se diz e o que se pensa, exigindo mais do que a exposição a jogos; exige ensino intencional, processual e que consiga instruir os estudantes como para utilizarem estratégias de compreensão leitora.

Já a Resposta P02 apresenta uma contradição preocupante quando contrastada com sua resposta anterior. Enquanto na questão 10 ela descreveu um processo rico de mediação, levantamento e checagem de hipóteses, na questão 12 ela reduz sua sequência de atividades a dinâmicas e simulados específicos para avaliações externas do SAEB e SEAMA. Essa prática reflete o risco da instrumentalização do ensino, onde a leitura é treinada para responder a testes padronizados.

Solé (1998) é categórica ao afirmar que a formulação de perguntas e respostas sobre o texto lido vai além de sua tradicional função avaliativa. A autora

defende que o questionamento deve servir como estratégia de aprofundamento, revisão e autorregulação da compreensão, e não apenas para verificação de acertos em simulados. Ao focar excessivamente em simulados, a prática de da P02 corre o risco de desvincular a leitura de sua função social e de construção de sentido pessoal, transformando-a em uma tarefa mecânica de localização de informações para obter notas, o que pode limitar a formação de um leitor verdadeiramente autônomo e crítico (Jolbert, 2006).

Quadro 20 – Questão 13 da entrevista semiestruturada

Na sua opinião quais desafios ou dificuldades que você encontra para desenvolver o ensino da leitura e das estratégias de compreensão leitora em sala de aula? (você pode considerar fatores como, o tempo, materiais e a formação docente, entre outros)
Resposta P01 - No geral o que a gente encontra de maior desafio muitas vezes é a falta de interesse do próprio aluno, pois às vezes a gente percebe que alguns alunos têm essa certa dificuldade, então eles já vêm de casa com essa dificuldade e ao chegar na sala de aula, você pode às vezes apresentar vários recursos, mas ainda assim o aluno não tem esse interesse, então no meu ponto de vista, o que eu mais tenho percebido é isso, pois material didáticos e formação continuada nós temos.
Resposta P02 - O preparo dos professores, estratégias adequadas, bons materiais pedagógicos, personalizar o ensino.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Este ponto revela visões opostas sobre as dificuldades no ensino da leitura. A P01 atribui a dificuldade ao aluno e à família percebido na expressão "vêm de casa com essa dificuldade", "falta de interesse", isentando em certa medida a escola, pois afirma que materiais e formação "nós temos". Essa postura contradiz os pressupostos de Solé (1998), pois a autora afirma que a motivação para a leitura é construída pedagogicamente, chamando a atenção para o papel do professor como responsável por apresentar o material a ser lido de forma a promover uma curiosidade mobilizadora.

Em contraponto ao que disse a P01, a P02, elenca o preparo dos professores e a mobilização de estratégias adequadas que possam dar conta das

demandas impostas pela realidade escolar como desafios, demonstrando uma postura reflexiva e autocrítica alinhada ao objetivo da pesquisa de intervenção, que visa justamente suprir lacunas na formação docente sobre como ensinar a compreender.

Quadro 21 – Questão 14 da entrevista semiestruturada

Como você avalia o processo de ensino e aprendizagem da leitura dos estudantes do 5º ano? E como avalia se aprenderam a estratégias de compreensão leitora?

Resposta P01 - Simulados para as avaliações externas, avaliações escolares que nós fazemos periodicamente e as atividades que são propostas dentro da sala de aula.

Resposta P02 - A partir da leitura individual, com atividades e perguntas e pelo resultado dos simulados semanais

Com base nas respostas da professoras colaboradoras é possível perceber que a cultura do simulado é predominante. Ambas as professoras citam explicitamente simulados semanais ou periódicos como ferramentas centrais no processo avaliativo. Jolibert (2006) e Lopes (2016) ao discutirem avaliação da compreensão leitora distinguem a avaliação formativa, focada no processo, regulação das aprendizagens, da avaliação cumulativa/normativa, focada em notas e resultados finais.

As práticas descritas pela P01 e P02 inclinam-se fortemente para o modelo cumulativo, visando preparar para o SAEB/SEAMA. Embora se reconheça a importância das avaliações sistêmicas, é importante alertar que, para ensinar estratégias de compreensão leitora, a avaliação precisa observar como o aluno chegou à resposta, e não apenas se acertou a alternativa. O uso massivo de simulados pode mascarar as dificuldades reais de compreensão, treinando o aluno apenas para responder itens de teste.

Quadro 22 – Questão 15 da entrevista semiestruturada

Considerando o seu repertório prático, qual estratégia de compreensão leitora (ex.: fazer inferências, resumir, monitorar a própria compreensão)

você considera a mais fundamental para o desenvolvimento da compreensão leitora do aluno no 5º ano, e por quê?

Resposta P01 - Eu Acredito que não tem um a só mas é o conjunto de todas elas, por exemplo a parte da inferência, encontrar informações implícitas, identificar a ideia central do texto. Então para mim esses são os mais importantes pois muitas vezes os alunos leem, mas eles não entendem qual a ideia central do texto.

Resposta P02 - Acredito que seja a busca pelas informações implícitas no texto.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

Ambas as repostas convergem para a importância da inferência, ou seja, identificar informações implícitas no texto. Isso é positivo e coerente com a proposta de Girotto e Souza (2010), Bittencourt (2015) Solé (1998) e Lopez (2016), que definem a inferência como a capacidade de lançar pontes entre o que se diz e o que se pensa. Esses autores também destacam que a compreensão leitora profunda exige ultrapassar a superfície do texto. No entanto, é crucial notar que, enquanto P01 vê as estratégias como um conjunto, sua resposta as questões 09 e 10, não demonstrou como ensina esse conjunto de forma articulada. Já a P02, ao focar no implícito, toca no ponto nevrálgico da proficiência leitora exigida no 5º ano do ensino fundamental.

Quadro 23 – Questão 16 da entrevista semiestruturada

Questão 16 - Para você, o que é indispensável para o professor planejar, implementar e avaliar atividades relacionadas ao uso de estratégias de compreensão leitora por parte dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental?

Resposta P01 - Aplicação de questões, simulados e a resolução de atividades

Resposta P02 - A organização do processo de ensino deve ser adequada ao nível de conhecimento que o estudante possui bem como a sua realidade. As atividades devem estar alinhadas as necessidades dos estudantes visando o desenvolvimento progressivo do estudante.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

A resposta da última pergunta dessa entrevista sintetiza as posturas pedagógicas das professoras. A P01 encerra evidenciando uma perspectiva quantitativa do processo de ensino das estratégias de compreensão leitora ao julgar ser indispensável aplicação de questões e simulados. Isso reduz o ensino de estratégias a uma bateria de exercícios de verificação.

A P02, em contraste, traz uma visão mais humanista e pedagógica adequando o processo de ensino ao nível de conhecimento do estudante respeitando sua realidade e visando seu desenvolvimento progressivo. Essa fala final da P02 dialoga intensamente com a base sociointeracionista assumida nessa dissertação, prezando assim que o processo de ensino seja ajustado às necessidades do aprendiz.

Assim, a presente investigação, estruturada sob a metodologia de Análise de Conteúdo de Bardin (1977), revelou dissonâncias significativas entre as práticas pedagógicas declaradas pelas docentes e os pressupostos teóricos necessários para a formação de leitores competentes no 5º ano do Ensino Fundamental. A triangulação dos dados com o referencial teórico ancorado, sobretudo, em Solé (1998), Girotto e Souza (2010), Lopez (2016), Bittencourt (2015) e Jolibert (2006) evidenciou que, embora existam aproximações conceituais, a prática docente ainda carece de densidade epistemológica.

Os achados indicam uma distinção marcante nas concepções de leitura. Enquanto a professora P01 demonstra uma visão instrumental e informacional, concebendo o texto como um repositório estático e a leitura como decodificação, a professora P02 aproxima-se de uma perspectiva interacionista. Esta última, ao mencionar o levantamento de hipóteses e a busca por informações implícitas, dialoga com as estratégias de leitura preconizadas por Solé (1998). Contudo, nota-se uma fragilidade comum: a ausência de um embasamento teórico sólido. Ambas as docentes relatam apoiar-se quase exclusivamente em documentos prescritivos, como o DCTMA e os livros didáticos, negligenciando a literatura científica que fundamenta o como ensinar a compreensão leitora.

Um dos pontos mais críticos observados refere-se à instrumentalização do ensino da leitura. A recorrência, em ambas as falas, ao uso de simulados e o foco em avaliações externas (SAEB e SEAMA) sugerem que o ensino de estratégias de compreensão leitora está sendo reduzido a um treinamento para testes. Conforme alertam Jolibert (2006) e Lopez (2016), tal prática desvia o foco da formação de um

leitor autônomo e crítico capaz de interagir com o texto para construir sentidos, para a formação de um aluno apto apenas a responder itens de múltipla escolha.

Por fim, conclui-se que há uma lacuna entre o discurso da personalização do ensino, citado por P02 em consonância com a perspectiva sociointeracionista de atendimento às necessidades do aprendiz, e a realidade da sala de aula, muitas vezes limitada pela cultura do simulado. Portanto, torna-se imperativo, que a formação continuada no âmbito da compreensão leitora transcenda a aplicação de descritores curriculares e invista no domínio metacognitivo das estratégias de leitura, capacitando o docente a ensinar não apenas o que ler, mas como processar a leitura de forma proficiente.

4.3.2 Apresentação dos dados obtidos a partir da observação participante

A pesquisa em educação, quando fundamentada em abordagens qualitativas, permite ao pesquisador uma imersão profunda na realidade escolar, desvelando nuances que métodos puramente quantitativos muitas vezes não conseguem captar. Ao adentrar o universo de duas salas de aula do quinto ano do ensino fundamental, o objetivo central não foi apenas mensurar resultados, mas compreender a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem em seu contexto natural.

Conforme apontam as diretrizes metodológicas para o estudo direto da escola, a observação participante apresenta-se como um instrumento privilegiado, pois possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado (Ludke, 2013). Essa proximidade é fundamental para que se possa ultrapassar a barreira das aparências institucionais e acessar a "trama intrincada" das relações e práticas que constituem o dia a dia de alunos e professores na preparação para os desafios educacionais contemporâneos.

Durante o período de imersão no campo, a postura adotada foi a de um observador que busca entender os significados que os sujeitos atribuem às suas ações, sem a pretensão de julgar antecipadamente as escolhas pedagógicas realizadas. A entrada no campo revelou um cenário marcado por uma rotina intensa e estruturada, onde o ensino da língua portuguesa ocupava um lugar de destaque, porém com uma configuração específica.

Em ambas as turmas observadas, notou-se que a grande maioria das aulas era dedicada à resolução e correção minuciosa de simulados. Esta prática, longe de ser aleatória, visava explicitamente o êxito da turma nas avaliações externas, especificamente o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão, (SEAMA). A observação direta permitiu constatar que o currículo vivido nessas salas era fortemente moldado pelas matrizes de referência desses exames, transformando o cotidiano escolar em um espaço de "treinamento" contínuo e focado.

É necessário analisar essa realidade sob uma ótica equilibrada, compreendendo as motivações institucionais que levam a tal configuração pedagógica. Sob um prisma positivo, a dedicação à correção de simulados demonstra um compromisso da escola e dos docentes com o desempenho dos alunos e com a responsabilidade de inseri-los na lógica das avaliações sistêmicas. Ao familiarizar os estudantes com o formato dos testes, o tipo de linguagem e a estrutura das questões, os professores estão, de certa forma, democratizando o acesso aos códigos exigidos nessas provas de larga escala.

Lüdke (2013) nos lembra que a pesquisa qualitativa busca capturar a perspectiva dos participantes; neste caso, percebe-se que, para a gestão e para os docentes, o sucesso no SAEB e no SEAMA é visto como um indicador de competência técnica e eficácia escolar. Há, portanto, uma intencionalidade pedagógica que visa instrumentalizar o aluno para enfrentar exigências que são reais e que impactam os indicadores de qualidade da educação local e nacional.

Além disso, a prática constante de resolução de questões pode desenvolver nos alunos habilidades específicas de leitura e interpretação de texto, competências fundamentais na língua portuguesa. A correção comentada, quando bem conduzida, serve como um momento de revisão de conteúdos gramaticais e de estratégias argumentativas, permitindo que o erro no simulado se transforme em oportunidade de aprendizagem.

Observou-se que, durante as correções, os alunos eram estimulados a justificar suas respostas e a compreender a lógica por trás das alternativas, o que promove um certo nível de raciocínio analítico. O ambiente de sala de aula, nessas situações, tornava-se focado e disciplinado, com um objetivo comum claro: "vencer" o desafio proposto pela avaliação externa.

Contudo, o olhar crítico proporcionado pela observação participante, que busca não apenas o manifesto, mas também o latente, nos convida a refletir sobre os desdobramentos dessa prática quando ela se torna hegemônica. A observação sistemática revelou que, ao privilegiar quase exclusivamente o formato de simulados, outras dimensões essenciais do ensino da língua portuguesa acabam sendo secundarizadas.

A riqueza da literatura, a produção textual criativa, a oralidade e a fruição estética da língua muitas vezes perdem espaço para a objetividade dos itens de múltipla escolha. Há um risco, sutil, mas presente, de se reduzir o processo educativo a um treinamento mecânico, onde o aluno aprende a responder a testes, mas não necessariamente desenvolve uma competência leitora ampla e crítica para a vida. Como alerta Lüdke (2013), o pesquisador deve estar atento para não ter uma visão distorcida, mas a repetição desse padrão em ambas as turmas sugere um estreitamento curricular preocupante.

A observação do cotidiano escolar permite notar leves sinais de cansaço ou desinteresse quando a repetição dos simulados. Se esse tipo de prática se estendesse por todo ano letivo, a escola correria o risco de se tornar uma agência preparatória para índices estatísticos. A ênfase na técnica de resolução de provas, embora válida como uma das estratégias de ensino, torna-se questionável quando silencia outras vozes e outras possibilidades pedagógicas que são vitais para a formação integral do sujeito.

A análise qualitativa nos permite ponderar que os professores, muitas vezes, encontram-se em uma encruzilhada profissional. Pressionados por metas institucionais e pela necessidade de demonstrar resultados quantificáveis, eles adaptam suas práticas para atender a essas demandas, o que é uma resposta racional ao sistema de responsabilização vigente. Não se trata, portanto, de culpabilizar o professor pela ênfase nos simulados, mas de compreender que sua prática é construída dentro de um contexto de pressões e expectativas. O papel do pesquisador, ao descrever essa realidade, é fornecer elementos para uma reflexão mais ampla sobre o que estamos valorizando como "qualidade" na educação básica e quais são os custos pedagógicos dessa escolha.

O método de observação participante revelou-se crucial para perceber que, por trás dos gráficos de desempenho que o SEAMA e o SAEB geram, existe um cotidiano feito de escolhas diárias que priorizam certas habilidades em detrimento

de outras. A "descrição densa" dos eventos de sala de aula, preconizada pela literatura metodológica, ajuda a entender que a adoção intensiva de simulados altera a natureza da interação professor-aluno e aluno-conhecimento.

Outro ponto a ser considerado é que nesse contexto, o conhecimento passa a ser validado pela sua presença ou ausência na matriz de referência da prova, criando uma hierarquia de saberes onde o que "cai na prova" vale mais do que o que é significativo para a vida do estudante.

Diante disso é importante destacar que a observação *in loco* permitiu identificar momentos de resistência e de negociação dentro desse modelo. Mesmo diante da predominância dos simulados, emergiam instantes em que a curiosidade genuína dos alunos rompia a lógica do teste, ou onde o professor conseguia, através de uma questão objetiva, puxar um gancho para uma discussão mais ampla sobre a sociedade ou a linguagem. Esses interstícios mostram que a escola é um organismo vivo e que, apesar das amarras das avaliações externas, a relação pedagógica mantém sua complexidade e riqueza.

Em conclusão, a vivência nas duas turmas de quinto ano evidencia a tensão contemporânea entre a necessidade de prestação de contas através de dados quantitativos e a formação humana integral. A prática de focar o ensino da língua portuguesa na resolução de simulados para o SEAMA e SAEB possui sua validade institucional e técnica, preparando os alunos para uma realidade competitiva e mensurável. No entanto, ela carrega consigo o risco de reducionismo curricular e de mecanização da aprendizagem. A contribuição da pesquisa qualitativa, amparada nos pressupostos de Lüdke (2013), reside justamente em iluminar essas contradições sem demonizá-las, apontando para a necessidade de um equilíbrio onde a avaliação sirva à aprendizagem, e não o contrário.

Quadro 24: síntese dos principais achados da observação participante

EIXO TEMÁTICO	PRINCIPAIS ACHADOS DA OBSERVAÇÃO	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO PEDAGÓGICA
Metodologia da observação	• Uso da abordagem qualitativa. • Imersão no chão da escola em duas turmas de 5º ano.	• Permitiu ultrapassar as aparências institucionais e captar a trama das relações (Lüdke, 2013).
Cotidiano e Currículo	• Rotina estruturada e intensa. • Hegemonia da resolução e correção de simulados (foco no SAEB e SEAMA).	• O currículo vivido é moldado pelas matrizes de referência das avaliações externas. • As aulas de língua portuguesa funcionam como espaço de treinamento focado nas avaliações externas.
Aspectos Positivos	• Desenvolvimento de raciocínio analítico e estratégias de resolução. • Ambiente de sala focado e disciplinado. • Democratização do acesso aos descritores dos exames.	• Há uma intencionalidade pedagógica clara: instrumentalizar o aluno para demandas reais e sistêmicas. • O erro é usado como oportunidade de revisão e replanejamento.
Aspectos Críticos	• Secundarização da literatura, oralidade e produção criativa. • Sinais de cansaço e desinteresse discente pela repetição. • Risco de mecanicismo de aprender a fazer prova.	• Ocorre um estreitamento curricular. • Cria-se uma hierarquia onde o saber válido se resume ao que cai na prova. • Risco de formação fragmentada em detrimento da formação integral.
Atuação Docente	• Professores pressionados por metas • Existência de momentos de resistência.	• O professor age com racionalidade diante do sistema: adapta-se para sobreviver às cobranças. • A prática não deve ser demonizada, mas compreendida em seu contexto.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

4.3.3 Apresentação das sessões reflexivas como espaço de formação e transformação da prática pedagógica

Para Ibiapina (2008), a sessão reflexiva pode ser compreendida como um dispositivo metodológico central da pesquisa colaborativa, configurando-se como um espaço de diálogo e troca entre pesquisadores e professores. Ela se caracteriza por ser um momento planejado para o estudo e a reflexão crítica compartilhada, no qual os participantes podem desvelar as relações entre seus pensamentos e suas ações educativas. Essas sessões permitem que os envolvidos mergulhem tanto no conhecimento teórico quanto no mundo da experiência, buscando superar a dicotomia entre teoria e prática por meio da análise rigorosa da realidade escolar.

A função primordial da sessão reflexiva é promover a formação contínua e a emancipação profissional dos docentes ao mesmo tempo em que subsidia a produção de conhecimentos científicos. Por meio de ciclos sucessivos de reflexão, essas sessões visam desestabilizar práticas convencionais e motivar a descoberta de contradições, permitindo que os professores mudem sua forma de pensar e agir sobre o trabalho pedagógico. Assim, a sessão funciona como um motor para a coprodução de saberes, onde as competências do pesquisador (como organizador) e das professoras (como analista da prática) se integram para transformar o contexto social e educativo da escola (Ibiapina, 2008).

A primeira sessão reflexiva dessa investigação, aconteceu em 08 de dezembro de 2025, marcando o início de um percurso investigativo e formativo intitulado **O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA NOS ANOS INICIAIS: implicações para a formação de crianças leitoras no 5º ano**". Este encontro inaugural, que ocorreu nas dependências de uma Unidade de Ensino da rede municipal de Lima Campos - Ma, teve como objetivo estabelecer as bases conceituais que sustentarão toda a intervenção pedagógica subsequente junto às professoras colaboradoras.

O desenho metodológico desta primeira sessão foi estruturado para transcender a mera transmissão de informações, buscando, em vez disso, a construção dialógica do conhecimento. Foram realizadas uma sequência de atividades organizada em momentos distintos, iniciando-se com a apresentação dos participantes e a mobilização do grupo em torno de questões problematizadoras.

Esta abordagem inicial é estratégica, pois reconhece os saberes prévios dos docentes como ponto de partida para a reflexão. Ao propor perguntas

mobilizadoras como "O que é ler?", "Qual o papel do professor na formação do leitor?" e "Como a concepção de linguagem assumida pelo professor pode influenciar o ensino da leitura?", a pauta instiga os participantes a revisitar suas próprias práticas e crenças pedagógicas. O objetivo não é apenas definir conceitos, mas compreender como essas definições operam no cotidiano da sala de aula e moldam a formação do leitor no 5º ano do ensino fundamental.

A centralidade deste primeiro encontro reside na discussão sobre as concepções de linguagem e suas implicações no ensino. A pauta destacou a necessidade de identificar as visões de ensino de leitura e formação do leitor que permeiam a prática das docentes. Para subsidiar teoricamente esse debate, o planejamento inclui a leitura de aprofundamento de obras fundamentais, como o capítulo "O desafio da leitura" de Solé (1989) e o artigo sobre concepções de linguagem de Doretto (2011).

A escolha desses textos indica um alinhamento com uma perspectiva interacionista e sociocognitiva da leitura, onde ler é compreendido como um processo ativo de construção de sentidos, e não apenas uma decodificação de sinais gráficos. A sessão propõe, portanto, um movimento de desconstrução de visões simplistas para a reconstrução de uma práxis pedagógica mais robusta e intencional.

A dimensão estética e humanizadora da formação também se faz presente na pauta através do momento de acolhida, que prevê a leitura do texto "A caixa de brinquedos", de Rubem Alves. A inserção da literatura na própria formação de professores funciona como modelagem da prática: ao vivenciarem a leitura fruição, os docentes são convidados a refletir sobre o lugar da literatura na vida de seus alunos.

Na sequência, a roda de conversa acerca das categorias centrais da pesquisa como a definição de leitura, o papel do professor e as concepções de linguagem consolidaram o caráter reflexivo do encontro. É neste espaço de troca que a teoria se encontra com a experiência docente, permitindo que os objetivos da sessão, como a compreensão das bases teóricas que orientam a pesquisa, sejam atingidos de maneira orgânica e colaborativa.

Por fim, a pauta da primeira sessão reflexiva não se encerra em si mesma, mas aponta para a continuidade do processo formativo. O encerramento prevê uma avaliação do encontro e os encaminhamentos para a próxima etapa, garantindo a

articulação entre as diferentes fases da pesquisa. As referências bibliográficas listadas, que incluem autores como Koch (2025), Girotto (2010), Jolibert (2006) e Maranhão (2019), reforçam o rigor acadêmico da proposta.

Dando continuidade ao ciclo formativo iniciado anteriormente, a segunda sessão reflexiva, agendada para o dia 10 de dezembro de 2025, marca um aprofundamento técnico e metodológico na pesquisa. Se o primeiro encontro se dedicou às bases conceituais, esta segunda pauta volta-se para a pragmática da sala de aula, focando especificamente no ensino das estratégias de compreensão leitora no 5º ano do ensino fundamental. Essa sessão instrumentalizar as professoras colaboradoras para uma atuação pedagógica mais diretiva e consciente no que tange ao desenvolvimento da competência leitora de seus alunos.

A estrutura da sessão reflete a necessidade de definir com precisão o objeto de ensino. Perguntas mobilizadoras como: O que são estratégias de compreensão leitora? Como o professor pode ensinar as estratégias de compreensão leitora? Quais estratégias de compreensão leitora podem ser utilizadas no 5º ano do ensino fundamental? orientam o debate para o campo da didática da leitura.

O objetivo central dessa sessão foi desmistificar a compreensão leitora como um dom natural e apresentá-la como um objeto de ensino passível de intervenção explícita. A pauta propôs que os professores compreendessem seu papel não apenas como mediadores de textos, mas como ensinantes de estratégias que permitem ao aluno processar e compreender o que lê. A referência à obra de Girotto e Souza (2010), sugerida como leitura de aprofundamento, reforça essa perspectiva de que é necessário ensinar o aluno a aprender a compreender.

A sequência de atividades planejada para este encontro foi realizada uma acolhida literária utilizando o livro infantil "A descoberta de Adriel". Esta escolha não é aleatória; ela serviu como gatilho para uma reflexão inicial sobre a leitura e a compreensão, conectando a teoria à prática de leitura literária infantil. Após a retomada dos conteúdos do encontro anterior, garantindo a coesão do percurso formativo, foi realizado um momento expositivo-dialogado com o auxílio de slides para situar os docentes quanto à definição e aos objetivos das estratégias de leitura. Este momento é crucial para alinhar a terminologia e garantir que todos os

participantes compartilhem do mesmo entendimento sobre o que constitui uma estratégia de leitura eficaz para o nível escolar em questão.

Um ponto de destaque nesta segunda sessão foi o foco na aplicabilidade. Isso se justifica pelo fato de empreendermos uma discussão sobre o papel do professor na seleção e no ensino de estratégias de compreensão leitora, o processo de seleção das estratégias e, mais importante, além de apresentar algumas dessas estratégias e como utilizá-las em atividades reais. A discussão sobre o ensino explícito dessas estratégias sugere uma metodologia onde o professor modela o comportamento leitor, tornando visíveis os processos mentais invisíveis que ocorrem durante a leitura, algo fundamental para estudantes que ainda estão consolidando suas habilidades de compreensão.

A segunda sessão encerrou-se com a avaliação do encontro e os encaminhamentos futuros, mantendo a lógica de processo contínuo. As referências bibliográficas, centradas em Girotto e Souza (2010), indicam que o arcabouço teórico deste módulo é focado na intervenção didática. A segunda sessão reflexiva, portanto, cumpriu o papel de ponte entre a teoria da linguagem discutida no primeiro encontro e a prática de planejamento e avaliação que será abordada no encerramento do ciclo, consolidando o caráter prático-reflexivo da pesquisa-ação proposta.

A terceira e última sessão reflexiva, que foi realizada no dia 16 de dezembro de 2025, representou um momento de síntese e consolidação do percurso formativo vivenciado pelas professoras colaboradoras. A pauta deste encontro direcionou o foco para duas dimensões essenciais da prática pedagógica que garantiram a sustentabilidade do ensino de leitura: o planejamento e a avaliação. Esta sessão visou equipar os docentes com as ferramentas necessárias para autonomizar o ensino de estratégias de compreensão leitora em suas rotinas escolares.

Essa sessão teve como objetivos orientar os professores quanto a escolha, o ensino e a aplicação estratégias de compreensão leitora, além de orienta-las a respeito dos instrumentos para avaliar a compreensão leitora. As perguntas mobilizadoras: Como planejar e desenvolver atividades onde os estudantes da possam usar as estratégias de compreensão leitora? E de que maneira podemos avaliar a compreensão leitora dos estudantes do 5º do ensino fundamental? refletem essa preocupação com a operacionalização do conhecimento adquirido

Essas indagações deslocam a reflexão do "o que ensinar", realizada na segunda sessão, para o "como organizar o ensino e verificar a aprendizagem". A ênfase no planejamento explicita a compreensão de que o ensino de estratégias não deve ser incidental, mas sim fruto de uma intencionalidade pedagógica estruturada, onde o professor prevê momentos específicos para o ensino, a prática guiada e a prática autônoma das estratégias (Giroto e Souza, 2010).

A sequência de atividades proposta inicia-se, coerentemente com os encontros anteriores, com uma acolhida literária, desta vez através da obra quem é o rei dos animais? seguida de reflexão sobre a valorização da diversidade, o respeito às diferenças e a excelência de um trabalho bem coordenado e com intencionalidade. Após a retomada das aprendizagens consolidadas, a sessão dedicou-se a um momento significativo para apresentar, com auxílio de slides, as possibilidades de seleção e ensino explícito das estratégias. No entanto, o diferencial deste terceiro encontro é a introdução da discussão sobre a avaliação.

Em continuidade, foram apresentados instrumentos e estratégias para avaliar a compreensão leitora. Isso foi fundamental, ajudou a questionar a tradição de avaliar leitura apenas através de perguntas de localização de informação explícita, propondo uma avaliação que contemple os processos inferenciais e o uso estratégico da leitura pelos alunos (Bittencourt, 2015).

As leituras de aprofundamento sugeridas para esta etapa foram robustas e diversificadas, incluindo obras de Bittencourt (2015), Solé (1989) e Lopez (2016). A indicação do livro como ensinar a compreender um texto? sugere uma abordagem de avaliação formativa. A ideia não é apenas medir o nível de compreensão, mas usar a avaliação como ferramenta para regular o ensino e ajudar o aluno a monitorar sua própria compreensão. A discussão pleiteada na sessão reconhece que avaliar a compreensão leitora é um desafio complexo que exige instrumentos adequados para capturar as nuances do processamento textual realizado pelas crianças.

Em suma, a terceira sessão reflexiva fecha o ciclo amarrando as pontas soltas entre teoria, metodologia e prática. Ao discutir planejamento, a sessão garante que as estratégias não sejam aplicadas de forma descontextualizada; ao discutir avaliação, garante-se que o professor tenha feedback sobre a eficácia de seu ensino. O encerramento com agradecimentos e avaliação final do encontro

marca o fim da etapa formativa da pesquisa, mas idealmente o início de uma nova postura profissional das participantes.

A exposição das três sessões reflexivas buscou revelar um desenho de formação coerente, que parte das concepções, passa pelas estratégias de ensino e culmina na organização do trabalho pedagógico e na verificação da aprendizagem. Esse percurso forneceu elementos norteadores para construção colaborativa de um Guia de Orientações Didáticas para o Ensino de Compreensão Leitora no 5º Ano do Ensino Fundamental que irá contribuir na formação de leitores autônomos.

Quadro 25 – Síntese das sessões reflexivas

QUADRO SÍNTESE DAS SESSÕES REFLEXIVAS			
	1º sessão	2º sessão	3º sessão
Ao final da sessão espera-se que o professor seja capaz de:	Engajar-se colaboração com a pesquisa; Compreender as bases que orientam o processo de pesquisa que visamos estabelecer; Identificar concepções de ensino da leitura, formação do leitor, concepções de linguagem e compreensão leitora no 5º ano	Identificar a definição e os objetivos da compreensão leitora; Entender o papel do professor na seleção e no ensino das estratégias de compreensão leitora; mobilizar algumas estratégias de compreensão leitora para 5º ano do ensino fundamental e utilizá-la em atividades reais.	Selecionar, ensinar e aplicar estratégias de compreensão leitora em turmas de 5º ano do ensino fundamental; Selecionar e organizar instrumentos para avaliar a compreensão leitora dos estudantes do 5º do ensino fundamental.
Eixo central de discussão	O ensino da leitura; O papel do professor na formação do leitor; As concepções de linguagem e suas implicações no ensino da leitura.	Definição e objetivos das estratégias de compreensão leitora; O papel do professor no ensino explícito das estratégias de compreensão leitora; O ensino das estratégias de compreensão leitora no 5º ano do ensino fundamental	Planejamento do ensino das estratégias de compreensão leitora no 5º ano do ensino fundamental Avaliação da compreensão leitora no 5º ano do ensino fundamental.
Questões mobilizadoras	O que é ler? Qual o papel do professor na formação do leitor? Como a concepção de linguagem assumida pelo professor pode influenciar o ensino da leitura?	O que são estratégias de compreensão leitora? Como o professor pode ensinar as estratégias de compreensão leitora? Quais estratégias de compreensão leitora podem ser utilizadas no 5º ano do ensino fundamental?	Como planejar e desenvolver atividades onde os estudantes possam mobilizar as estratégias de compreensão leitora? De que maneira podemos avaliar a compreensão leitora dos estudantes do 5º do ensino fundamental?

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

4.4 O produto educacional: Guia de Orientações Didáticas para o Ensino de Compreensão Leitora no 5º Ano do Ensino Fundamental

A elaboração do produto educacional intitulado "Orientações Didáticas para o Ensino de Compreensão Leitora no 5º Ano do Ensino Fundamental" constitui uma etapa indispensável e indissociável para a integralização das exigências do programa de pós-graduação em questão. A relevância deste material é ratificada pelas normativas institucionais, conforme aponta a UFMA (2025), ao estabelecer que o produto deve ser obrigatoriamente incorporado ao trabalho final na forma de apêndice.

Além da anexação física, a instituição determina que o material seja minuciosamente descrito e fundamentado no corpo do texto dissertativo, garantindo, dessa forma, sua legitimidade acadêmica e sua relevância prática. É importante destacar que o não atendimento a essa diretriz, segundo a UFMA (2025), implica a devolução do trabalho ao discente para as devidas adequações antes da defesa, sublinhando o caráter mandatório dessa integração entre a pesquisa e o produto gerado.

No entanto, a construção de um produto educacional no âmbito de um Mestrado Profissional em Educação transcende a mera formalidade burocrática. Ela reflete a natureza intrínseca desse modelo formativo, cuja finalidade primeira é a articulação dialética entre a teoria e a prática, visando diretamente a qualificação do ensino e a melhoria efetiva das práticas educacionais (Pereira, 2019). Nessa perspectiva, a descrição detalhada do produto educacional apresenta-se como parte constitutiva e vital do processo de pesquisa, uma vez que materializa a contribuição do pesquisador para o melhoramento da realidade escolar e para o enfrentamento de desafios concretos da sala de aula.

O produto desenvolvido consiste na elaboração de um conjunto de orientações didáticas destinadas a subsidiar o trabalho docente no que tange ao ensino de estratégias de compreensão leitora. Concebido como um instrumento teórico-prático, o material oferece diretrizes claras e aplicáveis ao contexto da sala de aula, com o objetivo de fortalecer as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mantendo um foco específico e aprofundado nas demandas do 5º ano.

Os objetivos centrais destas orientações são multifacetados. Primeiramente, buscam auxiliar os professores no planejamento e na implementação de estratégias de leitura que favoreçam a construção ativa de sentido pelos alunos, superando práticas de leitura passiva ou meramente decodificadora. Em segundo lugar, o material visa oferecer fundamentos teóricos sólidos, acompanhados de exemplos práticos de atividades que promovam a compreensão leitora através da exploração de diferentes gêneros textuais. Por fim, o produto tem o intuito de apoiar a formação docente continuada, focando especificamente no ensino intencional e sistemático de estratégias de leitura.

No que concerne ao público-alvo, o material é direcionado prioritariamente aos professores regentes do 5º ano do Ensino Fundamental. Contudo, sua aplicabilidade é ampliada, podendo ser utilizado por docentes de outros anos iniciais da Educação Básica que busquem aprimorar suas metodologias de ensino da leitura. Ademais, coordenadores pedagógicos interessados em fomentar políticas de leitura em suas instituições também encontrarão no material um recurso valioso para a gestão pedagógica.

Para garantir a democratização do acesso e a ampla disseminação do conhecimento, conforme preconiza a função social da universidade, as orientações serão disponibilizadas gratuitamente em formato digital (PDF). Ressalta-se que a aplicação dos conteúdos e das atividades propostas não deve ser rígida, ficando a critério dos professores e coordenadores a adaptação das propostas de acordo com o projeto pedagógico da escola e as especificidades socioculturais de cada turma.

A estrutura do produto educacional foi organizada de maneira lógica e sequencial, dividida em duas grandes partes que dialogam entre si. A primeira parte, intitulada de Fundamentos Teóricos para a compreensão leitora, estabelece a base conceitual necessária para a prática. Inicia-se com uma introdução ao tema, seguida de uma discussão sobre a importância nevrálgica da compreensão leitora nos anos iniciais. Esta seção aborda as concepções de leitura e ensino sob a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), alinhando o produto às normativas nacionais. Discute-se, ainda, o papel das estratégias de leitura na formação de um leitor competente e a função essencial do professor como mediador na construção dos sentidos do texto.

A segunda parte, intitulada de Orientações Pedagógicas e Práticas de Sala de Aula, traduz a teoria em ação docente. Esta seção inicia-se com diretrizes para o planejamento de aulas com foco específico na compreensão leitora. Na sequência, o material detalha o ciclo de leitura, começando pelas estratégias de pré-leitura, que envolvem a ativação de conhecimentos prévios e a formulação de previsões. Avança-se para as estratégias durante a leitura, abordando conexões, inferências, visualização, questionamento, síntese e sumarização. O ciclo se completa com as estratégias de pós-leitura, focadas na síntese final, discussão e avaliação da compreensão alcançada.

Para complementar a abordagem metodológica, o produto apresenta propostas concretas de atividades que demonstram a versatilidade das estratégias abordadas. Inclui-se também um capítulo dedicado à avaliação da compreensão leitora, sugerindo instrumentos e critérios que fujam do tradicionalismo e verifiquem efetivamente a competência leitora. O documento encerra-se com as considerações finais, apêndices, referências e a síntese curricular dos autores, conferindo transparência à autoria e às fontes consultadas.

Acreditamos que a implementação deste produto contribuirá de forma significativa para o campo do ensino da leitura. Espera-se que ele promova a sistematização de estratégias de leitura em sala de aula e o fortalecimento de uma prática docente reflexiva, alicerçada em fundamentos teóricos atualizados (Pereira, 2019). Almeja-se, com isso, promover a autonomia do professor no uso e na adaptação das propostas pedagógicas, bem como incentivar a leitura crítica e significativa por parte dos alunos. O impacto esperado inclui a melhoria no desempenho dos estudantes em avaliações internas e externas, mas, acima de tudo, busca-se a valorização da leitura como uma prática social essencial para o exercício pleno da cidadania e para o acesso democrático ao conhecimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, ao debruçar-se sobre o ensino de estratégias de compreensão leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assumiu o compromisso de investigar as implicações dessas práticas pedagógicas para a formação de crianças leitoras no 5º ano. A partir da delimitação inicial, buscou-se

não apenas diagnosticar a realidade do ensino da leitura na Unidade de Ensino investigada, mas também intervir propositivamente através da construção de saberes docentes e da elaboração de um produto educacional. Nesse sentido, pode-se afirmar que o objetivo geral da pesquisa foi alcançado, uma vez que a investigação permitiu compreender os processos teórico-metodológicos que subjazem ao ensino da leitura, culminando na sistematização de diretrizes didáticas que favorecem a construção ativa de sentidos pelos estudantes.

No que tange aos objetivos específicos, a trajetória investigativa possibilitou, primeiramente, a identificação das concepções que fundamentam a prática docente. A análise revelou um cenário de tensões entre perspectivas tradicionais, focadas na decodificação e na verificação quantitativa da leitura, conduta que foi percebida evidenciada na postura de práticas voltadas excessivamente para simulados e cobranças mecânicas, e perspectivas mais humanistas e interacionistas, que consideram o nível de desenvolvimento do aluno. Essa dicotomia reforçou a necessidade, apontada por Girotto (2010), de superar a visão da leitura como mera oralização ou extração de informações explícitas, avançando para um ensino que instrumentalize a criança a interagir criticamente com o texto.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa ratificou a pertinência da concepção de linguagem como processo de interação social, ancorada nos pressupostos de Vygotsky (1989) e Bakhtin (2006). A compreensão de que a leitura não é um ato solitário de recepção, mas um encontro dialógico entre autor e leitor, mediado pelo contexto sociocultural, mostrou-se fundamental para a reestruturação das práticas pedagógicas observadas.

A teoria de Isabel Solé (1998) acerca das estratégias de consolidação-se como o eixo articulador da intervenção, demonstrando que o ensino explícito de procedimentos como a predição, a inferência, a síntese e a verificação de hipóteses são condição imprescindíveis para que o aluno transite da condição de decodificador para a de leitor proficiente e autônomo.

A análise das práticas pedagógicas e a implementação das sessões reflexivas evidenciaram que a formação do leitor competente no 5º ano demanda uma intencionalidade docente aguçada. Observou-se que, quando o professor assume o papel de mediador e modelo de leitor, desmistificando a leitura como um dom inato e apresentando-a como um fazer passível de ser ensinado e aprendido, os estudantes tendem a ampliar seu engajamento e sua capacidade interpretativa.

Em contrapartida, a persistência de práticas que utilizam a leitura como mecanismo de punição ou que a reduzem a tarefas descontextualizadas ergue barreiras que dificultam a fruição e a apropriação do conhecimento, confirmando os alertas de Silva (2018) sobre os perigos da escolarização inadequada da literatura.

No âmbito curricular, a discussão travada à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) permitiu situar o ensino das estratégias de compreensão leitora não como uma inovação metodológica isolada, mas como uma exigência normativa e um direito de aprendizagem. A pesquisa demonstrou que, embora os documentos oficiais preconizem a formação de leitores críticos e o uso social da linguagem, há um distanciamento entre a prescrição curricular e a realidade da sala de aula. Esse hiato é preenchido, muitas vezes, pelo uso acrítico do livro didático. Portanto, a articulação entre a teoria estudada e as diretrizes oficiais reforça que o planejamento docente deve transcender a reprodução de manuais, incorporando sequências didáticas que mobilizem, efetivamente, as habilidades de compreensão.

Uma contribuição central deste estudo reside na discussão sobre a avaliação da compreensão leitora. À luz das contribuições de Bittencourt (2015), conclui-se que avaliar a leitura exige o abandono de paradigmas puramente classificatórios em favor de uma avaliação formativa e processual. Ficou evidente que instrumentos avaliativos focados apenas na recuperação de informações literais são insuficientes para mensurar a complexidade do ato de ler. A pesquisa aponta para a urgência de diversificar as estratégias avaliativas, contemplando a capacidade do aluno de realizar inferências, estabelecer conexões intertextuais e posicionar-se diante do lido, utilizando o erro não como punição, mas como indício do processo de construção de sentidos.

Como desdobramento prático e resposta às demandas identificadas, o Produto Educacional desenvolvido, materializa o compromisso social e acadêmico deste Mestrado Profissional. Mais do que um apêndice burocrático exigido pela UFMA (2025), o Guia constitui uma ferramenta de empoderamento docente, oferecendo subsídios teóricos e práticos para que os professores possam planejar intervenções qualificadas. Ele representa a síntese da articulação entre a teoria acadêmica e o chão da escola, visando instrumentalizar o professor para que este

possa, autonomamente, adaptar as estratégias de Solé e outros teóricos às especificidades de sua turma.

Não obstante os avanços obtidos, é necessário reconhecer os limites desta investigação. O estudo, por ter caráter situado e qualitativo, reflete a realidade de um contexto específico de uma escola da rede municipal de Lima Campos/MA, e portanto, suas conclusões poderão ser generalizadas desde que as adaptações necessárias sejam efetuadas. Ademais, a transformação das práticas docentes é um processo contínuo e não linear; as sessões reflexivas iniciaram um movimento de mudança, mas a consolidação de uma cultura de ensino explícito de estratégias de leitura demanda tempo, formação continuada e condições estruturais de trabalho que extrapolam o escopo desta pesquisa.

Em síntese, conclui-se que o ensino de estratégias de compreensão leitora é um caminho indispensável para a equidade educacional. Formar leitores capazes de lançar pontes entre o que se diz e o que se pensa, entre o que se lê e o que se vive é, em última análise, formar cidadãos aptos a participar ativamente da sociedade letrada (Solé, 1998). A pesquisa reafirma, portanto, que a leitura na escola não pode ser um fim em si mesma, mas um meio de emancipação intelectual e social, cabendo à escola e ao professor a responsabilidade ética e política de garantir a todos os estudantes o acesso às chaves de compreensão do mundo escrito.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar; CARVALHO Rodrigo Sabala de; JUHAS Silvia; SCHWARTZ Suzana. **Compreensão leitora nos anos iniciais: Reflexões e Propostas de Ensino**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 27 mai. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Padrão nacional de alfabetização**. Brasília, DF:

MEC/Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-da-alfabetizacao/resultados>
Acesso em: 09 de nov. 2025

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 17/2009**: mestrado profissional no âmbito da Capes. DOU, Brasília, DF, 29 dez. 2009. Disponível em: <http://www.uezo.rj.gov.br/pos-graduacao/docs/Portaria-MEC-N17-28-de-mbro-de-2009.pdf?msckid=db66f2e9ce6d11ecaf17fab663ed661b>. Acesso em: 03 jan. 2025

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 144 p. (Ensino de 1ª a 4ª série).

CURTO, Lluís Maruny; MORILLO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. **Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem**. Encontros de Vista, v. 8, n. 2, p. 79-94, 2011. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4470/482484192>. Acesso em: 04 fev. 2025

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo; Ática, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIROTTTO, Cyntia; SOUZA, Renata. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem**. In: SOUZA, Renata (Org.). Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

GOULART, Cecília Maria. **A apropriação da linguagem escrita e o trabalho alfabetizador na escola**. Cadernos de Pesquisa, p. 157-175, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/y98RLWNJQQxsFgNt4xLcbHg/?lang=pt>. Acesso em: 04 fev. 2025

HOFFMANN, Jussara. **Avanços nas concepções e práticas da avaliação**. In: DEMO, Pedro. Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 97–10

IBIAPINA, Ivana Lopes de. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimento**. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

JOLIBERT, Josette; JACON, Jeanette. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria & prática**. Campinas – SP; Pontes Editores, 2022.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3º ed. São Paulo: Contexto, 2025.

LIMA CAMPOS (Município). Unidade Escolar José Adeodato Cavalcante. **Projeto Pedagógico**. Lima Campos, MA: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

LOPEZ, Nuria Carriedo; TAPIA, Jesus Alonso. **Como ensinar a compreender um texto?: um programa de estratégias para treinar a compreensão leitora**. Editora Vozes Limitada, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**; Secretaria Estadual de Educação. São Luís: FGV, 2019.

MENIN, A. M. C. S. **Avaliar atividades de leitura para que?** In: SOUZA, Renata (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PEREIRA, Antônio. **Pesquisa de intervenção em educação**. Salvador: Editora da Universidade do Estado da Bahia, 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani César. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico- 2ª Edição**. Editora Feevale, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez editora, 2017

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. **Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos**. Qualitas revista eletrônica, v. 16, n. 1, p. 1-14, 2015. Disponível em: <https://www.fepiam.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/2113-7552-1-PB.pdf> Acesso em: 04 fev. 2025

SILVA, Karla Leandro da. A análise de conteúdo e sua importância como instrumento de interpretação dos dados qualitativos nas pesquisas educacionais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 37., 2015, Florianópolis. Anais. Rio de Janeiro: ANPEd, 2015. Disponível em <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/17159/8298> Acesso em: 19 abr. 2025

SILVA, Solimar. **Práticas de leitura: 150 ideias para despertar o interesse dos alunos**. Petrópolis: Vozes, 2018.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Penso Editora, 1998

UFMA. **Regimento nº 05/2019, de 29 de maio de 2025**. Altera o Regimento que estabelece normas, critérios e condições de Projeto de Pesquisa, Exame de Qualificação e Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica – PPGEEB. São Luís: UFMA, 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem (2a ed.)**. São Paulo: Martins Fontes. 1989.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO NA UNIDADE DE ENSINO INVESTIGADA

1 ASPECTOS FÍSICOS

Quantidade salas de aula

Quantidade de professores

Quantidade de banheiros

Secretaria

Diretoria

Sala dos professores

Pátio/refeitório

Cantinho da leitura

Ginásio de esportes

Outros aspectos físicos que se mostrarem necessários

2 ASPECTOS PEDAGÓGICOS E ADMINISTRATIVOS

Regimento interno

Projeto pedagógico da escola

Plano mensal

Relação entre gestão, coordenação e professoras

Outros aspectos pedagógicos e administrativos que se mostrarem necessários

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA APLICADA AOS DOCENTES DA UNIDADE ESCOLAR INVESTIGADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Prezada colaboradora,

Agradecemos por sua disponibilidade em participar desta pesquisa de Mestrado, a qual têm como tema: **O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA NOS ANOS INICIAIS:** Implicações para a formação de crianças leitoras no 5º ano do ensino fundamental.

O objetivo da referida pesquisa é: Compreender o processo de organização do ensino da leitura a partir da utilização das estratégias de compreensão leitora com crianças do 5º do ensino fundamental em uma escola da rede municipal de Lima Campos – MA.

Dessa forma, ao participar desta entrevista você, estará contribuindo para a geração de dados os quais são fundamentais para a construção da Dissertação e, por sua vez, do Produto Educacional, requisito obrigatório para conclusão do mestrado em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Assim, oferecer diretrizes e subsídios para o planejamento e a organização do ensino da leitura em turmas do 5º ano, com ênfase no ensino de estratégias de compreensão leitora constitui-se como foco desta investigação em uma escola da rede municipal de Lima Campos – MA.

A entrevista é composta por dezesseis questões semiestruturadas, organizadas em três eixos temáticos:

- 1º O primeiro eixo, aborda as concepções e percepções dos participantes sobre: linguagem, leitura, ensino de estratégias compreensão leitora;
- 2º O segundo eixo, discute a organização das práticas pedagógicas a partir do currículo oficial em relação ao ensino da leitura, das estratégias de compreensão leitora, no 5º ano do ensino fundamental;
- 3º O terceiro eixo, trata da avaliação da compreensão leitora no 5º ano do ensino fundamental.

Quanto aos processos de desenvolvimento e de sistematização desta entrevista destacamos os seguintes:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)



- As respostas geradas por meio deste instrumento, serão gravadas, transcritas e analisadas posteriormente, com o único propósito de atender aos objetivos desta pesquisa.
- Reafirmamos nosso compromisso ético com o sigilo e a confidencialidade de todas as informações fornecidas. Sua participação será tratada com o máximo respeito e anonimato, e pedimos que suas respostas expressem, com liberdade e sinceridade, sua experiência e percepção sobre o trabalho desenvolvido nesse contexto escolar.

Assim sendo, contamos com a sua participação, agradecendo por sua valiosa colaboração, que certamente contribuirá de forma significativa para o fortalecimento das práticas de ensino da leitura e das estratégias de compreensão leitora no 5º ano do ensino fundamental, visando a formação de leitores autônomos e críticos.

QUESTÕES NORTEADORAS PARA A ENTREVISTA

EIXO 01: CONCEPÇÕES/PERCEPÇÕES

1º Para você, o que é linguagem?

2º O que é leitura?

3º O que é o texto e qual a sua importância para o ensino da leitura?

4º Na sua percepção o que é necessário o professor saber para ensinar uma criança a ler? Ou seja, quais são os conteúdos envolvidos no processo de ensino da leitura de modo específico para crianças do 5º ano?

5º Para você o que é compreensão leitora? O que você conhece sobre estratégias de compreensão leitora? Se você conhece, fale acerca da importância do ensino dessas estratégias para formação leitora das crianças do 5º ano.

6º Na sua opinião, quais habilidades expressam que uma criança é de fato leitora?

7º Quais fundamentos teóricos, autores e documentos curriculares você utiliza para sistematizar o processo de ensino da leitura, das estratégias de compreensão leitora em sala de aula?

8º As *estratégias de compreensão leitora*, tais como: inferências, formular perguntas, ativar conhecimentos prévios, devem ser ensinadas em sala de aula, conforme



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)



orientam os documentos curriculares. Em quais autores, teorias ou documentos a você se baseia para incorporá-las ao seu planejamento e prática?

9º Na sua opinião, qual é a principal diferença entre apenas *ler* (decodificar) e *ensinar a ler* (ensinar a compreender) para os alunos do 5º ano?

EIXO 02: PRÁTICAS, ORGANIZAÇÃO E CURRÍCULO

10º Como a você planeja o processo de ensino da leitura? Quais atividades você costuma priorizar nas suas aulas para ensinar a ler? Quais materiais você costuma utilizar (livros, outros textos, materiais concretos) especificamente, para garantir que as estratégias de compreensão leitora sejam ensinadas *explicitamente* e não apenas esperadas?

11º Os documentos curriculares, em nível nacional como a BNCC e em nível estadual como o DCTMA e em nível municipal como a proposta curricular do município fornecem subsídios claros sobre como trabalhar as estratégias de compreensão leitora no 5º ano. Em que situações ou momentos você consegue ou não, mobilizar tais documentos com a sua prática na sala de aula?

12º Poderia descrever uma sequência, ou listagem das principais atividades que você costuma utilizar intencionalmente, para ensinar as crianças a ler e a fazerem uso das estratégias de compreensão leitora?

13º Na sua opinião quais desafios ou dificuldades que você encontra para desenvolver o ensino da leitura, das estratégias de compreensão leitora em sala de aula? (você pode considerar fatores como, o tempo, materiais e a formação docente, entre outros)

EIXO 03: AVALIAÇÃO E REFLEXÃO

14º Como você avalia o processo de ensino e aprendizagem da leitura dos estudantes do 5º ano? E como avalia se aprenderam as estratégias de compreensão leitora?

15º Considerando o seu repertório prático, qual estratégia de compreensão leitora (ex.: fazer inferências, resumir, monitorar a própria compreensão) você considera a mais fundamental para o desenvolvimento da compreensão leitora do aluno no 5º ano, e por quê?

16º Para você, o que é indispensável para o professor planejar, implementar e avaliar atividades relacionadas ao uso de estratégias de compreensão leitora por parte dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental?

APÊNDICE C – ROTEIRO DAS SESSÕES REFLEXIVAS REALIZADAS COM AS PROFESSORAS COLABORADORAS E COORDENADORA PEDAGÓGICA.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CSSo

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB



PAUTA DA SESSÃO	
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	
DATA	08/12/2025
LOCAL	Unidade de Ensino José Adeodato Cavalcante
HORÁRIO	Das 8:30 às 11:30
RESPONSÁVEIS	Mestrando: Thayronne Rennon Lima Gomes Orientadora Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano
PÚBLICO ALVO	

TÍTULO DA PESQUISA
• O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA NOS ANOS INICIAIS: Implicações para a formação de crianças leitoras no 5º
CONTEÚDOS DA SESSÃO
• O ensino da leitura • O papel do professor na formação do leitor • As concepções de linguagem e suas implicações no ensino da leitura.
PERGUNTAS MOBILIZADORAS
• O que é ler? • Qual o papel do professor na formação do leitor? • Como a concepção de linguagem assumida pelo professor pode influenciar o ensino da leitura?
OBJETIVOS DA SESSÃO
• Mobilizar as professoras colaboradoras para a participação na pesquisa. • Compreender as bases que orientam o processo de pesquisa que visamos estabelecer junto aos professores colaboradores;

Identificar as concepções de ensino da leitura, formação do leitor, concepções de linguagem e compreensão leitora no 5º ano do ensino fundamental.
SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES
1º Momento: Apresentação dos participantes da pesquisa 2º Momento: Mobilização do grupo em torno da pesquisa a partir de questões problematizadoras 3º Momento: Apresentação da pesquisa 4º Momento: Apresentação da pauta do dia 5º Momento: Acolhida com leitura do texto “A caixa de brinquedos” de Rubem Alves; Apresentação da agenda do dia e objetivos da sessão reflexiva; 6º Momento: Roda de conversa acerca das categorias centrais que estruturam a nossa pesquisa: definição de leitura, o papel do professor na formação do leitor, as concepções de linguagem e suas implicações no ensino da língua. 4º Momento: Avaliação do encontro; 5º Momento: Encaminhamentos para o próximo encontro
LEITURA DE APROFUNDAMENTO
Sugestão 01: Ler o capítulo 1 intitulado - “<i>O desafio da leitura</i>” - do livro estratégias de leitura. SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. Porto Alegre: Penso Editora, 1998 Sugestão 02: Ler o artigo – “<i>CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E CONCEITOS CORRELATOS: a influência no trato da língua e da linguagem</i>” – DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. Encontros de Vista, v. 8, n. 2, p. 79-94, 2011. Disponível em: https://www.journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4470/482484192. Acesso em: 04 dez. 2025 Observação: Ambos os materiais serão disponibilizados gratuitamente pelo formador
REFERÊNCIAS
DORETTO, Shirlei Aparecida; BELOTI, Adriana. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. Encontros de Vista, v. 8, n. 2, p. 79-94, 2011. Disponível em: https://www.journals.ufrpe.br/index.php/encontrosdevista/article/view/4470/482484192. Acesso em: 04 dez. 2025 GIROTO, Cyntia; SOUZA, Renata. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, Renata (Org.). Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

JOLIBERT, Josette; JACON, Jeanette. Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. 3º ed. São Paulo: Contexto, 2025.

MARANHÃO. Documento Curricular do Território Maranhense; Secretaria Estadual de Educação. São Luís: FGV, 2019.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de Leitura. Porto Alegre: Penso Editora, 1998



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CSSo



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB

PAUTA DA SESSÃO	
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	
DATA	10/12/2025
LOCAL	Unidade de Ensino José Adeodato Cavalcante
HORÁRIO	Das 8:00 às 11:30
RESPONSÁVEIS	Mestrando: Thayronne Rennon Lima Gomes Orientadora Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano
PÚBLICO ALVO	

TÍTULO DA PESQUISA
O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA NOS ANOS INICIAIS: Implicações para a formação de crianças leitoras no 5º
CONTEÚDOS DA SESSÃO
- Definição e objetivos das estratégias de compreensão leitora - O papel do professor no ensino explícito das estratégias de compreensão leitora - O ensino das estratégias de compreensão leitora no 5º ano do ensino fundamental
PERGUNTAS MOBILIZADORAS
- O que são estratégias de compreensão leitora? - Como o professor pode ensinar as estratégias de compreensão leitora? - Quais estratégias de compreensão leitora podem ser utilizadas no 5º ano do ensino fundamental?
OBJETIVOS DA SESSÃO
Identificar a definição compreensão leitora e os objetivos das estratégias de compreensão leitora no 5º ano do ensino fundamental

Entender o papel do professor na seleção e no ensino das estratégias de compreensão leitora Mobilizar algumas estratégias de compreensão leitora para 5º ano do ensino fundamental e utiliza-la em atividades reais.
SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES
1º Momento: Acolhida literária com leitura do livro infantil “A descoberta de Adriel” e em seguida uma rápida reflexão sobre a leitura e a compreensão leitora 2º Momento: Apresentação da agenda do dia e objetivos da sessão reflexiva. 3º Momento: Retomada do tema, conteúdo e aprendizagens consolidadas no encontro anterior 4º Momento: Com o auxílio de material apresentado em slides, situar os professores quanto a definição e os objetivos das estratégias de compreensão leitora no 5º ano do ensino fundamental 5º Momento: Discutir o papel do professor na seleção e no ensino das estratégias de compreensão leitora 6º Momento: Apresentar algumas estratégias de compreensão leitora para 5º ano do ensino fundamental e como utiliza-la em atividades reais. 4º Momento: Avaliação do encontro; 5º Momento: Encaminhamentos para o próximo encontro
LEITURA DE APROFUNDAMENTO
Sugestão 01: Ler o capítulo 2 intitulado - “<i>Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem</i>” GIROTTTO, Cyntia; SOUZA, Renata. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, Renata (Org.). Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010. Observação: O material será disponibilizado gratuitamente pelo formador
REFERÊNCIAS
GIROTTTO, Cyntia; SOUZA, Renata. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, Renata (Org.). Ler e compreender: estratégias de leitura. Campinas: Mercado de Letras, 2010.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – CSSo

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEED



PAUTA DA SESSÃO	
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	
DATA	16/12/2025
LOCAL	Unidade de Ensino José Adeodato Cavalcante
HORÁRIO	Das 8:00 às 11:30
RESPONSÁVEIS	Mestrando: Thayronne Rennon Lima Gomes Orientadora Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano
PÚBLICO ALVO	

TÍTULO DA PESQUISA
O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA NOS ANOS INICIAIS: Implicações para a formação de crianças leitoras no 5º
CONTEÚDOS DA SESSÃO
- Planejamento do ensino das estratégias de compreensão leitora no 5º ano do ensino fundamental - Avaliação da compreensão leitora no 5º ano do ensino fundamental.
PERGUNTAS MOBILIZADORAS
- Como planejar e desenvolver atividades onde os estudantes possam usar as estratégias de compreensão leitora? - De que maneira podemos avaliar a compreensão leitora dos estudantes do 5º do ensino fundamental?
OBJETIVOS DA SESSÃO
- Selecionar, ensinar e aplicar estratégias de compreensão leitora em turmas de 5º ano do ensino fundamental - Selecionar instrumentos para avaliar a compreensão leitora dos estudantes do 5º do ensino fundamental.
SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

1º Momento: Acolhida literária com leitura do livro infantil “Quem é o rei dos animais?” e em seguida uma rápida reflexão sobre a leitura e a compreensão leitora

2º Momento: Apresentação da agenda do dia e objetivos da sessão reflexiva.

3º Momento: Retomada do tema, conteúdo e aprendizagens consolidadas nos encontros anteriores

4º Momento: Com o auxílio de material organizado em slides, apresentar as professoras possibilidades de seleção, ensino explícito e aplicação das estratégias de compreensão leitora no 5º ano do ensino fundamental

5º Momento: Apresentação de estratégias e instrumentos para avaliar a compreensão leitora dos estudantes do 5º do ensino fundamental.

6º Momento: Avaliação do encontro;

7º Momento: Agradecimentos pela participação

LEITURA DE APROFUNDAMENTO

Sugestão 01: Leia o livro “*Como ensinar a compreender um texto? Um programa de estratégias para treinar a compreensão leitora*”

Sugestão 02: Leia o capítulo 03 intitulado “*Avaliar atividades de leitura para quê?*” do livro **Ler e compreender: Estratégias de leitura**

Sugestão 03: Leia o capítulo 04 intitulado “*Avaliação*” do livro **A compreensão leitora nos anos iniciais: reflexões e propostas de ensino**

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar et al. **Compreensão leitora nos anos iniciais: Reflexões e Propostas de Ensino**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

GIROTTTO, Cyntia; SOUZA, Renata. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem**. In: SOUZA, Renata (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010

LOPEZ, Nuria Carriedo; TAPIA, Jesus Alonso. **Como ensinar a compreender um texto?: um programa de estratégias para treinar a compreensão leitora**. Editora Vozes Limitada, 2016.

**APÊNDICE D – GUIA DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE
COMPREENSÃO LEITORA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**THAYRONNE RENNON LIMA GOMES
HERCÍLIA MARIA DE MOURA VITURIANO**

**GUIA DE ORIENTAÇÕES
DIDÁTICAS PARA O ENSINO
DE COMPREENSÃO LEITORA
NO 5º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

**São Luís
2026**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**

Reitor

Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

Vice-Reitor

Prof. Dr. Leonardo Silva Soares

**AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA,
PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO**

Profa. Dra. Flávia Raquel Fernandes do Nascimento

**COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes

AUTORES DO PRODUTO EDUCACIONAL

Thayronne Rennon Lima Gomes

Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano

ORIENTADORA DO PRODUTO EDUCACIONAL

Profa. Dra. Hercília Maria de Moura Vituriano

DIAGRAMAÇÃO

Thayronne Rennon Lima Gomes





*"Ler é, antes de tudo,
compreender. E
compreender é lançar
pontes entre o que se diz
e o que se pensa, entre o
que se lê e o que se vive."*

Isabel Solé (1998)



SUMÁRIO

1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS	5
1.1 Qual a importância de ensinar compreensão leitora?	7
1.2 Concepções de leitura e ensino na perspectiva dos documentos curriculares	10
1.3 O papel das estratégias de leitura na formação do leitor competente	15
1.4 O papel do professor mediador na construção do sentido do texto ...	16
2 ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS DE LEITURA	19
2.1 Planejando aulas com foco na compreensão leitora	20
2.2 Como ativar os conhecimentos prévios dos estudantes?	22
2.3 Estratégias de compreensão leitora: conexões, inferência, visualização, questionamento, síntese e sumarização.	25
2.4 Como avaliar a compreensão leitora dos estudantes?	33
2.5 Propostas de atividades de mobilização de estratégias de compreensão leitora: Oficina de leitura	35
2.5.1 Como ajudar o estudante a escolher o livro que irá ler?	37
2.5.2 Uma proposta para a mobilização das estratégias de leitura no livro João e o pé de feijão	39
2.6 Considerações finais e perspectivas de uso do manual	45
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47

APRESENTAÇÃO

O presente Produto Educacional convida educadores e mediadores a mergulharem no universo das estratégias de compreensão leitora, oferecendo um arcabouço prático e teórico fundamentado nas perspectivas de Girotto e Souza (2010), Souza (2019) e Solé (1998). Assim, dentre outras coisas, esse trabalho visa desmistificar a proficiência leitora, demonstrando que ela não ocorre no vácuo, mas é fruto de uma construção intencional onde o leitor atua como o protagonista da produção de sentidos.

Ao explorar este material, o leitor encontrará um guia estruturado sobre como transformar a sala de aula em um ambiente de leitura ativa. Durante o processo de compreensão é imprescindível que o leitor ative seu repertório prévio, estabelecendo conexões entre o texto e seu repertório particular de saberes construído a partir de suas vivências.

Nesse mesmo processo, a formulação de perguntas aparece como o motor da investigação ativa. Essa ação ajuda o leitor a romper com a passividade sendo instigado a interrogar o texto. Além disso, esse produto faz uma distinção crucial entre "Questões Magras", aquelas de cunho factual, cujas respostas estão na superfície do texto e as "Questões Gordas", perguntas inferenciais e complexas que exigem uma interlocução profunda para clarificar e aprofundar o entendimento.

O documento também ilumina o papel da Inferência, descrita metaforicamente como o trabalho de um detetive do implícito. Esta estratégia capacita o estudante a ler nas entrelinhas, preenchendo as lacunas deixadas pelo autor e concluindo a partir de evidências não declaradas. Paralelamente, aborda-se a Visualização, que traz a dimensão afetiva para o processo, encorajando a criação de imagens mentais singulares que tornam a experiência de leitura mais vívida e memorável.

Por fim, o texto estabelece uma diferenciação pedagógica essencial entre Sumarização e Síntese. Enquanto na sumarização o leitor deve atuar como um curador, hierarquizando informações e distinguindo o essencial do acessório, na síntese é feita uma integração complexa das informações. Ao sintetizar o leitor deve articular elementos para construir um novo todo coeso, gerando uma nova unidade de sentido.

Portanto, este Produto Educacional não é apenas um manual técnico, mas um manifesto em favor da formação do leitor crítico, oferecendo as ferramentas para que o professor auxilie seus alunos a avançarem de meros decodificadores para construtores ativos de conhecimento, capazes de navegar com autonomia e criticidade pelo mundo letrado.

Prof. Esp. Thayronne Rennon Lima Gomes
Profa. Dr. Hercília Maria de Moura Vituriano

1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS



A compreensão leitora configura-se como um dos pilares fundamentais da educação contemporânea, transcendendo a mera capacidade de decodificar signos linguísticos para se estabelecer como um processo ativo e complexo de construção de sentidos. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o desenvolvimento dessa competência é crucial, pois alicerça toda a trajetória acadêmica e social do indivíduo.

A despeito das divergências metodológicas sobre ensino da leitura, Hattie (2025) aponta para a primazia do ensino explícito dos cinco grandes fatores: fonética, consciência fonêmica, fluência, vocabulário e compreensão como a rota mais eficaz para a proficiência leitora. Garantir o domínio dessas habilidades até os oito anos é a condição indispensável para que o aluno transite da decodificação mecânica para a leitura como ferramenta de aprendizagem sendo capaz de produzir sentido a partir a interação com elementos do texto.

Essa seção dedica-se a aprofundar as bases teóricas e as diretrizes educacionais que sustentam o ensino da leitura na atualidade. A discussão inicia-se pela análise da importância da compreensão leitora nos anos iniciais, destacando como o fracasso escolar em etapas posteriores muitas vezes se origina na fragilidade dessa formação inicial.

Nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) é trazida ao debate para reforçar a leitura como eixo central do ensino de Língua Portuguesa, defendendo a formação de leitores competentes capazes de transitar por diversos gêneros discursivos e esferas sociais. A proficiência leitora não é apenas uma habilidade linguística, mas a chave para o acesso aos conhecimentos de outras áreas do saber.

Em seguida, o texto aborda as concepções de leitura e ensino à luz da BNCC e dos teóricos da linguística textual. A superação das práticas tradicionais, focadas na gramática normativa descontextualizada, em favor de uma abordagem que privilegie o uso social da língua, é um ponto central desta reflexão. Autores como Kleiman (2022) e Koch e Elias (2025) fundamentam a visão de que o sentido é construído na interação entre autor, texto e leitor, exigindo do ensino uma postura que valorize os conhecimentos de mundo do estudante e o contexto de produção dos textos. A leitura é apresentada não como

um fim em si mesma, mas como uma prática social situada, essencial para o exercício da cidadania.

A discussão avança para o papel insubstituível das estratégias de leitura na formação do leitor competente. Baseando-se em Solé (1998) e Girotto e Souza (2010), a seção explora como o ensino explícito de procedimentos cognitivos e metacognitivos é vital para que o aluno aprenda a planejar, monitorar e avaliar sua própria compreensão. As autoras também argumentam que a escola deve ensinar o como ler, instrumentalizando o estudante para navegar com segurança pelas camadas mais profundas do texto, identificando informações implícitas e intencionalidades.

Por fim, a sessão examina a figura do professor como mediador qualificado nesse processo. A atuação docente deixa de ser a de um transmissor de informações para se tornar a de um facilitador que cria situações de aprendizagem desafiadoras. A mediação pedagógica é apontada como a ponte que permite ao estudante realizar o salto qualitativo da decodificação para a interpretação crítica. Ao articular os saberes teóricos com as demandas da prática em sala de aula, esta fundamentação busca evidenciar que a formação de leitores proficientes é um compromisso ético e político, essencial para a autonomia intelectual e a inclusão social dos estudantes.

1.1 Qual a importância de ensinar compreensão leitora?

A leitura, no contexto educacional contemporâneo, não pode ser compreendida apenas como uma habilidade mecânica de decodificação de signos linguísticos, mas sim como um processo complexo e ativo de construção de sentidos. No 5º ano do Ensino Fundamental, essa distinção torna-se crucial, pois é nesta etapa que se consolidam as bases para todo o desenvolvimento cognitivo posterior do estudante. A compreensão leitora, portanto, transcende a simples vocalização das palavras e exige que o sujeito leitor mobilize seus conhecimentos prévios, suas vivências e suas capacidades inferenciais para interagir com o texto. Nesse cenário, a escola assume o papel preponderante de mediadora, devendo promover práticas que transformem o aluno em um sujeito

ativo, capaz de dialogar com o que lê e de se posicionar criticamente diante das informações apresentadas (Giroto, 2010).

É imperativo observar que o fracasso escolar, muitas vezes evidenciado nos anos finais do ensino fundamental, tem suas raízes na fragilidade da formação leitora consolidada nos primeiros anos de escolaridade. Quando a criança aprende a decodificar o código escrito, mas não desenvolve estratégias para extrair significado dele, cria-se um abismo entre o ato de ler e o ato de aprender. Segundo Bakhtin (2006), o texto não carrega o sentido em si mesmo de forma estanque; o sentido é construído na interação.

Corroborando com essa ideia, Koch e Elias (2025) enfatizam que a leitura é uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) reforça essa perspectiva ao estabelecer que a leitura deve ser o eixo central do ensino de Língua Portuguesa, mas não de forma isolada. O documento normativo destaca que o objetivo não é apenas formar decodificadores fluentes, mas leitores competentes, capazes de transitar por diferentes gêneros discursivos e esferas sociais.

A proficiência leitora nos anos iniciais é o que garantirá ao estudante o acesso aos conhecimentos de outras áreas, como a Matemática, a História e as Ciências. Sem a capacidade de interpretar enunciados, compreender problemas e assimilar conceitos descritos textualmente, o desempenho escolar global do estudante fica comprometido. Portanto, o trabalho com a leitura deve ser intencional, planejado e sistemático, evitando que a compreensão seja vista como uma consequência natural e automática da alfabetização.

Nesse contexto de ensino, a atuação docente é fundamental para formação do leitor. Não basta oferecer textos variados aos alunos, é necessário ensinar estratégias de leitura que permitam a navegação segura pelo texto. A autora Isabel Solé (1998) é uma referência indispensável ao discutir que ler é um processo de interação entre o leitor e o texto, e que para compreender é

necessário que o leitor tenha objetivos claros. As estratégias de leitura que envolvem o antes, o durante e o depois da leitura devem ser modeladas pelo professor. A antecipação do conteúdo a partir do título, a formulação de hipóteses, a verificação dessas hipóteses durante a leitura e a síntese final são estratégias que precisam ser ensinadas explicitamente nos anos iniciais, para que, com o tempo, o aluno as realize de forma autônoma e metacognitiva.

Ainda sobre a prática pedagógica, é necessário superar a visão de que a leitura na escola serve apenas para avaliação de fluência oral ou para responder a questionários de localização de informações explícitas. A verdadeira compreensão leitora exige o mergulho nas camadas mais profundas do texto, alcançando as informações implícitas e as intencionalidades do autor. Kleiman (2022) alerta para a necessidade de um ensino que considere o letramento, ou seja, o uso social da leitura e da escrita.

A criança nos anos iniciais precisa perceber que a leitura tem função social, que se lê para se informar, para se divertir, para aprender a fazer algo ou para se comunicar. Desvincular a leitura de suas práticas sociais reais é um dos fatores que contribuem para o desinteresse e a dificuldade de compreensão, pois o texto perde sua relevância e torna-se apenas um objeto escolar artificial (Jolibert, 2006).

Outro aspecto relevante é a seleção dos materiais de leitura oferecidos aos estudantes nessa fase de desenvolvimento. A diversidade textual é essencial para ampliar o repertório do aluno e desafiar sua capacidade interpretativa. Contudo, é preciso que haja uma progressão na complexidade dos textos, acompanhada de mediação adequada. O contato com contos, notícias, fábulas, verbetes de enciclopédia e textos instrucionais exige do leitor diferentes posturas e estratégias de abordagem. O professor, ao mediar essas leituras, atua na zona de desenvolvimento proximal do aluno, conforme preceitos vygotskyanos, oferecendo o suporte necessário para que a criança compreenda aquilo que, sozinha, ainda não conseguiria. Essa intervenção pedagógica é o motor que impulsiona o salto qualitativo da leitura decodificadora para a leitura proficiente e crítica (Kleiman, 2022).

Ademais, a avaliação da leitura nos anos iniciais deve ser encarada com um olhar diagnóstico e processual, e não punitivo. Identificar as dificuldades de compreensão dos alunos precocemente permite intervenções pedagógicas mais eficazes. Muitas vezes, o erro na interpretação de um texto revela o raciocínio utilizado pela criança e oferece pistas valiosas sobre quais estratégias de leitura precisam ser reforçadas. Se o aluno consegue ler as palavras, mas não entende a ideia global do texto, o trabalho deve focar na identificação do tema central e na hierarquização das informações. Se o aluno compreende o todo, mas falha nos detalhes, o foco deve ser a leitura atenta e a verificação de dados. A avaliação, portanto, deve servir ao aprendizado, reorientando a prática docente em direção às necessidades específicas da turma (Silva, 2018)

A relação entre a oralidade e a escrita também desempenha um papel significativo na construção da compreensão leitora. As rodas de conversa sobre os textos lidos são momentos privilegiados de construção coletiva de sentido, pois ao verbalizar o que entendeu, ouvir as interpretações dos colegas e confrontar diferentes pontos de vista, a criança refina sua própria compreensão e aprende que um texto pode dar margem a múltiplas leituras, desde que ancoradas nos elementos textuais (Bittencuort, 2015)

Assim, enfatizamos que a importância da compreensão leitora nos anos iniciais reside no fato de que ela é a chave mestra para a autonomia intelectual do indivíduo. Sem a competência de ler e compreender, o acesso à cultura, à ciência e ao exercício pleno da cidadania fica severamente limitado. O trabalho pedagógico, portanto, deve ser pautado em uma concepção interacionista de linguagem, onde o aluno é protagonista de seu aprendizado. Cabe à escola e aos educadores garantirem, através de práticas apoiadas em um embasamento teórico sólido e orientadas pela BNCC, que a leitura seja uma ferramenta de libertação e empoderamento.

1.2 Concepções de leitura e ensino na perspectiva dos documentos curriculares

A trajetória recente da educação brasileira tem sido marcada por um esforço contínuo de sistematização e unificação curricular, visando superar a

fragmentação que historicamente caracterizou o sistema de ensino no país. Esse movimento culminou, após intensos debates envolvendo múltiplos atores da comunidade escolar, na homologação de uma referência nacional a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento emerge não apenas como um instrumento burocrático, mas como o dispositivo normativo central que define, de modo progressivo e obrigatório, o conjunto de aprendizagens essenciais a que todos os estudantes têm direito.

A BNCC tem como função primordial orientar a construção dos currículos em todas as redes de ensino, sejam elas públicas ou privadas, garantindo a isonomia na formação. O documento opera sob a premissa da equidade, buscando assegurar que, independentemente da região ou da condição socioeconômica, o estudante tenha acesso a uma formação integral. Trata-se, portanto, de um mecanismo de garantia da unidade nacional, que, paradoxalmente, só se efetiva quando respeita e incorpora a diversidade regional, promovendo a qualidade da educação em todo o território nacional.

É justamente na interface entre o nacional e o regional que se situa a importância do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA). Alinhado aos pressupostos da BNCC, o DCTMA (Maranhão, 2019) constitui o instrumento normativo que traduz as diretrizes nacionais para a realidade local. Construído de forma coletiva, esse documento não se limita a reproduzir a Base Nacional, seu objetivo é adequar as competências e habilidades às especificidades históricas, culturais, sociais e econômicas do estado do Maranhão.

Considerando que a presente subseção se debruça o planejamento do ensino de compreensão leitora no âmbito local, o DCTMA assume protagonismo como fonte primária de análise, visto que é o documento mais frequentemente utilizado pelas instituições de ensino do estado para fundamentar suas práticas. Embora o documento abranja a totalidade dos componentes curriculares da Educação Básica, a análise aqui proposta recorta especificamente o componente de Língua Portuguesa para o 5º ano do Ensino Fundamental, com foco nas estratégias de leitura.

A estrutura do DCTMA para o ensino de Língua Portuguesa apresenta-se de forma sistemática, organizando o currículo em eixos, campos de atuação, objetos de conhecimento e habilidades. Essa organização não é meramente formal pois ela reflete uma concepção pedagógica. De um lado, encontram-se os objetos de conhecimento, que representam os conteúdos, saberes e práticas culturais sistematizados. Do outro, articuladas a esses objetos, estão as habilidades, descritas por meio de verbos operacionais que indicam ações cognitivas e procedimentais precisas (Maranhão, 2019).

Ao analisarmos os quadros curriculares referentes ao 5º ano, especificamente os objetos de conhecimento estratégias de leitura e compreensão em leitura, nota-se um alinhamento teórico robusto com a perspectiva discursiva da linguagem. Tanto a BNCC quanto o DCTMA afastam-se de uma visão de ensino focada na memorização de regras gramaticais isoladas ou na decodificação mecânica de sinais. Ao contrário, os documentos defendem a linguagem como um instrumento de interação social. Nessa perspectiva, o ensino orienta-se para o uso real da língua em situações concretas de comunicação, privilegiando o trabalho com gêneros textuais autênticos. Afim possibilitar ao leitor a visualização dos objetos de conhecimento acima citados, elaboramos um quadro que sistematiza essas informações.

Quadro 01 - Habilidades ligadas as estratégias de compreensão leitora no DCTMA

HABILIDADES LIGADAS AS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA - DCTMA	
OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Estratégias de leitura	(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando

	antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas. (EF15LP03) Localizar informações explícitas e implícitas em textos de diferentes gêneros. (EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos. (EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos. (EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto. (EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.
Compreensão em leitura	(EF35LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global. Identificar o sentido real do texto, a partir das ações dos personagens e contextualizando com o mundo em que se vive. (EF05LP09) Ler e compreender, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.

	(EF05LP10) Ler e compreender, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, entre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. (EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. (EF15LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas. (EF05LP22) Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.
--	---

Fonte: Maranhão (2019) adaptado pelo autor

O quadro acima deixa claro que o DCTMA enfatiza que a leitura deve ser trabalhada de modo articulado, visando formar um estudante capaz de compreender os textos que circulam socialmente e, a partir dessa compreensão, atuar criticamente no mundo. As habilidades prescritas exigem que o aluno mobilize estratégias complexas para construir sentidos, validando a premissa de que ler é interagir.

Contudo, a existência de documentos normativos avançados não garante, por si só, a transformação da sala de aula. Embora o DCTMA e a BNCC assumam claramente essa perspectiva enunciativo-discursiva, observa-se, no cotidiano escolar, que parte do corpo docente ainda encontra dificuldades em

transpor essas diretrizes para o planejamento diário. Há uma resistência, muitas vezes fruto de lacunas na formação ou na cultura escolar, que leva à manutenção de práticas tradicionais, desvinculadas do uso social da língua.

Diante disso, concluímos que as concepções de leitura e ensino na perspectiva da BNCC e do DCTMA, exigem uma postura pedagógica inovadora e reflexiva. O ensino de leitura deve ser encarado como um compromisso ético e político com a formação da cidadania. Ao privilegiar a interação e o uso social da língua, a escola cumpre seu papel de incluir o estudante na cultura letrada. Contudo, para que essa proposta se concretize, é imprescindível que os educadores aprofundem o seu respaldo teórico e transformem o espaço da sala de aula em um ambiente de genuína construção de sentidos.

1.3 O papel das estratégias de leitura na formação do leitor competente

A formação de um leitor competente é, sem dúvidas, um dos desafios mais prementes da educação contemporânea. Em um contexto onde a leitura é frequentemente reduzida à mera decodificação de signos linguísticos, torna-se imprescindível revisitar o conceito de leitura como instrumento social e o papel das estratégias cognitivas na construção de sentidos. A leitura, longe de ser um ato passivo, configura-se como um processo complexo de interação entre o sujeito, o texto e o contexto social, conforme preconizam as diretrizes educacionais e os teóricos da linguística aplicada.

Historicamente, o ensino da leitura no Brasil esteve atrelado a uma visão mecanicista. No entanto, a perspectiva interacionista sociocognitiva rompe com essa tradição. Segundo Kleiman (2022), a leitura é uma prática social que exige do indivíduo muito mais do que o conhecimento do código escrito; exige a mobilização de saberes prévios e a capacidade de interagir com o texto para produzir significados situados. Corroborando essa visão, Koch e Elias (2025) argumentam que o sentido não está pronto no texto, esperando ser colhido, mas é construído na interação, dependendo vastamente do conhecimento de mundo e das experiências que o leitor traz para o ato de ler.

Nesse cenário, as estratégias de leitura emergem como ferramentas fundamentais para transformar um decodificador em um leitor proficiente. Solé (1998), referência central nesta discussão, define as estratégias como procedimentos de ordem elevada que envolvem o metacognitivo. Ou seja, ler requer que o sujeito tenha controle sobre o seu próprio processo de compreensão, sabendo planejar, monitorar e avaliar o que lê.

Entretanto, a aplicação dessas estratégias na sala de aula ainda encontra barreiras na formação docente e na estrutura curricular tradicional. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) avança ao estabelecer que o ensino de Língua Portuguesa deve privilegiar o texto como centro das atividades e o aluno como protagonista. O documento reforça a necessidade de formar leitores capazes de transitar por diferentes esferas sociais e gêneros discursivos. Contudo, como aponta Geraldí (2006), muitas vezes a escola ainda falha ao focar excessivamente na gramática normativa em detrimento do uso funcional da língua, criando um abismo entre o que se ensina e o que é necessário para a vida em sociedade.

Isso enfatiza o importante papel das estratégias de leitura na formação do leitor competente é insubstituível. Elas funcionam como a ponte entre a decodificação mecânica e a compreensão profunda. Para efetivar essa formação, é necessário que a prática pedagógica se alinhe às teorias interacionistas e às orientações da BNCC, abandonando velhos paradigmas de ensino. Somente através de uma abordagem que valorize os conhecimentos prévios do aluno e ensine explicitamente como processar e interrogar um texto, será possível formar cidadãos críticos, autônomos e capazes de atuar transformadora em sua realidade social.

1.4 O papel do professor mediador na construção do sentido do texto

No contexto do ensino da leitura, a figura do professor deixa de ser a de um mero transmissor de conteúdo ou corretor de erros para assumir a função essencial de mediador. É através dessa mediação qualificada que se viabiliza a construção efetiva dos sentidos do texto, permitindo ao aluno transitar da

superfície textual para as camadas mais profundas de compreensão, conforme preconiza (Bittencout, 2015).

Inicialmente, é fundamental compreender a natureza do objeto de ensino: a leitura. Segundo Kleiman (2022), a leitura não pode ser vista como uma atividade passiva, mas sim como um ato cognitivo complexo que envolve a mobilização de diversos conhecimentos prévios por parte do leitor. O texto, por sua vez, não é um depósito de mensagens prontas e acabadas. De acordo com Koch e Elias (2025), o sentido não está inteiramente no texto, nem apenas no leitor, mas é construído na interação entre ambos.

No entanto, para que o aluno consiga realizar essa ativação e interagir proficuamente com o material escrito, a intervenção pedagógica é crucial. Muitas vezes, o estudante chega à escola acreditando que ler é apenas oralizar o que está escrito, uma concepção mecanicista criticada por Geraldi (2006). O autor defende que a leitura na escola deve ser um espaço de produção de sentidos e não apenas de busca por informações explícitas. Aqui reside o papel central do professor mediador:

**CRIAR SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM
QUE DESAFIEM O ALUNO A IR ALÉM DO ÓBVIO.**

Como aponta Solé (1998), o ensino da leitura requer um planejamento intencional, onde o docente utiliza estratégias antes, durante e depois da leitura para facilitar a compreensão e promover a autonomia do educando.

A mediação docente, portanto, opera como uma ponte. O professor deve auxiliar o aluno a mobilizar seus conhecimentos de mundo, linguísticos e textuais para preencher as lacunas deixadas pelo autor. O ato de ler envolve a formulação de hipóteses e a realização de inferências. Isso demanda que o professor seja aquele que através de questionamentos assertivos, instiga o aluno a verificar se suas previsões sobre o texto se confirmam ou não.

Kleiman (2022) e Jolibert (2006) alertam que ao ensinar o professor deve focar no desenvolvimento de capacidades de leitura que permitam ao estudante

agir socialmente. O mediador, nesse contexto, não apenas ensina a ler, mas ensina a ler para aprender e a ler para interagir, garantindo que a escola cumpra sua função social de formar cidadãos letrados.

Assim, reafirmamos que a construção do sentido do texto é um processo que depende intrinsecamente da qualidade da mediação oferecida. Não basta expor o aluno ao texto; é preciso ensinar-lhe as estratégias de processamento cognitivo necessárias para desvelar aspectos implícitos e as intencionalidades do autor.

Conclui-se, portanto, que o professor mediador é a peça-chave para superar a crise da leitura na escola. Ao adotar uma postura defendida nos argumentos acima, o docente capacita o estudante a deixar de ser um leitor passivo para se tornar um coautor na produção de sentidos, alcançando a plena competência leitora exigida pela sociedade contemporânea

2 ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS E PRÁTICAS DE LEITURA



A arquitetura do planejamento pedagógico destinado ao ensino da compreensão leitora, sobretudo no 5º ano do Ensino Fundamental, exige uma articulação rigorosa entre a práxis docente e os fundamentos normativos vigentes no cenário educacional brasileiro. Nesse contexto, documentos norteadores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) transcendem a função de meros balizadores curriculares; eles instituem uma concepção de linguagem eminentemente interacionista e discursiva.

Tal perspectiva desloca o foco do ensino tradicional, muitas vezes restrito à decodificação, para uma abordagem que privilegia as práticas sociais de leitura, demandando que as estratégias didáticas sejam intencionalmente desenhadas para formar leitores autônomos, críticos e aptos a interagir com a heterogeneidade dos gêneros textuais que circulam na sociedade (Jolibert, 2006).

Sob essa ótica, a discussão apresentada a seguir aprofunda a análise sobre como essas diretrizes oficiais incidem efetivamente sobre a organização do trabalho docente e as escolhas metodológicas aplicadas em sala de aula. O texto examina a influência de dispositivos regionais, especificamente o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), na prática educativa do 5º ano, evidenciando a necessidade de um planejamento que ultrapasse a reprodução mecânica de conteúdo.

Busca-se, portanto, compreender os mecanismos pelos quais o professor mobiliza intencionalidades pedagógicas e estratégias de leitura como seleção, antecipação e inferência, transformando o ato de planejar em uma ferramenta essencial para garantir o letramento real e a inserção efetiva dos estudantes na cultura letrada contemporânea.

2.1 Planejando aulas com foco na compreensão leitora

A organização do planejamento pedagógico voltado ao ensino da compreensão leitora no 5º ano do Ensino Fundamental deve considerar, de forma articulada, os princípios e diretrizes contidos nos documentos curriculares oficiais. Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quanto a Base

Nacional Comum Curricular (BNCC) assumem uma concepção de linguagem como prática social, orientando que as práticas de leitura na escola se pautem em contextos reais de uso da linguagem, visando à formação de leitores críticos e autônomos.

Nessa perspectiva, compreender o modo como essas diretrizes incidem sobre o planejamento docente e sobre as escolhas didáticas torna-se fundamental para a análise das estratégias de ensino utilizadas em sala de aula, bem como para a reflexão sobre como o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) influencia as decisões docentes no 5º ano do Ensino Fundamental.

A discussão a respeito das práticas pedagógicas deve partir do pressuposto de que os professores orientam a organização de suas aulas baseados nos dispositivos legais vigentes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa inauguraram uma mudança paradigmática ao assumirem a linguagem como prática discursiva e historicamente situada. Segundo Brasil (1997), a língua não é apenas um código de regras a ser decifrado, mas um instrumento de interação que permite ao sujeito representar a realidade e estabelecer vínculos interpessoais. Nessa abordagem, o ensino deve priorizar a construção de competências discursivas, considerando a heterogeneidade dos gêneros textuais. Produzir linguagem, portanto, significa produzir discursos situados, influenciados pelas condições de interlocução e pelas escolhas de gênero e estilo.

Na história mais recente da educação brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assumiu a posição central na organização do currículo da educação básica, munindo a comunidade escolar de princípios que norteiam o planejamento. A BNCC reafirma a concepção de linguagem pautada na perspectiva interacionista, materializando-se na proposta de Língua Portuguesa através da articulação entre leitura, escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica (Brasil, 2018).

Ao privilegiar o uso significativo da linguagem, o documento propõe que a língua não seja ensinada apenas como objeto de conhecimento abstrato, mas como meio de acesso à cidadania e à vida pública. O desenvolvimento das

habilidades leitoras ocorre, assim, de forma progressiva, partindo do reconhecimento de elementos básicos até a capacidade de inferência e análise crítica.

Diante desse arcabouço teórico, surge a questão central: como planejar a aula de compreensão leitora para o 5º ano do Ensino Fundamental? O planejamento deve iniciar pela seleção de gêneros textuais autênticos e de circulação social efetiva, como notícias, contos ou reportagens, evitando textos fabricados apenas para fins didáticos. O professor deve definir intencionalidades pedagógicas claras (das quais o estudante deve ter consciência), estabelecendo quais estratégias de leitura (seleção, antecipação, inferência e verificação) serão mobilizadas antes, durante e depois da leitura.

Planejar, nesse contexto, significa criar situações onde o aluno precise mobilizar seus conhecimentos prévios e de mundo para atribuir sentido ao texto, transformando o ato de ler em um processo ativo de interação entre autor, leitor e texto, conforme preconizam os PCN (Brasil, 1997) e a BNCC (Brasil, 2018).

Portanto, o planejamento eficaz organizar a mediação pedagógica para provocar a discussão sobre os efeitos de sentido, a identificação de propósitos comunicativos e a análise do contexto de produção. Ao reconhecer a centralidade da linguagem como prática social, os documentos curriculares oferecem os fundamentos metodológicos indispensáveis para que as atividades em sala de aula ultrapassem a mecanicidade e promovam o letramento real (Jolibert, 2006).

Dessa forma, conclui-se que o planejamento da leitura nos anos iniciais exige do docente um domínio teórico que integre os pressupostos dos documentos oficiais e das teorias do ensino da leitura à prática de sala de aula. Ao alinhar as atividades de ensino às diretrizes curriculares, o professor garante que o desenvolvimento da competência leitora ocorra em consonância com as demandas sociais contemporâneas.

2.2 Como ativar os de conhecimentos prévios dos estudantes?

Para planejar efetivamente a ativação dos conhecimentos prévios, é fundamental recorrer às estratégias de leitura que antecedem o contato

propriamente dito com o texto. Solé (1998) argumenta que a leitura é um processo de interação constante, no qual o leitor utiliza seus conhecimentos de mundo para atribuir significado às informações escritas. Assim, o professor deve prever em seu planejamento atividades que estimule os alunos a formularem hipóteses sobre o conteúdo a ser lido. Perguntas exploratórias sobre o título, as imagens presentes na capa do livro e a estrutura do texto funcionam como gatilhos mentais, permitindo que o estudante resgate informações armazenadas em sua memória e as prepare para serem confrontadas com o novo conteúdo, servindo assim de base para a mobilização de outras estratégias de leitura (Souza, 2019).

Essa mobilização prévia não é apenas um aquecimento, mas uma estratégia cognitiva essencial. Segundo Solé (1998), estabelecer previsões sobre o texto ajuda o leitor a situar-se diante da leitura, criando um horizonte de expectativas que guiará sua navegação. O planejamento deve, portanto, incluir momentos explícitos onde o professor modela esse comportamento, demonstrando como ele próprio utiliza pistas textuais para antecipar o assunto.

Souza (2019), sugere uma ficha para mobilização e organização visual dos conhecimentos prévios dos estudantes.

Quadro 02 – Ficha organizadora dos conhecimentos prévios do estudante

O que eu sei sobre	O que eu quero saber	O que eu aprendi

Fonte: Souza (2019, p.13)

Além das previsões, o planejamento deve contemplar a definição clara dos objetivos da leitura. Solé (1998) enfatiza que a interpretação de um texto varia substancialmente dependendo da finalidade com a qual nos aproximamos dele. Ler para buscar uma informação específica ativa esquemas mentais diferentes de ler por prazer ou para estudar. Portanto, planejar a ativação do conhecimento prévio implica também em negociar e clarificar com os estudantes o "porquê" da leitura. Quando o aluno sabe o que busca, ele consegue recrutar de forma mais eficiente as informações prévias que são relevantes para aquela tarefa específica, otimizando o processamento cognitivo.

Pressley (2002), destaca que os bons leitores são extremamente ativos e utilizam estratégias de compreensão de forma articulada. O ensino dessas estratégias, incluindo a ativação de conhecimentos anteriores, deve acontecer desde os anos iniciais. Ao planejar aulas que incentivem o estudante a conectar o texto com sua vida e com outros textos, o professor está fomentando a autorregulação. O aluno aprende a monitorar se o que está lendo faz sentido em relação ao que já sabe, identificando contradições ou confirmando suas hipóteses iniciais, o que qualifica a proficiência leitora.

Assim, conclui-se que planejar a ativação do conhecimento prévio é uma ação estratégica que valida a experiência do estudante e a coloca a serviço da aprendizagem pois essa habilidade se fornece base para a mobilização de outras estratégias de compreensão leitora. Ao seguir as orientações de Solé (1998) e Pressley (2002), o educador reconhece que o sentido não reside apenas nas palavras do autor, mas é construído na mente do leitor. Garantir que o estudante inicie a leitura munido de seus saberes, hipóteses e objetivos claros é, sem dúvida, o primeiro passo para formar leitores autônomos, críticos e capazes de navegar com destreza pelo universo da cultura escrita.

Figura 01 – Relação entre conhecimento prévio e outras estratégias de compreensão

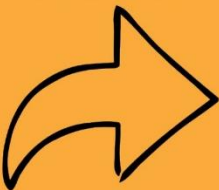


Fonte: Adaptado pelo autor com base em Girotto (2010)

2.3 Estratégias de compreensão leitora: conexões, inferência, visualização, questionamento, síntese e sumarização.

Para embasar teoricamente essa subseção, nos apoiaremos nos pressupostos de Girotto e Souza (2010) e Souza (2019) que investigam especificamente sobre estratégias de compreensão leitora. Na ótica dessas autoras, a proficiência leitora não ocorre em um vácuo, mas é construída através da capacidade do sujeito de estabelecer conexões entre o texto e diferentes esferas de conhecimento. Essas estratégias de conexão, fundamentais para uma leitura ativa e crítica, podem ser categorizadas em três dimensões: Texto-Texto, Texto-Leitor e Texto-Mundo.

A **CONEXÃO TEXTO-TEXTO** refere-se à habilidade de dialogar com o repertório cultural prévio do estudante. Nesse processo, o leitor identifica similaridades temáticas ou estruturais entre a obra atual e outros materiais já consumidos, sejam eles literários ou audiovisuais. Um exemplo prático ocorre quando, ao ler um poema sobre a figura materna, o estudante consegue evocar narrativas anteriores ou produções cinematográficas que abordem conflitos ou afetos semelhantes. Essa tessitura intertextual enriquece a atribuição de sentidos, permitindo uma navegação mais fluida e profunda pela obra. Cabe ao docente, portanto, atuar como modelo, externalizando suas próprias referências cruzadas e disponibilizando um acervo diversificado que fomente tais associações (Souza, 2019).



**Sugestão de leitura
para aprofundamento**



No âmbito da **CONEXÃO TEXTO-LEITOR**, o foco recai sobre a mobilização das vivências pessoais para a construção de significado. A compreensão é potencializada quando o estudante consegue projetar sua própria trajetória nas situações narradas, como ao identificar seus próprios receios escolares na timidez de uma personagem em seu primeiro dia de aula. Para instrumentalizar essa estratégia, o professor pode utilizar a leitura em voz alta como ferramenta pedagógica, realizando pausas estratégicas para verbalizar suas próprias memórias e identificações, demonstrando como a subjetividade é uma aliada da interpretação (Giroto e Souza, 2010).



**Sugestão de leitura
para aprofundamento**

Por fim, a **CONEXÃO TEXTO-MUNDO** exige que o leitor ultrapasse as fronteiras do livro e articule o conteúdo lido com a realidade macroestrutural. Trata-se de compreender a função social do texto e seus reflexos nos fatos cotidianos. Ao analisar um texto, o docente pode instigar os estudantes a correlacionarem as informações contidas nele com informações que circulam no meio social daqueles estudantes.

Quadro 03: Ficha organizadora das conexões feitas pelo estudante

O texto diz...	☐ T – T / Isto me lembra outro texto... ☐ T – L / Isto me lembra minhas Experiências... ☐ T – M / Isto me lembra eventos do mundo...

Fonte: Souza (2019)

A **INFERÊNCIA** é uma estratégia de leitura que consiste na elaboração de conclusões lógicas a partir de evidências textuais, sem que estas estejam declaradas diretamente pelo autor. Devido à sua natureza abstrata, é muitas vezes considerada de difícil ensino. Contudo, é por meio dela que se alcança a compreensão do implícito, permitindo ao leitor ultrapassar o nível literal e interpretar o que está subentendido.

O desenvolvimento dessa competência aproveita saberes que os estudantes já aplicam em seu cotidiano. Ao observar sinais não verbais no ambiente familiar para decidir como agir, a criança já exercita o raciocínio inferencial. O papel da escola é transpor essa habilidade natural para a cultura escrita. Para tanto, recomenda-se que o educador explore intencionalmente recursos como a capa do livro, o título e as ilustrações. Essas ferramentas servem como ponto de partida para estimular a curiosidade, a previsão de conteúdos e a formulação de hipóteses iniciais, engajando o aluno no processo de leitura (Souza, 2019; Girotto, 2010)

Quadro 04 - Ficha organizadora das inferências feitas pelo estudante

Minhas questões	
Pistas no texto	O que eu já sei
Minhas inferências	

Fonte: Souza (2019, p.25)

A competência de **SUMARIZAÇÃO** consiste na capacidade do leitor de filtrar e hierarquizar as informações, distinguindo o que é essencial do que é acessório. O domínio sobre a organização macroestrutural do texto é um facilitador nesse processo, pois permite uma identificação mais assertiva dos pontos nevrálgicos para a compreensão do texto.

Diante disso, a intervenção pedagógica torna-se indispensável para modelar tal procedimento. Uma abordagem didática eficaz reside em orientar o estudante a focalizar sua atenção nos tópicos frasais e nos fechamentos de parágrafo, locais onde, convencionalmente, as ideias nucleares estão situadas (Souza, 2019; Giroto, 2010).

Quadro 05 – Ficha organizadora das sumarizações feitas pelo estudante

Ideia principal	
Primeiro detalhe importante	Segundo detalhe importante
Terceiro detalhe importante	Quarto detalhe importante
Sumário da passagem em uma oração/sentença (apontamentos pessoais)	

Fonte: Souza (2019, p.37)

A **VISUALIZAÇÃO** é uma estratégia de leitura que potencializa a dimensão afetiva do aprendizado, tornando o ato de ler uma experiência singular e criativa. Trata-se do exercício de formar imagens mentais que pertencem exclusivamente ao repertório do leitor, traduzindo sua interpretação do conteúdo em representações internas. Essa dinâmica é crucial para consolidar a memória e refinar a compreensão textual. Metodologicamente, o professor pode fomentar essa habilidade lendo textos descritivos e solicitando que as crianças ilustrem o que imaginaram. O ciclo pedagógico completa-se com discussões em grupo, onde os alunos analisam como a tradução do texto em imagem auxiliou na compreensão da leitura (Souza, 2019; Girotto, 2010)

Quadro 06 – Ficha organizadora das visualizações do estudante

Eu li ou ouvi...	Eu visualizei...
------------------	------------------

Fonte: Souza (2019 p. 29)

A prática de **FORMULAR PERGUNTAS** ao texto constitui uma estratégia fundamental para o desenvolvimento da competência leitora. O ato de questionar não apenas dissipa eventuais ambiguidades, mas também potencializa as capacidades cognitivas de análise e dedução. Ao estabelecer essa interlocução com o material escrito, o estudante é impulsionado a clarificar informações,

solucionar lacunas de entendimento e localizar dados específicos, transformando a leitura em um processo ativo de investigação e pesquisa (Solé, 1998).

Segundo Souza (2019), para que essa habilidade seja efetivamente assimilada, faz-se necessária a mediação docente voltada ao exercício de "pensar em voz alta". O professor deve orientar os alunos a externalizarem seus raciocínios e a atentarem para a sua "voz interior", acolhendo as dúvidas que emergem durante a leitura.



Segundo a autora, uma metodologia didática eficiente para instrumentalizar esse processo é a distinção entre "questões magras" e "questões gordas". As primeiras caracterizam-se por abordar aspectos factuais e específicos do texto, demandando respostas breves e estritamente objetivas. Por outro lado, as "questões gordas" exigem uma elaboração cognitiva mais complexa. Por serem de natureza inferencial e aberta, essas perguntas não se limitam a uma única resposta correta, requerendo do leitor uma articulação conceitual aprofundada e a capacidade de interpretar as múltiplas camadas de sentido da narrativa.

Quadro 07 – Ficha organizadora das perguntas feitas pelo estudante

Magras	Gordas

--	--

Fonte: Souza (2019 p. 33)

A elaboração de uma **SÍNTESE** não deve ser compreendida como uma simples justaposição de excertos, mas sim como um processo de integração complexa, análogo à combinação de ingredientes que resulta em um produto final distinto e coeso. Trata-se de uma operação cognitiva na qual o estudante mobiliza a capacidade de selecionar, organizar e articular elementos díspares de um texto para construir uma nova unidade de sentido (Souza, 2019; Giroto, 2010).

Quadro 08 – Ficha organizadora das sínteses feitas pelo estudante

Título da história	
Lista de palavras da narrativa	
Registro de breves passagens da história que norteiam a estrutura narrativa.	
Registro do que é importante, o que faz sentido e é interessante.	

Fonte: Souza (2019 p. 41)

Pedagogicamente, o desenvolvimento dessa competência ocorre quando o docente instrumentaliza o aluno a realizar o reconto seletivo, focando nos núcleos informativos essenciais. Uma estratégia metodológica eficaz consiste no

fracionamento da leitura: o professor seleciona um texto e o segmenta em blocos (por exemplo, a cada três parágrafos). Inicialmente, o docente atua como modelo, lendo o primeiro segmento, extraindo a ideia central e registrando-a publicamente. Em seguida, transfere-se a responsabilidade aos discentes para que realizem o mesmo procedimento com os blocos subsequentes. O ciclo encerra-se com a compilação das frases-resumo, consolidando a síntese global da obra.

Figura 02- Imagem síntese das estratégias de compreensão leitora



Fonte: Imagem criada com apoio da IA Gemini - Google

2.4 Como avaliar a compreensão leitora dos estudantes?

A avaliação da compreensão leitora, quando concebida como um ato pedagógico intencional, ultrapassa a simples verificação de respostas corretas ou a atribuição de notas. Segundo Luckesi (2013), a avaliação deve ter uma função eminentemente diagnóstica, diferenciando-se dos exames que visam apenas a classificação e a mensuração. O ato de avaliar serve para subsidiar decisões que melhore o processo de ensino-aprendizagem, produzindo um juízo de qualidade sobre dados relevantes que permitam intervenções eficazes. Nessa perspectiva, Hoffmann (2015) argumenta que a avaliação deve ser um

processo contínuo, subjetivo e interativo, assumindo um caráter mediador e inclusivo, em oposição às práticas classificatórias que promovem a exclusão.

Ao aprofundar as concepções sobre o processo avaliativo, Jolibert (2006) propõe que a avaliação se justifica por duas razões principais: o mapeamento das competências já construídas ou em construção pelo estudante e a necessidade de reajustar o planejamento pedagógico para reativar a aprendizagem. A autora estabelece uma distinção clara entre uma avaliação focada em aspectos quantitativos e descontextualizados, que serve para classificar pessoas, e uma avaliação funcional, que visa melhorar as aprendizagens e avaliar competências em uso. Nesta última, é essencial que os próprios estudantes tenham clareza dos critérios para compreenderem seu progresso, rompendo com a ideia de que a avaliação é um privilégio secreto do docente.

Quadro 09 - Concepções e características da avaliação da aprendizagem

AValiação com Ênfase na Funcionalidade, Contextualização e Aplicação dos Saberes.	AValiação com Ênfase em Aspectos Mais Quantitativos e com Fins Classificatórios.
A avaliação serve para melhorar as aprendizagens e os processos em vias de construção.	A avaliação serve para avaliar produtos e classificar pessoas
Trata-se de avaliar competências, isto é, capacidades de fazer.	Trata-se de conhecimentos formais sem uso.
Quando se avaliam conhecimentos, estes são conceitos operatórios, especialmente conceitos linguísticos dos sete níveis.	Trata-se de medir conhecimentos soltos "em si".
É um processo contínuo, ao longo do ano, que permeia todas as atividades.	É um exame terminal, de final de semestre ou de ano ou de ciclo.
É um processo com modalidades múltiplas, com diferentes pontos de vistas.	Consta somente de provas e testes.
É essencial que os próprios aprendizes (as crianças) tenham critérios claros para saber onde estão	A avaliação é privilegio exclusivo e secreto do docente.

suas aprendizagens e como podem progredir.	
Tem duas faces complementares: avaliação formativa e avaliação cumulativa	É uma qualificação apenas por notas.

Fonte: Adaptado pelo autor com base em Jolibert (2006, p.207)

O quadro acima evidencia que ao aplicar esses princípios à leitura, o professor deve ter clareza sobre o que, para que e como está avaliando. A avaliação da leitura deve ocorrer em três momentos distintos: antes da leitura (avaliando capacidades de antecipação e conexão), durante a leitura (verificando hipóteses e sínteses) e depois da leitura (focando na compreensão global e argumentação). Assim, avaliar a leitura não se resume a pedir que o aluno localize informações explícitas no texto, mas sim observar o desenvolvimento de comportamentos leitores, como a reflexão e a construção de opiniões (Bittencourt, 2015).

Nesse contexto, a definição de critérios é fundamental. Menin (2010) ressalta que os critérios têm a função de selecionar, dentro da complexidade da leitura, o que será objeto de análise. Complementando essa visão, Lopez e Tapia (2016) enumeram habilidades passíveis de avaliação, tais como o conhecimento de vocabulário, a compreensão de metáforas, a identificação da ideia central e a capacidade de conectar o texto com outras fontes. As autoras criticam veementemente as avaliações baseadas apenas na memória, argumentando que a verdadeira compreensão se manifesta quando a criança consegue integrar as informações lidas ao seu conhecimento prévio, utilizando-as para resolver problemas novos.

2.5 Propostas de atividades de mobilização de estratégias de compreensão leitora: Oficina de leitura

A implementação de práticas pedagógicas baseadas no modelo de Oficina de Leitura exige a compreensão de que o docente atua como o mediador fundamental entre a criança e o universo literário. Inspirada na perspectiva

teórica da metacognição e corroborada por experiências internacionais, essa abordagem defende que a aprendizagem de habilidades como oralidade, a leitura e a escrita devem ocorrer de forma integrada, centrada no aluno e inserida em contextos reais de uso. Nesse cenário, cabe ao professor não apenas ofertar textos de qualidade e motivar o engajamento, mas, primordialmente, instruir os discentes sobre as estratégias de compreensão leitora (Souza 2019).

Para Girotto e Souza (2010) o ciclo metodológico dessa abordagem inicia-se com as aulas introdutórias, momentos de sistematização didática que primam pela concisão e objetividade. Recomenda-se que esse estágio não exceda o intervalo de dez a doze minutos, garantindo que a explicação seja significativa sem dispersar a atenção dos estudantes. O foco recai sobre o ensino explícito de um conteúdo específico, que pode variar entre estratégias cognitivas de leitura como inferência, visualização, conexão, sumarização e síntese.

Na sequência, a leitura independente ou prática guiada constitui a etapa na qual o estudante assume o protagonismo, aplicando os conceitos previamente abordados. Durante um período estimado de 20 a 30 minutos, as crianças realizam a leitura individual e o registro de suas compreensões. O papel do docente, nesta fase, desloca-se da instrução direta para a monitoria ativa: ao circular pela sala, o educador oferece suporte personalizado, sanando dúvidas específicas e auxiliando na consolidação do aprendizado individual (Souza, 2019).

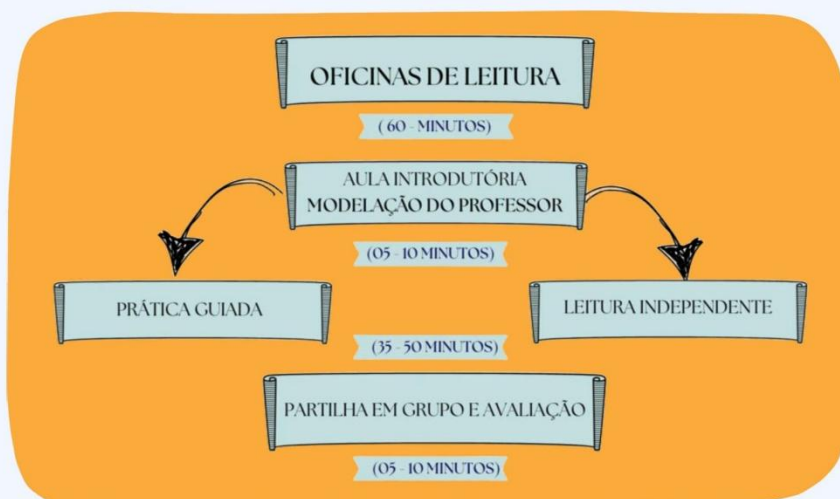
Posteriormente, promove-se a leitura compartilhada, um espaço de socialização do saber que dura entre dez e quinze minutos. Organizados em duplas, pequenos grupos ou em plenária, os alunos externalizam suas impressões, discutem as estratégias aplicadas e analisam as características da obra. O professor pode, inclusive, solicitar que os estudantes preparem pequenos seminários para apresentar as histórias lidas, transformando a própria preparação dessa exposição em tema de uma futura aula introdutória. Essa troca permite ao docente observar os avanços na proficiência leitora por meio da análise das exposições orais.

O encerramento do ciclo ocorre com a partilha em grupo ou avaliação, constituindo um momento reflexivo destinado a discutir a validade das propostas

e o alcance dos objetivos, no qual se busca compreender o processo cognitivo do aluno mais do que apenas verificar a leitura. Nesse contexto, Giroto e Souza (2010) destacam que o professor deve retomar o processo leitor para analisar as circunstâncias e a finalidade do uso das estratégias pelos discentes, recomendando a utilização de instrumentos diversificados — tais como roteiros para discussão oral, cartazes sínteses, fichas avaliativas e gráficos organizadores — para aferir a consciência do estudante sobre a mobilização dessas competências na compreensão textual.

Em suma, entende-se que a leitura do texto literário, quando articulada a uma intervenção docente intencional e focada nas estratégias de compreensão, viabiliza um ensino diferenciado. Tal prática não apenas estimula o hábito de ler e escrever, mas também expande o repertório cultural e a biblioteca individual de cada estudante, consolidando sua autonomia leitora.

Figura 03 – Sugestão para organização de oficinas de leitura.



Fonte: Adaptado pelo autor baseado em Giroto e Souza (2010 p.61)

2.5.1 Como ajudar o estudante a escolher o livro que irá ler?

A escolha autônoma de uma obra literária por estudantes do 5º ano revela-se, frequentemente, um obstáculo inicial decisivo, visto que essa faixa etária transita entre a literatura infantil e narrativas juvenis mais densas, sem ainda possuir critérios consolidados de curadoria pessoal. Muitas vezes, guiados apenas pelo apelo visual da capa ou pela influência dos pares, eles acabam optando por textos cuja complexidade sintática e densidade vocabular vão além da sua capacidade de processamento, gerando frustração e abandono, ou, inversamente, escolhem obras excessivamente simplistas que estagnam seu desenvolvimento.

Diante dessa dificuldade para escolher um livro que contemple a os interesses subjetivos do estudante, bem como o nível de proficiência leitora que ele possui, Souza (2019) sugere uma técnica intitulada de **DEDOS MÁGICOS**. Essa técnica irá nortear o estudante na escolha de livros que possuem maior potencial de atender aos seus interesses, aumentando assim o nível de engajamento e reduzindo as chances de frustração e abandono da leitura. No quadro abaixo, apresenta as etapas dessa técnica de seleção.

Quadro 10 – Técnica de seleção de livros

TÉCNICA DOS DEDOS MÁGICOS	
1º passo	A criança deve escolher um livro
2º passo	Peça para que ela folheie o livro e selecione uma passagem (alguns parágrafos) com muito texto e pouca ilustração
3º passo	O aluno deve começar a ler o trecho em voz alta, ou mesmo sussurrando. Nessa leitura, será possível perceber e ouvir as partes que ele tem dificuldade
4º passo	Cada vez que a criança se deparar com uma palavra que ela não sabe, deve levantar um dedo
5º passo	Se o aluno tiver os cinco dedos da mão levantados antes de terminar a página, pode "dar adeus ao livro". Este é provavelmente muito difícil para ele
6º passo	Se a criança não tiver levantado nenhum dedo das mãos ao término da leitura, o livro mostrou-se muito fácil
7º passo	Se ela tiver menos que cinco, porém mais do que um ou dois dedos levantados ao terminar a leitura, o livro pode ser exatamente aquele de que o aluno precisa, para crescer como leitor

2.5.2 Uma proposta para a mobilização das estratégias de leitura no livro João e o pé de feijão

A presente seção dedica-se à sistematização de propostas pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da competência leitora em estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, utilizando como objeto de mediação a obra "João e o Pé de Feijão", adaptada por Marismar Borém para a coleção Conta pra Mim que o leitor pode acessar escaneando o QR code abaixo. Partindo da premissa de que a leitura proficiente transcende a mera decodificação de signos linguísticos, as atividades aqui delineadas buscam fomentar a autonomia cognitiva dos discentes através de uma abordagem intencional e mediada.



Para tanto, o roteiro didático estrutura-se na mobilização de estratégias de compreensão leitora, amplamente reconhecidas pela literatura especializada: o estabelecimento de conexões (nos níveis texto-leitor, texto-texto e texto-mundo), a visualização mental de cenários, a elaboração ativa de perguntas, a produção de inferências, a sumarização e a síntese. Tais mecanismos visam instrumentalizar o aluno para que este navegue pelas camadas implícitas do texto, compreendendo não apenas a linearidade do enredo, mas também as nuances socioeconômicas e os valores éticos subjacentes à narrativa.

Dessa forma, o material subsequente detalha a operacionalização de cada uma dessas estratégias em sala de aula, sugerindo de forma não exaustiva as intervenções que estimulam o pensamento crítico. Ao final, apresenta-se o Quadro 02, que consolida a aplicação prática desses conceitos, correlacionando os objetivos de aprendizagem com as expectativas de desempenho discente diante do texto literário analisado.

CONEXÕES

Esta estratégia estimula os alunos a ancorarem o novo conteúdo em seus conhecimentos prévios.



Conexão Texto-Leitor:

Nessa atividade sugere-se o professor provoque uma reflexão sobre trocas e valores. João trocou o único bem da família (uma vaca) por feijões supostamente mágicos. Pergunte aos alunos: "Vocês já trocaram algo que seus pais consideravam valioso por algo que parecia 'mágico' ou divertido para vocês? Como foi a reação da família?" Isso pode conectar a reação da mãe de João com a experiência vivida pela criança.



Conexão Texto-Texto:

O professor pode propor a comparação desta versão com outras narrativas de "heróis improváveis". Peça que identifiquem semelhanças com outros contos onde personagens pequenos ou fracos vencem adversários poderosos (ex: O Pequeno Polegar ou Davi e Goliás).



Conexão Texto-Mundo

Nessa estratégia sugere-se que o professor discuta sobre o contexto socioeconômico apresentado no início da obra: a escassez de alimentos e a necessidade de vender bens para sobreviver. Em seguida, contextualize com a realidade socioeconômica do local onde a escolar está estabelecida e promova

reflexões, adequada à faixa etária, conectando aspectos do conto a possíveis realidades vivenciadas pelos estudantes.

VISUALIZAÇÃO

A visualização auxilia na compreensão de conceitos abstratos e na retenção de detalhes descritivos



Sugestão de atividade: Esboço Guiado

Leia o trecho onde o narrador descreve o pé de feijão: "O tronco era espesso; as raízes eram grossas; e os galhos se entrelaçavam". Peça aos alunos que fechem os olhos e desenhem a planta baseando-se apenas na descrição auditiva, focando na escala monumental da planta que "ia até o céu".



Sugestão de atividade: Perspectiva e Escala

Explore a descrição da gigante escondendo João dentro de um açucareiro. Solicite que os alunos visualizem e desenhem a cena da perspectiva de dentro do açucareiro, imaginando como seriam os sons dos passos do gigante "Tum, tum, tum" ouvidos de dentro de um objeto de porcelana.

ELABORAÇÃO DE PERGUNTAS

Incentive os alunos a formularem perguntas antes, durante e após a leitura para monitorar sua própria compreensão.



Perguntas Explícitas (Magras):

Exemplo: "Qual foi a proposta feita pelo homem que João encontrou no caminho?" (Resposta no texto: troca da vaca por sete grãos de feijão mágicos)



Perguntas Implícitas (Gordas):

Exemplo: "Por que a mãe de João chorou e jogou os feijões fora?" O texto diz que ela ficou furiosa, mas o aluno deve inferir que foi pelo medo da fome e desespero por ter perdido o único bem de valor.



Perguntas Avaliativas (Críticas):

Exemplo: "A atitude de João ao pegar a galinha e a harpa foi correta? O fato do gigante ser malvado justifica as ações de João?"

INFERÊNCIAS

A grosso modo inferência é capacidade de ler "nas entrelinhas", habilidade essa que é crucial para estudantes do 5º ano.



Análise de Pistas Contextuais:

Trecho: "Que cheiro é esse? Estou com fome, muita fome!".

Inferência: Embora o texto não diga explicitamente "o gigante come crianças", a inferência de perigo iminente é construída pelo olfato aguçado do gigante e sua fome.



Estado Emocional:

Trecho: "João ficou bem triste, mas não havia outro jeito de se alimentarem".

Inferência: Inferir o peso da responsabilidade sobre uma criança que precisa resolver o problema financeiro da família.

SUMARIZAÇÃO

Pode ser descrita como a habilidade de identificar as ideias centrais e descartar detalhes irrelevantes.



Técnica "Alguém - Queria - Mas - Então"

Peça aos alunos que preencham a seguinte estrutura baseada no texto:

Alguém:	João e sua mãe.
Quería:	Comida/Dinheiro para sobreviver.
Mas:	Vendeu a vaca por feijões e a mãe os jogou fora
Então:	Subiu no pé de feijão mágico, encontrou o castelo do gigante e recuperou tesouros (galinha e harpa) para salvar a família.

SÍNTESE

Diferente do resumo, a síntese requer que o aluno combine as informações do texto com seu próprio pensamento para criar um novo entendimento



Evolução do Pensamento:

Solicite que os alunos comparem o João do início da história (triste e obediente à necessidade de vender a vaca ¹⁷) com o João do final (esperto e corajoso ao fugir do gigante ¹⁸).



Atividade Criativa:

A síntese pode ser consolidada na criação de um novo final ou um epílogo. Proposta: "Como ficou a vida da família um ano após o corte da árvore? O texto diz que a família passou a cuidar dos 'novos amigos' (galinha e harpa)¹⁹. Escreva um parágrafo sintetizando como a convivência com seres mágicos alterou a rotina da casa, além da questão financeira."

Quadro 11 – Estratégias de leitura mobilizadas na obra João e o pé de feijão

ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA		OBJETIVO DAS ESTRATÉGIAS	O QUE ESPERAR DO ESTUDANTE AO APLICAR A ESTRATÉGIA
CONEXÕES	Conexão Texto-Texto	Identificar os elementos clássicos do gênero "Contos de Fadas" mencionados na introdução da obra e compará-los com outras	Reconheça padrões narrativos (o herói humilde, o objeto mágico, o antagonista poderoso) e compreenda como esta versão específica dialoga

		versões conhecidas da mesma história ou contos similares (ex: <i>O Pequeno Polegar</i>).	com o repertório literário que ele já possui.
	Conexão Texto-Mundo	Analisar dentre muitos aspectos possíveis, como a condição econômica de uma criança pode ser um elemento que a coloca em situação de vulnerabilidade.	Levar o estudante a refletir sobre o cenário de "tempos difíceis", ou seja, dificuldades financeiras vivenciadas pelo personagem e sua mãe, bem como as implicações dessa condição na vida de João e de outras crianças.
	Conexão Texto-Leitor	Relacionar a situação inicial de escassez da família ("acabou o arroz, o feijão e todos os mantimentos") com vivências pessoais ou notícias sobre dificuldades econômicas, promovendo empatia.	Espera-se que o aluno articule seus sentimentos e experiências prévias com as emoções dos personagens, como a tristeza de João ao vender a vaca ou o medo diante do gigante.
	VISUALIZAÇÕES	Criar imagens mentais baseadas nas descrições sensoriais do texto, como o "tronco espesso" e "raízes grossas" do pé de feijão ⁷ ou a perspectiva de estar escondido dentro de um "açucareiro" ⁸ .	O aluno deve demonstrar capacidade de converter palavras em imagens (desenhos ou descrições orais), detalhando cenários e perspectivas que não estão explicitamente ilustrados, enriquecendo sua interpretação do texto.
	SUMARIZAÇÃO	Identificar a estrutura narrativa central: a necessidade (fome), a troca mágica (feijões), o conflito (gigante) e a resolução (corte da árvore e prosperidade).	Espera-se que o aluno consiga distinguir os eventos principais dos detalhes secundários, produzindo um resumo coeso que capture a essência da jornada do herói sem se perder em minúcias.
	ELABORAÇÃO DE PERGUNTAS	Formular questões sobre lacunas do texto ou	O aluno deve assumir uma postura ativa,

	motivações. Ex: "Por que a 'mulherona' (gigante) decidiu esconder João no açucareiro em vez de entregá-lo ao marido?".	questionando o texto para monitorar sua própria compreensão e explorar camadas mais profundas de significado, indo além do que está escrito na superfície.
INFERÊNCIAS	Deduzir informações implícitas, como o perigo representado pelo gigante ao dizer "Estou com fome, muita fome!" ou a razão da "fúria" da mãe ao ver os feijões (medo da inanição).	Espera-se que o aluno utilize pistas contextuais e seu conhecimento de mundo para "ler nas entrelinhas", compreendendo sentimentos e riscos que o narrador não explicita diretamente.
SÍNTESE	Integrar a leitura com a conclusão da obra, onde a família passa a "cuidar dos novos amigos" (galinha e harpa), gerando um novo entendimento sobre gratidão e convivência.	O aluno deve ser capaz de reconstruir o sentido global do texto, combinando as partes analisadas para formar uma opinião crítica sobre a obra e as lições de "coragem e solidariedade" propostas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2025)

2.6 Considerações finais e perspectivas de uso do manual

O presente Produto Educacional consolida um percurso reflexivo e prático acerca da urgência de se repensar a formação de leitores nos anos iniciais, especificamente no contexto do 5º ano do Ensino Fundamental. As contribuições aqui reunidas não se limitam a uma exposição teórica, mas avançam para a instrumentalização do fazer docente, defendendo que a compreensão leitora é uma competência passível de ensino explícito e sistemático.

Fundamentado nas perspectivas de Solé (1998), este trabalho reafirma a premissa de que ler é muito mais do que decodificar signos; é um processo

ativo de construção de sentidos. Como destaca a autora, compreender é lançar pontes entre o conhecimento prévio do leitor e as informações do texto. Nesse sentido, o material evidencia que a formação de leitores competentes exige a superação de práticas que apenas cobram a compreensão, em favor de práticas que ensinam como compreender.

A articulação entre os pressupostos de Solé (1998) e as categorizações propostas por Girotto e Souza (2010) e Souza (2019) revela-se uma das principais potências deste documento. Ao detalhar algumas estratégias de compreensão como a formulação de perguntas, a inferência, a visualização, a sumarização, a síntese e o estabelecimento de conexões, o texto oferece ao professor um mapa para navegar a complexidade do ato de ler.

Para o professor do 5º ano, este material serve como um recurso didático estruturante. Nesta etapa escolar, onde os textos se tornam progressivamente mais complexos, o ensino das estratégias de compreensão leitora é vital para garantir que o aluno transite de uma leitura passiva para uma postura investigativa e crítica. Ao adotar as estratégias aqui apresentadas, o docente dispõe de ferramentas para mediar a interação do aluno com o texto, transformando a leitura em uma experiência de descoberta e autonomia intelectual.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar; CARVALHO Rodrigo Sabala de; JUHAS Silvia; SCHWARTZ Suzana. **Compreensão leitora nos anos iniciais: Reflexões e Propostas de Ensino**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 27 mai. 2025

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 144 p. (Ensino de 1ª a 4ª série).

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo; Ática, 2006.

GIROTTI, Cyntia; SOUZA, Renata. **Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem**. In: SOUZA, Renata (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

HATTIE, John. **Aprendizagem visível: Uma síntese de mais de 2.100 metanálises sobre o desempenho escolar**. Porto Alegre: Penso, 2024

HOFFMANN, Jussara. **Avanços nas concepções e práticas da avaliação**. In: DEMO, Pedro. *Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 97–10

JOLIBERT, Josette; JACON, Jeanette. **Além dos muros da escola: a escrita como ponte entre alunos e comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria & prática**. Campinas – SP; Pontes Editores, 2022.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3º ed. São Paulo: Contexto, 2025

LOPEZ, Nuria Carriedo; TAPIA, Jesus Alonso. **Como ensinar a compreender um texto?: um programa de estratégias para treinar a compreensão leitora**. Editora Vozes Limitada, 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MENIN, A. M. C. S. **Avaliar atividades de leitura para que?** In: SOUZA, Renata (Org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

PRESSLEY, Michael. Metacognition and self-regulated comprehension. *In*: FARSTRUP, Alan E.; SAMUELS, S. Jay (ed.). **What research has to say about reading instruction**. 3. ed. Newark: International Reading Association, 2002. cap. 13, p. 291-309.

SILVA, Solimar. **Práticas de leitura: 150 ideias para despertar o interesse dos alunos**. Petrópolis: Vozes, 2018.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Penso Editora, 1998

SOBRE O AUTOR



PROF. ESP. THAYRONNE RENNON LIMA GOMES

Mestrando em Gestão de Ensino da Educação Básica, PPGEEB - UFMA, Bacharel em Psicologia pela Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco – FEMAF (2025), Graduado em Pedagogia pela Faculdade Maranhense – FAM (2020), especialista em Metodologia do Ensino Médio com Ênfase em Filosofia pela Faculdade de Ciência e Educação do Caparaó - FACEC, especialista em Educação Especial pela Faculdade Latino Americana de Educação - FLATED, especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Dynamus de Campinas – FADYC, especialista em Docência do Ensino Superior, Gestão e Tutoria pela Faculdade Dynamus de Campinas - FADYC, especialista em Informática da Educação – IFMA, participa do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino da Leitura, Escrita e Formação Docente/GELEF, exerce a função docente da educação superior na Faculdade de Educação Memorial Adelaide Franco – FEMAF, professor estatutário da rede pública de ensino em Pedreiras – Ma, professor da rede estadual de educação do estado do Maranhão – SEDUC.

SOBRE A ORIENTADORA**PROFA. DRA. HERCÍLIA MARIA DE MOURA VITURIANO**

Possui doutorado em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2016), Mestrado em Educação Universidade Federal do Ceará (2008) e Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Maranhão (1999); atualmente, é estatutária da Universidade Federal Maranhão. Atua junto ao Curso de Pedagogia da Universidade do Federal do Maranhão (UFMA) no Departamento de Educação 1 e ainda junto ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/PPGEEB. Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino da Leitura, Escrita e Formação Docente/GELEF. Desenvolve estudos nas seguintes áreas/campos: Formação de Professores (inicial e continuada); Formação de Formadores; Linguagem Escrita na Educação Infantil e Ensino da Leitura/Escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.



ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

**CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA CONCESSÃO DE PESQUISA DE CAMPO**

Prezado(a) Senhora(a) **FRANCISCA KYARA DE ABREU SANTOS ALVES**

Vimos por meio desta apresentar-lhe o(a) estudante **THAYRONNE RENNON LIMA GOMES**, regularmente matriculado(a) no Mestrado Profissional Gestão de Ensino da Educação Básica, da Universidade Federal do Maranhão para desenvolver uma pesquisa de conclusão de curso, intitulada: **O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**: Implicações para a formação de crianças leitoras no 5º ano do ensino fundamental.

Na oportunidade, solicitamos autorização de Vossa Senhoria em permitir a realização da pesquisa neste recinto educacional para que o(a) referido(a) estudante possa coletar dados por meio de observações, entrevistas, questionários e outros meios metodológicos que se fizerem necessários.

Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Colocamo-nos à disposição de V. Sª para quaisquer esclarecimentos.

São Luís, 11 / 04 / 2025

Documento assinado digitalmente
gov.br **ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES**
Data: 14/04/2025 17:01:34-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof Dr ANTONIO DE ASSIS CRUZ NUNES
Coordenador do PPGEEB/UFMA

Francisca Kyara de Abreu Santos Alves
Decreto nº 002 de 01 Janeiro de 2021
Secretaria Municipal de Educação

Recebido
15/04/2025

ANEXO B – TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E EXCLARECIDO PARA AS COLABORADORAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEEB)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, professora da U.E. **JOSÉ ADEODATO CALVALCANTE**, concordo voluntariamente em participar da pesquisa intitulada: **“O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: Implicações para a formação de crianças leitoras no 5º ano do ensino fundamental”** de responsabilidade do mestrando **THAYRONNE RENNON LIMA GOMES**, regularmente matriculado no **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PPGEEB** da **UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA**.

Declaro estar ciente de que minha participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido de que objetivos e procedimentos desta pesquisa.

Declaro, ainda, estar ciente de que por intermédio deste termo de consentimento livre e esclarecido são garantidos a mim os seguintes direitos:

- Solicitar, a qualquer tempo, maiores esclarecimentos sobre esta Pesquisa;
- Ter ampla possibilidade de negar-me a responder a quaisquer questões ou a fornecer informações que julguem prejudiciais à minha integridade física, moral e social.

Lima Campos – Ma, ____/____/____

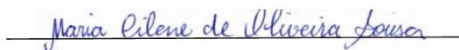
professora colaboradora

ANEXO C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DAS IMAGENS INTERNAS DA UNIDADE DE ENSINO INVESTIGADA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DAS IMAGENS INTERNAS DA UNIDADE DE ENSINO JOSÉ ADEODATO CAVALCANTE

Eu, **MARIA CILENE DE OLIVEIRA SOUSA**, Gestor/a da **UNIDADE DE ENSINO JOSÉ ADEODATO CAVALCANTE** autorizo o (a) mestrando (a), **THAYRONNE RENNON LIMA GOMES** do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão, a divulgar imagens internas da escola por meio de fotografias para a pesquisa de sua Dissertação de Mestrado.

Lima Campos – MA, 31/08/2025



Assinatura da Diretora