

PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LEITURA NOS ANOS INICIAIS: Caminhos para o desenvolvimento da compreensão leitora

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0272511097>

Adriana Moraes Gomes
Mestranda UFMA – PPGEB

Alberto Cesar Abreu Louzeiro
Mestrando UFMA - PPGEB

Alinny Risse Vieira Pires de Sousa
Professora da rede municipal de Educação de Pedreiras - Ma

Carla Vêras Bezerra Galvão
Mestranda UFMA – PPGEB

Caroline Valeria da Rocha Monteiro
Mestranda UFMA – PPGEB

Evandson Nunes Nascimento
Mestranda UFMA – PPGEB

Fatima Maria Brauna Guterres
Mestranda UFMA – PPGEB

Francisca Chaves Marques dos Santos
Mestranda UFMA – PPGEB

Jônatas Lopes da Silva
Professor da SEDUC – MA
Laize Vanessa Froes Marques
Mestra UFMA- PPGEEB

Maria Geni Nunes de Sousa
Professora da rede municipal de Educação de Pedreiras – Ma

Raimundo Silva dos Santos
Coordenador do curso de Educação Física – FEMAF

RESUMO: A alfabetização e a leitura, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, são essenciais ao desenvolvimento integral do estudante, envolvendo a construção de sentidos e a inserção em práticas sociais de leitura. Com base em autores como Soares (2016), Solé (1998), Freire (1996) e Vygotsky (1998), esta pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, teve como objetivo investigar como diferentes práticas pedagógicas favorecem a compreensão textual. As análises apontam que métodos centrados apenas na decodificação ainda predominam, limitando a formação de leitores competentes. Em contrapartida, estratégias cognitivas e metacognitivas, a mediação docente, o uso de metodologias ativas e de gêneros textuais variados ampliam o engajamento e a autonomia dos alunos. Conclui-se que a compreensão leitora depende da integração de dimensões cognitivas, afetivas e sociais, sendo fundamental o papel do professor como mediador crítico e a criação de ambientes ricos em leitura para promover uma alfabetização plena e transformadora.

PALAVRAS-CHAVE: alfabetização; leitura; compreensão textual; práticas pedagógicas; letramento

INTRODUÇÃO

A alfabetização e a leitura constituem processos fundamentais na formação integral do sujeito e no desenvolvimento de competências cognitivas, linguísticas e sociais. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a leitura ultrapassa a simples decodificação de símbolos gráficos, configurando-se como prática social que envolve compreensão, interpretação e produção de sentidos em diversos contextos (Soares, 2016; Solé, 1998). Alfabetizar, portanto, significa inserir o aluno em práticas de letramento que o possibilitem compreender o mundo e interagir criticamente com ele (Kleiman, 2002; Freire, 1996).

O processo de aprendizagem da leitura e da escrita, conforme Ferreiro e Teberosky (1985), é construído ativamente pela criança, que elabora hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita. Essa concepção rompe com a visão mecanicista da alfabetização e propõe uma abordagem construtivista, centrada no sujeito que aprende. Em consonância, Vygotsky (1998) destaca o papel das interações sociais e da mediação docente no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, evidenciando que a aprendizagem é um processo social e culturalmente situado. Assim, a atuação do professor é decisiva na criação de condições que favoreçam a construção de significados e o desenvolvimento da compreensão leitora.

Entretanto, apesar dos avanços teóricos e metodológicos, os resultados das avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), indicam que muitos estudantes brasileiros, embora alfabetizados, não atingem níveis satisfatórios de compreensão de texto (Brasil, 2022; OECD, 2023). Essa lacuna revela que o ensino da leitura ainda se encontra, em muitos contextos, restrito à decodificação, sem contemplar práticas de compreensão profunda e crítica do texto.

Diante dessa realidade, o presente estudo se orienta pela seguinte questão norteadora: quais práticas pedagógicas de alfabetização e leitura contribuem de forma mais efetiva para o desenvolvimento da compreensão de texto, considerando os desafios enfrentados por professores e estudantes nos anos iniciais?

A relevância da pesquisa manifesta-se em três dimensões complementares. No aspecto pessoal, decorre do interesse em compreender como as práticas docentes podem transformar dificuldades de leitura em oportunidades de aprendizagem significativa, sobretudo em contextos de vulnerabilidade educacional. No aspecto acadêmico, o estudo busca dialogar com as contribuições de autores como Soares (2016), Solé (1998), Kleiman (2002), Ferreiro e Teberosky (1985), Vygotsky (1998) e Freire (1996), a fim de compreender a leitura como processo dinâmico e interativo. Já no aspecto social, investigar práticas pedagógicas que favoreçam a compreensão leitora significa contribuir para o fortalecimento da escola pública e para a democratização do acesso ao conhecimento.

Assim, o objetivo geral deste estudo é investigar como diferentes práticas de alfabetização e leitura podem favorecer o desenvolvimento da compreensão de texto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, pretende-se: identificar as estratégias de alfabetização e leitura utilizadas por professores para estimular a compreensão textual; analisar a relação entre as práticas docentes e os níveis de compreensão de texto apresentados pelos estudantes; e propor recomendações pedagógicas que potencializem a alfabetização e o desenvolvimento da leitura compreensiva.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e teórico-documental, fundamentada em obras clássicas e estudos recentes sobre alfabetização, letramento e compreensão leitora. Essa abordagem possibilita uma análise crítica das concepções teóricas e metodológicas que sustentam as práticas de leitura nos anos iniciais, sem a realização de coleta de dados empíricos.

A estrutura deste artigo organiza-se em quatro seções, além desta introdução. A primeira seção aborda as estratégias de alfabetização e leitura que estimulam a compreensão textual nos anos iniciais, discutindo perspectivas teóricas e

metodológicas. A segunda seção discute a relação entre as práticas docentes e os níveis de compreensão de texto apresentados pelos estudantes. A terceira seção apresenta as práticas pedagógicas que potencializam a alfabetização e a compreensão textual, propondo caminhos de intervenção didática. Por fim, nas considerações finais, são sintetizadas as principais contribuições do estudo e suas implicações para o ensino da leitura nos anos iniciais.

Dessa forma, o presente artigo busca contribuir para o debate sobre a alfabetização e o ensino da leitura como práticas emancipadoras, reafirmando, à luz de Freire (1996), que “ler o mundo precede a leitura da palavra”, e que a verdadeira alfabetização ocorre quando a leitura se torna instrumento de compreensão crítica e transformação da realidade.

ESTRATÉGIAS DE ALFABETIZAÇÃO E LEITURA QUE ESTIMULAM A COMPREENSÃO TEXTUAL NOS ANOS INICIAIS

A alfabetização e a compreensão de textos constituem competências essenciais para a formação integral do estudante nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diversos estudos destacam que, para além da decodificação, a leitura envolve processos cognitivos complexos, ativação de conhecimentos prévios, ampliação do vocabulário e uso de estratégias de leitura que conduzam à compreensão crítica (Bzuneck; Marques, 2025; Coelho; Almeida, 2022). Essa perspectiva reforça a necessidade de práticas pedagógicas que superem métodos puramente mecanicistas e valorizem a interação entre leitor e texto, condição indispensável para a formação de leitores autônomos.

Pesquisas indicam que a compreensão leitora depende, em grande medida, do repertório de conhecimentos prévios dos estudantes. Elleman et al. (2022, apud Bzuneck; Marques, 2025) argumentam que a ativação de esquemas de memória de longa duração possibilita estabelecer inferências e incorporar novos conteúdos, permitindo uma representação mental coerente do texto. Essa visão converge com Freire (1989), para quem a leitura do mundo precede a leitura da palavra, destacando a importância do contexto sociocultural no processo de compreensão.

Outro elemento crucial para a compreensão é o domínio do vocabulário. O desconhecimento de termos específicos compromete a interpretação global do texto, como demonstraram Cain, Oakhill e Bryant (2004, apud Bzuneck; Marques, 2025). Vygotsky (2008) complementa que o aprendizado de palavras e significados inicia-se nas interações familiares e se amplia no ambiente escolar, reforçando a dimensão social da linguagem. Portanto, estratégias pedagógicas que promovam a ampliação vocabular e a exploração de diferentes gêneros textuais são indispensáveis.

Nesse sentido, a adoção de estratégias cognitivas e metacognitivas tem se mostrado eficaz para o desenvolvimento da compreensão textual. Tais estratégias incluem identificar a estrutura do texto, levantar hipóteses, parafrasear, resumir e formular inferências (Duke; Cartwright, 2021; Wu et al., 2023, apud Bzuneck; Marques, 2025). Para Solé (1998), ler não é apenas decodificar, mas requer o domínio consciente de procedimentos que possibilitem a construção de sentido. Kleiman (2002) reforça que as estratégias de leitura podem ser cognitivas, realizadas de forma automática, ou metacognitivas, quando o leitor tem consciência e controle sobre o processo de compreensão.

Experiências de intervenção em sala de aula confirmam o impacto positivo do ensino explícito dessas estratégias. Em pesquisa-ação com alunos do 3º ano, Coelho e Almeida (2022) evidenciaram que atividades de leitura mediadas por procedimentos como levantamento de conhecimentos prévios, verificação de hipóteses e elaboração de resumos resultaram em avanços significativos na proficiência leitora. De forma semelhante, Bzuneck e Marques (2025) relataram ganhos expressivos na compreensão de textos de história após dez sessões de intervenção focadas em estratégias cognitivas e feedback constante.

Além do aspecto cognitivo, a motivação é componente decisivo para o sucesso da leitura. A Teoria Social Cognitiva de Bandura (1997) destaca a autoeficácia, crença na própria capacidade de realizar tarefas, como fator determinante para o engajamento em atividades desafiadoras. Bzuneck e Marques (2025) demonstraram que alunos com maior percepção de autoeficácia em leitura apresentaram melhor desempenho em compreensão textual, evidenciando uma relação recíproca entre crença de competência e avanço na habilidade leitora.

Outro ponto recorrente na literatura é a necessidade de integrar alfabetização e letramento. Para Castanheira e Maciel (2009, apud Coelho; Almeida, 2022), o professor tem papel crucial na construção do conhecimento sobre o objeto escrito, devendo oportunizar situações de uso social da leitura e da escrita. Isso implica que o ensino de leitura não deve restringir-se ao reconhecimento gráfico ou à mera reprodução de sons, mas articular a alfabetização às práticas sociais de leitura, garantindo ao aluno a inserção plena no universo letrado.

As pesquisas também revelam que práticas tradicionais, centradas apenas na decodificação, ainda predominam em muitas escolas, dificultando a formação de leitores proficientes (Coelho; Almeida, 2022). Para superar esse quadro, Freire (1998) defende a reflexão crítica sobre a prática docente, ressaltando que ensinar exige constante busca e autoformação. Nesse processo, o professor atua como mediador, provocando questionamentos, sugerindo interpretações e negociando sentidos com os estudantes (Moura; Martins, 2012).

A literatura revisada converge na importância de metodologias ativas e contextuais. Projetos de leitura que relacionam o conteúdo textual à realidade dos alunos, como o desenvolvido por Coelho e Almeida (2022) com o tema “alimentação saudável”, demonstram potencial para ampliar a motivação e o engajamento, favorecendo a compreensão e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Essa abordagem dialoga com a concepção interacionista de linguagem, segundo a qual o ato de ler é um processo de construção de significados em situações sociais específicas (Travaglia, 2009).

Ademais, dados nacionais reforçam a urgência de tais práticas. Avaliações como o SAEB e o PISA revelam índices insatisfatórios de proficiência em leitura, apontando para a necessidade de intervenções efetivas (Brasil, 2022; OECD, 2023, apud Bzuneck; Marques, 2025). Tais evidências reiteram que a adoção de estratégias de leitura, aliada a ações de formação docente e à valorização do contexto sociocultural, é fundamental para enfrentar as dificuldades de compreensão textual na educação básica.

Em síntese, os estudos analisados indicam que o desenvolvimento da compreensão textual nos anos iniciais requer a integração de múltiplos fatores: ensino sistemático de estratégias cognitivas e metacognitivas, ampliação do vocabulário, ativação de conhecimentos prévios, fortalecimento da autoeficácia e práticas pedagógicas que reconheçam a leitura como prática social. A atuação do professor como mediador crítico e reflexivo é central para articular essas dimensões e garantir que a alfabetização vá além da decodificação, constituindo-se em verdadeiro processo de letramento.

A RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS DOCENTES E OS NÍVEIS DE COMPREENSÃO DE TEXTO APRESENTADOS PELOS ESTUDANTES.

A compreensão de texto é uma habilidade central para a aprendizagem escolar e para a participação cidadã. A literatura aponta que, embora a alfabetização inicial possibilite a decodificação, o desenvolvimento da competência leitora exige práticas pedagógicas intencionais que favoreçam a construção de sentido e o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas (Solé, 1998; Diesel; Martins; Rehfeldt, 2017). Nesse contexto, o papel do professor é decisivo, pois suas escolhas metodológicas e seu próprio nível de proficiência leitora influenciam diretamente os resultados dos alunos (Soares; Teixeira; Mota, 2010).

Estudos mostram que a simples exposição do estudante ao texto não garante a compreensão. Segundo Solé (1998), ler compreensivamente implica ativar conhecimentos prévios, estabelecer objetivos, inferir, resumir e monitorar a própria compreensão. No entanto, Diesel, Martins e Rehfeldt (2017) identificaram que, em muitas salas de aula, prevalecem atividades centradas na decodificação e em

exercícios gramaticais descontextualizados, o que limita a capacidade interpretativa dos alunos. Esses autores demonstraram que a inserção de metodologias ativas, com foco no ensino de estratégias de leitura, elevou em 23,4% a compreensão de estudantes do 5º ano em testes cloze, revelando o potencial de práticas que estimulam a participação ativa do discente.

A relação entre a prática docente e os níveis de compreensão textual dos alunos também envolve a competência leitora do próprio professor. Soares, Teixeira e Mota (2010), em pesquisa com 53 docentes, constataram que 41,5% foram classificados como compreendedores menos proficientes de textos, enquanto 58,5% apresentaram alto desempenho em macroestrutura, argumentação e inferência. Apesar disso, não houve diferenças significativas no tipo de prática adotada: tanto bons quanto menos proficientes priorizaram estratégias que desenvolvem aspectos cognitivos gerais, em detrimento de ações específicas para a compreensão linguística. Esse dado indica que a qualidade da leitura do professor, isoladamente, não determina o uso de práticas voltadas à compreensão textual, mas sugere que a formação continuada e a conscientização metodológica são essenciais.

Outro fator importante é o uso de metodologias ativas que colocam o estudante como protagonista do processo de aprendizagem. Diesel, Martins e Rehfeldt (2017) destacam que, ao estimular a problematização, o trabalho em equipe e a autonomia, essas metodologias favorecem a aprendizagem significativa (Ausubel, 2003) e a postura crítica do leitor. O professor, nesse modelo, atua como mediador, provocando reflexões e auxiliando o estudante a monitorar sua compreensão. Essa abordagem converge com a perspectiva freireana, que entende o ensino como um ato de diálogo e emancipação (Freire, 1996).

A formação docente contínua emerge como elemento-chave para a melhoria dos níveis de compreensão dos estudantes. Perrenoud (2000) defende que a capacidade de explicitar e refletir sobre a própria prática é condição para inovar e aprimorar o ensino. O estudo de Soares, Teixeira e Mota (2010) confirma essa necessidade ao identificar que a quarta subescala mais valorizada pelos professores investigados refere-se justamente à formação continuada. A valorização dessa dimensão sugere que, mesmo quando a proficiência leitora não é elevada, o investimento em formação permanente pode potencializar mudanças nas práticas pedagógicas.

Outro aspecto crítico é a necessidade de planejamento intencional de atividades que desenvolvam a compreensão em diferentes níveis. Kintsch (1988) destaca que a compreensão textual envolve integração de macroestrutura, microestrutura e inferências, o que exige do docente a capacidade de selecionar textos adequados e propor questões que estimulem análise, síntese e argumentação. Soares, Teixeira e Mota (2010) demonstram que professores com menor proficiência leitora tendem a

apresentar dificuldades em planejar ações que trabalhem tais dimensões de forma equilibrada, reforçando a importância de programas de capacitação focados em estratégias de leitura.

A pesquisa de Diesel, Martins e Rehfeldt (2017) também evidencia que a mediação docente é determinante para reduzir desigualdades na compreensão textual. Ao aplicar um acervo didático pautado em estratégias de leitura — como previsão, inferência e sumarização —, as autoras observaram avanços consistentes, mesmo em um curto período de intervenção. Esse resultado sugere que a prática pedagógica orientada por métodos ativos pode superar lacunas de aprendizagem, sobretudo em contextos onde os índices de leitura são historicamente baixos.

Ainda que a proficiência do professor em leitura não se traduza automaticamente em melhores práticas, seu exemplo como leitor tem valor simbólico e motivador. Kato (1999) e Jolibert (1994) destacam que o professor leitor influencia o gosto e o engajamento dos alunos, criando um ambiente em que a leitura é valorizada socialmente. Assim, políticas de incentivo à leitura entre professores podem repercutir indiretamente no desenvolvimento da compreensão textual dos estudantes, ao criar uma cultura de leitura na escola.

Outro ponto a considerar é a complexidade da compreensão como processo cognitivo. Leffa (1996) argumenta que leitores proficientes monitoram ativamente sua compreensão, detectando falhas e ajustando estratégias. Para que os alunos alcancem essa autonomia, é imprescindível que o docente ensine explicitamente tais procedimentos. Diesel, Martins e Rehfeldt (2017) demonstraram que atividades que estimulam a autoavaliação e a autorregulação durante a leitura contribuem para a construção de leitores ativos e críticos.

Em síntese, a literatura revisada indica que os níveis de compreensão de texto apresentados pelos estudantes estão intimamente relacionados às práticas docentes, mas não apenas ao nível de leitura do professor. A efetividade pedagógica depende da combinação entre competência leitora, formação continuada, uso de metodologias ativas e planejamento de estratégias que contemplem as múltiplas dimensões da compreensão textual. A escola, como espaço de letramento, precisa articular esses elementos para garantir que a alfabetização ultrapasse a decodificação e se configure como prática social e cognitiva, capaz de promover a cidadania e o pensamento crítico.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE POTENCIALIZAM A ALFABETIZAÇÃO E A COMPREENSÃO TEXTUAL

A compreensão leitora, entendida como a capacidade de extrair sentido de um texto integrando aspectos implícitos e explícitos, inferências, vocabulário, fluência, estilos textuais e propósitos de leitura, constitui um dos pilares centrais no processo de alfabetização nos anos iniciais. Tal proposição encontra respaldo tanto em documentos oficiais brasileiros quanto em estudos empíricos recentes, que apontam que decodificação e fluência, embora fundamentais, não são suficientes, por si sós, para garantir a compreensão plena do texto (Brasil, 2012). Nesse sentido, torna-se necessário considerar dimensões pedagógicas amplas que envolvem o ensino de estratégias de leitura, a diversidade de gêneros e suportes textuais e as práticas avaliativas que orientam a intervenção docente.

A literatura especializada indica que o uso sistemático de estratégias de leitura organizadas em momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura favorece de forma significativa a compreensão textual. Pereira e Montuani (2023), em estudo com alunos do ciclo de alfabetização, evidenciam que atividades planejadas em todas essas etapas, articuladas ao trabalho com diferentes gêneros textuais, ampliam o engajamento dos estudantes e consolidam a compreensão leitora.

No momento de pré-leitura, destacam-se atividades que ativam conhecimentos prévios, estimulam previsões sobre o conteúdo e mobilizam a curiosidade. Durante a leitura, ganham relevância práticas de monitoramento da compreensão, formulação de inferências e auto perguntas. Por fim, na pós-leitura, resumos, recontagens e debates fortalecem a elaboração de sentidos. O próprio portal Nova Escola recomenda tais estratégias para alunos que apresentam dificuldades, especialmente no final do ciclo de alfabetização, embora seus fundamentos sejam aplicáveis também desde os primeiros anos (Nova Escola, 2021).

Outro aspecto amplamente discutido é a relevância de trabalhar com uma variedade de gêneros textuais, que possibilitem à criança entrar em contato com diferentes estruturas e linguagens. Limitar o processo a textos decodificáveis ou de vocabulário restrito não favorece o desenvolvimento pleno da compreensão. Assim, a exploração de textos literários, narrativos, poéticos, de divulgação científica, canções e materiais multimídia contribui para a ampliação de vocabulário, para o conhecimento de diferentes formas de organização textual e para o fortalecimento da motivação em relação à leitura (Assis; Vieira, 2022). Além da diversidade textual, estudos recentes destacam a importância dos recursos multimodais, como vídeos, áudios, imagens e hipertextos digitais, que favorecem a construção de sentidos mais complexos ao possibilitar a conexão entre diferentes linguagens e suportes (Souza, 2023).

Apesar de a compreensão leitora não se restringir à decodificação, esta permanece um requisito fundamental. A criança precisa reconhecer palavras de forma automática e precisa para que a energia cognitiva possa ser dedicada à compreensão. Nesse sentido, a fluência, entendida como a capacidade de ler com velocidade, precisão e expressividade, reduz o esforço mental relacionado ao reconhecimento de palavras, favorecendo a atribuição de sentidos. Da mesma forma, um vocabulário amplo, trabalhado em contextos significativos, é fortemente correlacionado à habilidade de compreender (Brasil, 2012).

A avaliação também se apresenta como componente essencial, uma vez que o que se avalia direciona o que se ensina. Entretanto, muitos estudos evidenciam que práticas avaliativas no ciclo de alfabetização ainda se concentram em aspectos mecânicos da leitura, como a identificação de palavras ou a fluência em voz alta, em detrimento das habilidades de compreensão, inferência e análise crítica (Ferreira; Mateus; Silva, 2021).

Uma avaliação diagnóstica realizada no início do processo permite identificar competências já consolidadas e lacunas a serem superadas. Já a avaliação formativa, realizada ao longo das práticas, orienta ajustes metodológicos, enquanto a avaliação somativa, ao final de etapas, deve contemplar não apenas a decodificação, mas também a capacidade do aluno de atribuir significados aos textos em diferentes gêneros e situações.

Outro ponto recorrente na literatura diz respeito à formação docente. Pesquisas mostram que professores dos anos iniciais frequentemente enfrentam dificuldades para planejar atividades que integrem leitura e compreensão, seja pela ausência de formação específica, seja pela carência de recursos pedagógicos. A formação continuada, portanto, é indispensável para ampliar o repertório metodológico, favorecer a apropriação de teorias sobre a leitura e fortalecer a prática de estratégias pedagógicas intencionais (Pereira; Montuani, 2023). Planejar didaticamente exige clareza nos objetivos de compreensão, seleção criteriosa de textos e gêneros, organização de sequências graduais e momentos de interação e feedback, de modo a favorecer um ambiente de leitura constante e prazerosa (Moreira, 2020).

Apesar do consenso sobre práticas eficazes, persistem lacunas significativas entre teoria e prática. As salas de aula brasileiras apresentam forte heterogeneidade, com turmas compostas por alunos em diferentes níveis de decodificação, fluência e vocabulário, o que exige estratégias diferenciadas. Soma-se a isso a insuficiência de atividades que trabalhem explicitamente a compreensão leitora e a tendência a privilegiar avaliações sumativas que não refletem, de fato, as habilidades interpretativas dos alunos. Também é recorrente a limitação de recursos materiais,

o que impacta a possibilidade de diversificação textual e de acesso a suportes multimodais (Moreira, 2020; Ferreira; Mateus; Silva, 2021).

Diante desse cenário, a literatura revisada permite delinear recomendações pedagógicas que podem contribuir para potencializar tanto a alfabetização quanto a compreensão leitora nos anos iniciais. Recomenda-se que as práticas sejam organizadas em sequências didáticas que contemplem etapas estruturadas de leitura, explicitando objetivos e privilegiando momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura. A diversidade de gêneros e de suportes multimodais deve ser valorizada para ampliar o repertório e motivar o aluno. O ensino explícito de estratégias metacognitivas, que auxiliem a criança a monitorar sua própria compreensão, é igualmente necessário. Além disso, a fluência e o vocabulário devem ser trabalhados de forma integrada, em contextos reais de leitura, por meio de leituras compartilhadas, repetições, leituras em pares e atividades que envolvam uso significativo de palavras.

No que diz respeito à avaliação, é fundamental que esta seja diagnóstica, formativa e somativa, sempre priorizando a compreensão. A devolutiva dada aos estudantes deve indicar não apenas erros, mas caminhos para a superação das dificuldades. Já a formação continuada de professores deve ocupar lugar de destaque nas políticas públicas e nas escolas, fomentando o trabalho colaborativo entre docentes e a apropriação de práticas inovadoras. Também se destaca a importância de ambientes ricos em leitura, com bibliotecas escolares ativas, cantinhos de leitura, eventos literários e envolvimento das famílias, de modo a tornar a leitura uma prática social significativa.

Torna-se ainda necessário que as práticas pedagógicas sejam adaptadas à heterogeneidade das turmas, prevendo intervenções individualizadas ou em pequenos grupos para apoiar alunos com maiores dificuldades. A integração entre leitura e produção textual deve ser estimulada, visto que a escrita potencializa a compreensão ao exigir reflexão sobre estruturas textuais, vocabulário e organização de ideias. Finalmente, o uso de tecnologias digitais, como jogos educativos, audiolivros e recursos multimídia, pode funcionar como complemento, desde que seja incorporado de forma planejada e alinhada aos objetivos pedagógicos.

As recomendações apresentadas visam articular dimensões cognitivas e afetivas do processo de alfabetização e leitura. O equilíbrio entre decodificação, fluência, vocabulário, motivação e repertório textual é condição essencial para que os alunos avancem de forma efetiva em sua compreensão leitora. A adoção dessas práticas, apoiada em formação docente e em ambientes ricos em leitura, pode contribuir para que o processo de alfabetização não se restrinja à mecânica da leitura, mas se constitua como caminho para uma leitura crítica, significativa e autônoma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu evidenciar que a alfabetização e a compreensão textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental constituem processos interdependentes e fundamentais para a formação integral do estudante. A revisão da literatura demonstrou que a leitura, para além da decodificação, exige a mobilização de conhecimentos prévios, a ampliação de vocabulário, o desenvolvimento da fluência, a adoção de estratégias cognitivas e metacognitivas, bem como a valorização da leitura como prática social. Esses elementos se articulam de maneira a possibilitar que o aluno construa significados de forma crítica e autônoma, superando modelos mecanicistas ainda predominantes em muitas práticas escolares.

As análises apontaram que a atuação docente ocupa lugar central nesse processo. O professor, enquanto mediador e planejador, é responsável por selecionar estratégias intencionais de ensino, diversificar os gêneros e suportes textuais, explicitar procedimentos de leitura e estimular a autorregulação dos estudantes. Nesse sentido, a qualidade da prática pedagógica não depende exclusivamente do nível de proficiência leitora do docente, mas da sua capacidade de planejar atividades consistentes, fundamentadas em teorias contemporâneas de alfabetização e letramento, e da sua disposição para refletir continuamente sobre sua prática.

Outro aspecto evidenciado refere-se à relevância da motivação e da autoeficácia dos alunos, elementos diretamente influenciados pelo contexto pedagógico e pela postura do professor. Ambientes de leitura significativos, que relacionam os textos às vivências dos estudantes e estimulam a participação ativa, contribuem para o engajamento, favorecendo tanto a aprendizagem quanto a formação de leitores críticos. Além disso, a integração entre alfabetização e letramento revela-se indispensável, uma vez que garante a inserção do aluno em práticas sociais de leitura e escrita, possibilitando-lhe o exercício pleno da cidadania.

A literatura também ressaltou a necessidade de repensar os processos avaliativos, tradicionalmente centrados em aspectos mecânicos da leitura. A adoção de avaliações diagnósticas, formativas e somativas, com foco no desenvolvimento da compreensão, permite não apenas mensurar resultados, mas orientar práticas pedagógicas mais efetivas. Essa perspectiva coloca a avaliação como parte integrante do processo de ensino, capaz de direcionar intervenções e apoiar a superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes.

As recomendações pedagógicas sistematizadas destacam a importância de sequências didáticas estruturadas, que contemplem etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura; do trabalho intencional com diferentes gêneros e suportes multimodais; do ensino explícito de estratégias metacognitivas; e da integração entre leitura e produção textual. Ademais, reforçam a relevância de ambientes escolares ricos em

leitura, da participação das famílias e da utilização planejada de recursos digitais. Tais ações, associadas à formação continuada docente, constituem caminhos promissores para o fortalecimento da alfabetização e da compreensão textual.

Em síntese, a análise realizada permite concluir que o desenvolvimento da compreensão leitora nos anos iniciais requer a articulação de múltiplos fatores cognitivos, afetivos, sociais e pedagógicos. Para que a alfabetização se configure como um processo de letramento pleno, é imprescindível que o ensino supere práticas centradas apenas na decodificação, promovendo experiências de leitura que valorizem a construção de sentidos, a reflexão crítica e a autonomia. Nesse percurso, a escola e os professores têm papel decisivo ao criar condições para que os alunos se tornem leitores competentes e cidadãos capazes de interagir de forma crítica com o mundo escrito.

REFERENCIAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BANDURA, A. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: W. H. Freeman, 1997.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Relatório SAEB 2021**. Brasília, DF: INEP, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório SAEB 2021–2022**. Brasília: MEC/INEP, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Livro do professor: **Alfabetização – Compreensão**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/livro-do-professor_03_09.pdf. Acesso em: 4 out. 2025.

BZUNECK, J. A.; MARQUES, C. I. de A. **Autoeficácia e compreensão leitora: estudo de intervenção com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Educação: Teoria e Prática, v. 35, n. 70, 2025. DOI: 10.18675/1981-8106.v35.n.70.s19020.

CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. **Alfabetização e letramento: práticas sociais na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COELHO, R. M. da S.; ALMEIDA, J. da S. **Leitura nas séries iniciais: uma proposta para a compreensão leitora**. Grau Zero – Revista de Crítica Cultural, v. 10, n. 2, p. 169-191, 2022. DOI: 10.30620/gz.v10n2.p169.

DIESEL, A.; MARTINS, S. N.; REHFELDT, M. J. H. **Estratégias de compreensão leitora: uma proposta de atividades desenvolvidas sob a perspectiva das metodologias ativas de ensino**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1662-1687, 2017.

FERREIRA, I. da S.; MATEUS, A. M.; SILVA, M. C. **As práticas avaliativas da compreensão leitora no ciclo de alfabetização: o que pensam as professoras e o que dizem as orientações oficiais?** Revista Semana Pedagógica, UFPE, 2021.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

JOLIBERT, J. **Formação de crianças leitoras**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KINTSCH, W. **The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model**. Psychological Review, v. 95, n. 2, p. 163-182, 1988.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996. ISBN 85-241-0487-3.

MOREIRA, E. S. de A. **Práticas leitoras no contexto escolar da alfabetização**. Revista Científica Núcleo do Conhecimento, v. 2, 2020.

MOURA, A. C.; MARTINS, M. S. **Mediação docente e construção do sujeito leitor**. Revista Educação e Linguagem, v. 15, n. 2, p. 85-98, 2012.

NOVA ESCOLA. **4 estratégias de compreensão leitora para alunos do 3º ao 5º ano com dificuldades de alfabetização**. São Paulo: Nova Escola, 2021. Disponível em: <https://box.novaescola.org.br/etapa/2/educacao-fundamental-1/caixa/362/apoie-a-alfabetizacao-de-alunos-impactados-pela-pandemia/conteudo/20779>. Acesso em: 12 set. 2025.

OECD. PISA 2022 Results: **Learning During – and From – Disruption**. Paris: OECD Publishing, 2023.

PEREIRA, S. R. P.; MONTUANI, D. F. B. **Estratégias de compreensão e interpretação textual: um relato de experiência em uma turma do ciclo de alfabetização**. Linha Mestra, v. 17, n. 50, 2023.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, A. B.; TEIXEIRA, T. C. C.; MOTA, M. M. P. E. **Compreensão de leitura de professores: implicações para práticas docentes**. Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina, v. 1, n. 2, p. 172-183, 2010.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

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

SOUSA, E. de O. **Multimodalidade e alfabetização: práticas de leitura e escrita nos anos iniciais**. Linha Mestra, v. 17, n. 49, 2023.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.