



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA – MODALIDADE À DISTÂNCIA

WANESSA LURRYAN DE SOUSA ALCÂNTARA

**DEFASAGEM DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: PERCEPÇÕES
DOCENTES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS**

JOÃO PESSOA - PB
JUNHO 2026

WANESSA LURRYAN DE SOUSA ALCÂNTARA

**DEFASAGEM DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: PERCEPÇÕES
DOCENTES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado á Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade a Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Taísa Caldas Dantas

JOÃO PESSOA - PB

JUNHO - 2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A347d Alcântara, Wanessa Luryan de Sousa.
Defasagem da leitura no ensino fundamental I:
percepções docentes e implicações pedagógicas / Wanessa
Luryan de Sousa Alcântara. - João Pessoa, 2026.
42 f. : il.

Orientação: Taísa Caldas Dantas.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em
Pedagogia - modalidade à distância) - UFPB/CE.

1. Leitura. 2. Ensino fundamental. 3. Defasagem -
leitura. I. Dantas, Taísa Caldas. II. Título.

UFPB/CE CDU 37:028 (043.2)

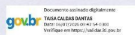
WANESSA LURYAN DE SOUSA ALCÂNTARA

DEFASAGEM DA LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL I: PERCEPÇÕES
DOCENTES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do
Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Modalidade a
Distância, do Centro de Educação da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito institucional para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Taísa Caldas Dantas

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Taísa Caldas Dantas

(Orientadora)

Profa. Dra. Norma Maria de Lima

(Universidade Federal da Paraíba-UFPB-Examinadora 1)



Prof. Dr. Mateus David Finco

(Universidade Federal da Paraíba-UFPB-Examinador 2)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter sido meu guia e meu sustento em cada etapa desta caminhada. Foi Ele quem me deu coragem nos momentos de fraqueza e esperança nos dias em que pensei em desistir. Ao meu pai, Messias, e à minha mãe, Petruce, dedico este trabalho com todo o meu coração. Vocês foram meu porto seguro, meu colo e minha inspiração.

Cada palavra de incentivo, cada gesto de cuidado e cada sacrifício feito por mim se transformaram em força para que eu chegasse até aqui. Esta conquista é nossa, porque sem vocês eu não teria conseguido. A todos que, de alguma forma, estiveram presentes nessa trajetória, ofereço minha gratidão sincera. Este sonho realizado é também reflexo do amor e da fé que sempre me acompanharam.

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar as percepções de professores do 5º ano do Ensino Fundamental sobre as deficiências de leitura e suas implicações pedagógicas. A pesquisa qualitativa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco professores de uma escola pública municipal da Paraíba. Os resultados mostram que ainda há um número considerável de estudantes que não atingiram o nível esperado de fluência em leitura para essa etapa escolar, apesar de todo o progresso registrado. As principais dificuldades, segundo os/as professores/as, estão relacionadas à compreensão de textos, à baixa velocidade de leitura, à falta de incentivo familiar e à desmotivação dos alunos. Os profissionais da pedagogia também apontaram o grande número de alunos por turma, metodologias que abordam apenas a decodificação e a pressão das avaliações como fatores que contribuem para as deficiências. As estratégias eficazes foram projetos de leitura, apoio individualizado a cada aluno, atividades lúdicas e o uso de recursos digitais. As deficiências de leitura resultam de uma combinação de fatores cognitivos, sociais e institucionais, exigindo, portanto, políticas públicas, formação continuada e práticas pedagógicas diversificadas que valorizem a leitura como uma atividade social e prazerosa.

Palavras-chave: Leitura; Alfabetização; Ensino Fundamental; Deficiências; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study aimed to understand the perceptions of 5th grade elementary school teachers regarding reading deficiencies and their pedagogical implications. The qualitative research was conducted through semi-structured interviews with five teachers from a public municipal school in Paraíba, Brazil. The results show that, despite the progress achieved, a considerable number of students have not reached the expected level of reading fluency for this stage of schooling. According to the teachers, the main difficulties are related to text comprehension, low reading speed, lack of family support, and student demotivation. The pedagogical professionals also pointed out large class sizes, methodologies focused solely on decoding, and assessment pressures as contributing factors to these deficiencies. Effective strategies mentioned include reading projects, individualized student support, playful activities, and the use of digital resources. Reading deficiencies result from a combination of cognitive, social, and institutional factors, thus requiring public policies, continuous teacher training, and diversified pedagogical practices that value reading as a social and enjoyable activity.

Keywords: Reading; Literacy; Elementary Education; Deficiencies; Pedagogical practices.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
2. REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1 CONSEQUÊNCIAS DA DEFASAGEM	12
2.2 LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL	17
2.3 ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS	20
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	25
3.1 CAMPO DE PESQUISA	25
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	26
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	26
3.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	28
4. ANÁLISE DE DADOS	29
5. DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS	34
5.1 PRÁTICAS DE LEITURA	36
5.2 RECURSOS DIGITAIS	37
5.3 CONDIÇÕES ESTRUTURAIS E APOIO FAMILIAR	38
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	42

1 INTRODUÇÃO

A leitura desempenha um papel fundamental na formação humana, constituindo-se como uma importante ferramenta para o desenvolvimento do conhecimento, da imaginação, da criatividade e do pensamento crítico. No contexto escolar, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a leitura representa um elemento essencial para a aprendizagem e para a participação ativa dos estudantes na sociedade. Mais do que uma habilidade técnica, ela é um direito social e cultural, capaz de promover inclusão, ampliar horizontes e fortalecer a cidadania. Ler é também um ato de acolhimento e de liberdade, pois permite que cada criança se reconheça como sujeito de sua própria história e se conecte com diferentes culturas, valores e perspectivas.

Entretanto, observa-se que muitos alunos chegam às etapas finais do Ensino Fundamental I apresentando dificuldades significativas relacionadas à leitura, o que compromete seu desempenho escolar e sua formação como leitores.

Ao observar a realidade das salas de aula, percebe-se que, apesar dos esforços pedagógicos desenvolvidos pelas escolas e pelos professores, muitos estudantes não conseguem desenvolver o hábito e o prazer pela leitura. Em diversos contextos, a leitura ainda é tratada de forma mecânica, associada apenas ao cumprimento de atividades escolares, distanciando-se de seu potencial formativo, cultural e social. Além disso, fatores como a escassez de materiais, a falta de espaços adequados para a leitura, o excesso de conteúdos curriculares, a ausência de formação continuada e as limitações impostas pela rotina escolar dificultam o desenvolvimento de práticas leitoras mais significativas.

Outro aspecto relevante refere-se ao fato de que muitos estudantes ingressam na escola com pouca ou nenhuma experiência leitora anterior, exigindo dos docentes estratégias criativas e sensíveis capazes de despertar o interesse pelos textos e fortalecer a construção do hábito de leitura. No entanto, diante das demandas

escolares e da pressão por resultados imediatos, esse trabalho nem sempre recebe a atenção necessária, tornando-se muitas vezes mais funcional do que formativo.

Nesse contexto, surge a necessidade de compreender como os professores percebem os desafios relacionados à formação de leitores no ambiente escolar. Assim, esta pesquisa busca responder à seguinte **questão**: quais são as percepções de professores do Ensino Fundamental I, especificamente do 5º ano, sobre os desafios enfrentados na formação de leitores em sala de aula? Além dessa questão central, pretende-se compreender quais obstáculos os docentes identificam nesse processo, quais estratégias utilizam para incentivar a leitura e como desenvolvem práticas de leitura e escrita com seus alunos.

Dessa forma, o **objetivo geral** deste estudo é investigar as percepções de professores do Ensino Fundamental I, especificamente do 5º ano, sobre os desafios enfrentados na formação de leitores em sala de aula. Como **objetivos específicos**, busca-se identificar a visão dos professores acerca das práticas pedagógicas de leitura utilizadas na escola, compreender os principais obstáculos apontados pelos docentes na construção do hábito leitor e analisar as estratégias empregadas para promover práticas de leitura significativas no cotidiano escolar.

A relevância deste estudo está na possibilidade de dar visibilidade às experiências e percepções dos professores que atuam diretamente no processo de formação de leitores. Além de contribuir para reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, a pesquisa poderá oferecer subsídios para o fortalecimento das ações voltadas à leitura, colaborando tanto com a instituição investigada quanto com futuras discussões acadêmicas sobre o tema. Ressalta-se que compreender a leitura como prática social e cultural é essencial para garantir que ela seja vivida como experiência prazerosa e emancipadora, e não apenas como obrigação escolar. Assim, este trabalho reforça que investir em leitura é investir na formação integral dos sujeitos, na construção de uma sociedade mais crítica e na promoção de oportunidades equitativas de aprendizagem.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Como atividade social e cognitiva, a leitura é fundamental para moldar e desenvolver o pensamento crítico e a participação ativa na sociedade. Para compreender os desafios enfrentados pelos professores no desenvolvimento e na formação de leitores, é necessário dialogar com autores que analisam a importância da leitura na educação, as implicações pedagógicas dessa experiência e o significado da leitura para os estudantes.

A distinção entre alfabetização e letramento é central para essa discussão. Magda Soares (2003) explica que alfabetização refere-se ao domínio do código escrito, enquanto letramento envolve o uso social da leitura e da escrita. Muitos alunos do 5º ano conseguem decodificar palavras, mas não interpretam textos, revelando lacunas no processo de letramento. Ferreiro e Teberosky (1999) reforçam que a criança constrói hipóteses sobre a escrita, sendo necessário que a escola ofereça práticas significativas de leitura para consolidar esse processo. A ausência dessas práticas contribui para a defasagem, que se manifesta em dificuldades de compreensão textual e baixo desempenho escolar.

Dados oficiais confirmam a gravidade da situação. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) 2021 mostrou que apenas 55% dos alunos do 5º ano atingiram o nível adequado de proficiência em leitura (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2021). O IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2023 registrou média nacional de 5,0 no Ensino Fundamental I, abaixo da meta de 5,5 (INEP, 2023). Andrade (2023) corrobora esses números ao afirmar que “23% dos alunos chegam ao final do ciclo inicial sem dominar leitura e escrita”, evidenciando falhas estruturais no processo de alfabetização. Essa defasagem compromete não apenas o desempenho em língua portuguesa, mas também em matemática e ciências, já que a interpretação de enunciados é requisito básico para o aprendizado em todas as áreas.

As causas da defasagem são múltiplas e interligadas. Lobato e Custódio (2024) identificaram que a ausência de práticas de leitura no ambiente familiar perpetua as dificuldades, reforçando a necessidade de ações conjuntas entre escola e comunidade. Além disso, metodologias tradicionais pouco atrativas, a escassez de recursos pedagógicos e a insuficiente formação docente agravam o problema. Domingues, Silva e Pinto (2025) acrescentam que a defasagem leitora não é apenas um desafio pedagógico, mas também social, exigindo políticas públicas que garantam acesso equitativo a materiais e práticas de leitura. A falta de bibliotecas escolares, de projetos de incentivo à leitura e de formação continuada para professores são fatores que contribuem para a manutenção das dificuldades.

O conceito de letramento amplia a compreensão da leitura para além da decodificação, situando-a como prática social e cultural. Como destaca Soares (2003), ser alfabetizado não significa necessariamente ser letrado, já que o letramento envolve a capacidade de utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos da vida cotidiana. Nesse sentido, formar leitores implica não apenas ensinar a reconhecer palavras, mas também possibilitar que os alunos atribuam sentido aos textos, relacionem-nos às suas experiências e utilizem-nos como ferramentas de participação social. A ausência dessa dimensão crítica e contextualizada da leitura contribui para que muitos estudantes permaneçam à margem das práticas sociais que exigem competência leitora.

Além disso, o letramento está diretamente ligado à cidadania, pois possibilita que o indivíduo compreenda e se posicione diante das demandas sociais, políticas e culturais. Ferreiro e Teberosky (1999) já apontavam que a criança constrói hipóteses sobre a escrita a partir de suas interações com o mundo letrado, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a leitura como experiência significativa. Quando a escola limita-se a ensinar apenas o código, sem promover o uso social da leitura, perpetua desigualdades e compromete a formação integral dos estudantes. Portanto, investir em práticas de letramento é investir na formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar o mundo e transformá-lo por meio da leitura.

2.1 CONSEQUÊNCIAS DA DEFASAGEM

As consequências da defasagem são profundas. Alunos com dificuldades de leitura apresentam baixo rendimento em todas as disciplinas, dificuldade em interpretar problemas matemáticos e textos científicos, além de desmotivação e risco de evasão escolar. Domingues, Silva e Pinto (2025) afirmam que “a defasagem leitora não é apenas um problema pedagógico, mas também social”, pois limita o acesso à cidadania plena e ao exercício crítico da leitura do mundo. A leitura, portanto, deve ser vista como direito social, e sua ausência compromete a formação integral do estudante.

Os artigos recentes analisados convergem ao apontar a gravidade da situação. Andrade (2023) evidencia falhas estruturais e mostra que quase um quarto dos alunos conclui o ciclo inicial sem proficiência leitora. Lobato e Custódio (2024) destacam a importância da família e da escola atuarem juntas, sugerindo práticas pedagógicas mais dinâmicas e contextualizadas. Domingues, Silva e Pinto (2025) defendem políticas públicas e formação docente como caminhos para superar a defasagem, enfatizando que a leitura é um direito social e deve ser garantida pelo Estado.

Nesse contexto, é importante analisar os programas de alfabetização implementados no Brasil. O PNAIC, criado em 2012, buscou assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até o final do 3º ano. O PNLD, por sua vez, distribui livros didáticos e literários às escolas públicas, ampliando o acesso a materiais de leitura. Mais recentemente, o programa Tempo de Aprender (MEC, 2020) foi lançado com foco na formação de professores e apoio pedagógico. Apesar dos avanços, os resultados ainda mostram lacunas, como evidenciado pelos índices do SAEB e IDEB, indicando que tais políticas precisam ser fortalecidas e articuladas com práticas pedagógicas inovadoras.

As práticas pedagógicas desempenham papel crucial na superação da defasagem. Andrade (2023) sugere que projetos coletivos de leitura, rodas de conversa e clubes de leitura podem reduzir as dificuldades. O uso de literatura infantil e juvenil, aliado a tecnologias digitais, torna a leitura mais atrativa e significativa. Lobato e Custódio (2024) reforçam que o envolvimento da família é indispensável,

pois a leitura precisa ser estimulada também fora da escola. A formação continuada de professores é outro aspecto essencial, permitindo que eles desenvolvam metodologias mais eficazes e contextualizadas.

A discussão crítica mostra que a defasagem da leitura no 5º ano é multifatorial, envolvendo aspectos pedagógicos, sociais e políticos. A falta de estímulo familiar, metodologias pouco inovadoras e políticas públicas insuficientes são elementos recorrentes. Superar esse desafio exige ações integradas entre escola, família e Estado. Como afirma Freire (1989), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e garantir esse direito é essencial para a formação cidadã.

Conforme afirma Delaine Cafiero (2005), a leitura envolve muito mais do que simplesmente decodificar palavras e letras em sons mecanicamente. Ao definir a leitura, ela descreve o processo de leitura do leitor como “uma atividade cognitiva e social” e explica que “existem estratégias para ensinar os leitores a ler melhor” (CAFIEIRO, 2005, p. 8).

Essa concepção amplia a compreensão do papel do professor, que não deve apenas ensinar a ler, mas também criar condições para que os alunos compreendam e atribuam significado aos textos.

Angela Kleiman (2005) enfatiza essa distinção destacando as diferenças entre alfabetização e compreensão leitora. A alfabetização será descrita como prática fundamental para todas as crianças, jovens ou adultos que desejam se envolver de forma independente em múltiplas práticas de alfabetização encontradas em diversas instituições (KLEIMAN, 2005, p. 15).

A alfabetização, portanto, envolve a inserção do indivíduo em práticas sociais que utilizam a escrita, e não apenas o domínio técnico do código.

De acordo com Sepulveda e Teberosky (2016), na Educação Infantil, “a leitura em voz alta feita pelo professor aumenta muito o aprendizado dos alunos”, afirmando

que “ler junto com adultos e discutir livros de histórias são formas de atividade que apoiam o desenvolvimento das habilidades linguísticas das crianças pequenas” (SEPULVEDA; TEBEROSKY, 2016, p. 71).

Embora o foco seja a infância, esta reflexão é valiosa para considerar como a leitura pode ser uma experiência significativa em todas as etapas da escolaridade.

A publicação de Mônica Baptista, de 2022, oferece uma crítica singular das academias às práticas pedagógicas relacionadas à leitura. Sua análise apresenta evidências que corroboram a ideia de que muitas escolas não consideram a leitura/escrita como parte do conteúdo curricular de seus alunos, mas sim como parte da sociedade em si (BAPTISTA, 2022, p. 18).

A limitação dessa visão restringe o desenvolvimento do leitor ao não considerar a função da leitura como um meio de expressão pessoal, interação com os outros e criação de significado. Baptista também afirma que “as pesquisas continuam a mostrar que o processo de alfabetização é inadequadamente desenvolvido” (BAPTISTA, 2022, p. 18).

Esta declaração enfatiza a importância de compreender como os professores lidam com as dificuldades de desenvolver a alfabetização, ao mesmo tempo que investiga as estratégias que utilizam para o fazer, tendo em conta as limitações impostas pela realidade do dia letivo.

Com base nas evidências mencionadas, podemos concluir que desenvolver leitores não consiste apenas em ensinar os alunos a ler. Significa, sim, incutir neles a importância de se envolverem com experiências autênticas no processo de se tornarem leitores, sendo também participantes ativos (na construção de significado) em seu mundo e compreendendo (adquirindo conhecimento) o que vivenciam por meio dessas experiências.

Como Kleiman destaca, “a alfabetização envolve múltiplas habilidades e conhecimentos para mobilizar essas habilidades, muitas das quais não estão necessariamente relacionadas à leitura” (KLEIMAN, 2005, p. 17).

Assim, explorar as perspectivas dos professores sobre os obstáculos encontrados no desenvolvimento da leitura também analisa como eles interpretam a leitura, como a praticam e como se opõem às barreiras criadas pelo sistema escolar. Reconhece, ainda, como aponta Cafieiro, que “ler é uma ação multifacetada” (CAFIEIRO, 2005, p. 8) e que “ensinar a ler não é um processo isolado que termina com a alfabetização” (CAFIEIRO, 2005, p. 8).

A produção teórica aqui apresentada não se limitou a uma variedade de conceitos, mas também envolveu uma análise minuciosa desses autores que oferecem perspectivas sobre a leitura como um fenômeno social, um ato pedagógico e um ato de cuidado.

A este respeito, Paulo Freire (1989) não pode ser ignorado, pois escreveu sobre a importância de “ler o mundo antes de ler a palavra”. Freire argumenta que ler não é apenas interpretar símbolos, mas também interpretar a realidade e reagir com base nessa interpretação. Assim, a leitura é politicamente e emancipadoramente significativa na formação de cidadãos ativos e reflexivos.

Roger Chartier (1999) desenvolve essa ideia, defendendo a leitura como prática cultural (ou seja, definida histórica e socialmente). Fatores históricos e sociais moldam a forma como lemos e influenciam tanto o texto impresso quanto seu contexto.

Segundo Isabel Solé (1998), as estratégias de leitura são parte essencial do processo de compreensão da leitura. A autora acredita que o ensino da leitura inclui orientar os alunos a ativarem as estratégias cognitivas ou mentais (isto é, antecipação, inferência e verificação) que tornarão a leitura um processo mais ativo e significativo. Em sua discussão sobre letramento literário, Rildo Cosson (2006) afirma que a leitura em sala de aula deve ser entendida como uma experiência social que permitirá aos

alunos expandirem sua perspectiva de mundo e aumentar sua sensibilidade à literatura. Para esse autor, o estudo da literatura em sala de aula não deve se limitar à análise técnica, mas também proporcionar aos alunos oportunidades para experiências emocionais, reflexão e diálogo intercultural em relação à literatura.

Segundo Priscila Bertagna Silva (2023), a leitura é uma prática social essencial do cotidiano, mas ela afirma que as escolas frequentemente simplificam o ato de ler, reduzindo-o ao mero ensino do código alfabético, negligenciando o ensino (e, conseqüentemente, o incentivo) à leitura reflexiva e crítica. Kathleen Kissyla Constantino de Sousa Raffagnato (2023) acrescenta que as dificuldades inerentes à leitura como atividade social exigem que os professores desenvolvam estratégias pedagógicas que promovam a alfabetização no ambiente escolar e levem em consideração a diversidade cultural de seus alunos.

Além de ser uma habilidade acadêmica, a leitura representa um direito humano fundamental e uma forma profundamente impactante de transformar o mundo. A alfabetização é parte integrante do Plano Nacional de Educação (PNE) do Ministério da Educação, que prevê que todas as crianças sejam alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Isso não é apenas uma conquista em termos de resultados técnicos; também tem implicações significativas em nível humano garantindo que nenhuma criança jamais tenha o direito tirado de ver e compreender o mundo por meio da literatura.

Segundo Freire (1989, p. 11), a alfabetização não se resume à decodificação de símbolos, mas sim a “ler o mundo antes de ler a palavra”. Isso ilustra que a alfabetização pode abrir portas para cada criança e permitir que ela se identifique como um ser humano capaz de interagir com o conhecimento, a cultura e a sociedade.

2.2 LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL

A Base Curricular Comum Nacional (BNCC) enfatiza esse compromisso ao identificar a leitura como uma competência fundamental em todas as áreas do conhecimento. A BNCC afirma que se espera que as crianças adquiram habilidades para ler criticamente e estabelecer conexões entre o que leem e suas vidas, suas comunidades e as demandas do mundo. De acordo com Solé (1998, p. 23), o “processo de ensino da leitura envolve orientar os alunos na execução de estratégias cognitivas, como prever, inferir e validar”.

A leitura é uma atividade que exige mais do que simplesmente registrar palavras; é dinâmica e envolve tanto participação ativa quanto contemplação. A BNCC considera a leitura uma atividade multicultural porque é uma habilidade essencial para a interpretação tanto da literatura quanto de outros textos; ou seja, os leitores utilizam as mesmas habilidades ao ler e pensar sobre números em matemática, ao ler e interpretar dados usando gráficos e tabelas, ao observar fenômenos naturais e ao analisar e refletir sobre eventos históricos.

A UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, propõe os quatro pilares da educação global: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (UNESCO, 1996). Esses quatro pilares são abordados pela leitura de diversas maneiras. Ao aprenderem a conhecer, os alunos descobrem que os textos são uma fonte ilimitada de conhecimento. Ao aprenderem a fazer, compreendem que a leitura é uma prática ativa, interpretativa e aplicada, e não uma atividade passiva. Ao aprenderem a conviver, são expostos a diferentes culturas, valores e perspectivas, aprendendo a respeitar a diversidade e a construir relações mais humanas com os outros. Por fim, ao aprenderem a ser, têm a oportunidade de refletir sobre sua identidade, seus sonhos para o futuro e seu lugar no mundo por meio da leitura.

Além dos objetivos e diretrizes mencionados acima, cabe ressaltar que a leitura é reconhecida como um direito humano. Milhares de novos livros são publicados anualmente no Brasil, e muitas bibliotecas públicas e escolares oferecem acesso a livros e outros materiais de leitura. Além de criar oportunidades para os estudantes

lerem, o PNLD (programa Nacional de Distribuição de Livros Didáticos) ^{1[OBJ]} e o PNBE (Programa Nacional de Bibliotecas Escolares^{2[OBJ]} foram desenvolvidos como dois dos meios utilizados pelo governo brasileiro para democratizar o acesso a livros e materiais de qualidade. Embora esses programas enfrentem muitos desafios, como manter os acervos atualizados e distribuir os materiais de forma consistente e equitativa, eles demonstram que o Estado considera importante garantir que todos os estudantes tenham acesso a materiais de leitura. Assim, como educadores, cada vez que entregamos um livro a um aluno, não estamos apenas ensinando-o a ler, mas também assegurando-lhe o acesso a um direito fundamental.

As práticas de leitura mudaram ao longo do tempo e entre culturas; elas são influenciadas pelo ambiente físico dos leitores e pelas organizações através das quais as pessoas acessam os textos, assim como explica Chartier (1999, p. 80) “a leitura é afetada pelas relações de poder e pelo contexto social do leitor”.

Contudo, devemos ir além das leis e regulamentos escritos para ver como esses objetivos estão sendo alcançados na realidade de nossas escolas. Frequentemente, o que é publicado como lei ou diretriz entra em conflito com a falta de recursos, acervo bibliotecário desatualizado, sobrecarga de conteúdo e um corpo docente pouco qualificado. É nesses casos que a teoria encontra a prática: não basta simplesmente entender os documentos; eles precisam se tornar parte da rotina diária da escola. Isso envolve e cria uma transformação do que está escrito nos documentos em experiências concretas, uma transformação da política em prática que tenha significado para o indivíduo e uma transformação de números em histórias de alunos que passaram a gostar de ler. Como afirma Baptista (2022, p. 18), “a leitura e a escrita

¹ O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) é uma política pública criada pelo Ministério da Educação para garantir a distribuição gratuita de livros didáticos às escolas públicas de educação básica.

² O PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) tinha como objetivo ampliar o acesso a obras literárias, de referência e de pesquisa, fornecendo acervos para bibliotecas escolares, de modo a incentivar a leitura e apoiar o trabalho pedagógico.

são consideradas conteúdo escolar, em vez de atividades sociais”, o que impacta negativamente o desenvolvimento de leitores críticos e reflexivos.

Consequentemente, a leitura deve ser interpretada em termos de práticas sociais, culturais e políticas. A escrita nunca foi e nunca será equitativa (Chartier, 1999, p. 80), mas sim moldada por relações de poder e tendências sociais ao longo do tempo. Como reafirmou Paulo Freire em 1989, “ler uma palavra é ler um significado e, portanto, agir de acordo com esse significado”. Assim, se quisermos formar “leitores”, formamos “pensadores críticos” capazes de questionar o mundo ao seu redor, agir sobre ele e promover mudanças.

Em resumo, a leitura não é apenas uma expectativa educacional; é um direito humano fundamental que nos permite expressar nossas opiniões; conecta-nos como seres sociais; é uma forma de participar como cidadãos e fortalecer-nos; e é um ato de acolhimento que reconhece cada aluno como indivíduo. A visão do Ministério da Educação, os princípios do BNCC (Currículo Nacional Comum) e os objetivos da UNESCO são claros quanto à importância de priorizar a leitura; contudo, é na escola, por meio da relação entre professor e aluno, que a leitura acontece. Políticas se transformam em práticas e documentos em experiências nesse ambiente. Assim, por meio desse processo, podemos contribuir para que a leitura se torne um caminho para a liberdade, a criatividade e para o desenvolvimento de um mundo mais equitativo e compassivo.

2.3 ALFABETIZAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS

O Brasil teve diversos métodos de alfabetização ao longo de sua história, cada um com suas vantagens e desvantagens. O método alfabético, que utiliza a soletração e a memorização como base para o ensino, foi empregado por muitos anos. Esse método tem sido criticado por transformar a leitura em um ato mecânico, sem significado. Segundo Ferreira (2001, p. 34), “as crianças criam hipóteses sobre a escrita ao interagirem com o mundo letrado”, o que demonstra que o processo de

aprendizagem deve ser concebido como um processo ativo, e não como uma mera repetição dos mesmos códigos. Essa reflexão indica que métodos como o alfabético e o silábico, por serem rígidos e estruturados demais, tendem a limitar o desenvolvimento da compreensão leitora.

Nos últimos anos, particularmente desde a Política Nacional de Alfabetização (2019), houve um aumento no interesse pela fonética como uma Referência Aprovada; essa abordagem concentra-se na dificuldade fonológica (correspondência grafema/fonema) e promove a decodificação para aprender a ler. Pesquisas mostram que intervenções baseadas na fonética melhoram significativamente o desenvolvimento inicial da leitura. No entanto, como afirma Moraes (2012, p. 77), "para aprender a ler, é preciso haver mediadores que possam ajudar o leitor a pegar o texto e criar um novo significado relevante a partir dele". Em outras palavras, embora seja possível ensinar a ler usando a abordagem fonética, usar apenas a fonética não garante que o aluno compreenda totalmente ou se envolva com o(s) significado(s) do texto que lê.

A abordagem construtivista da leitura, criada por Ferreiro e Teberosky na década de 1980, representou uma mudança significativa, pois reconhece que as crianças desenvolvem hipóteses sobre como escrever e que precisam de estímulos para ler em contextos sociais. A perspectiva construtivista está intimamente ligada à alfabetização, conforme definida por Kleiman (2005), que afirma que a alfabetização envolve o domínio gráfico de um código, mas também a inserção do indivíduo em práticas sociais por meio da palavra escrita.

Dados de diversos estudos nacionais têm chamado a atenção do público para a necessidade urgente de implementação desse conceito. O Indicador de Alfabetização Infantil (ICA) de 2025 indica que apenas 66% dos alunos do segundo ano do ensino fundamental são alfabetizados, o que excede a meta de 64%. Além disso, há mais de 780.000 crianças que ainda não atingiram os níveis esperados de aprendizagem, criando uma lacuna contínua e persistente no processo de aprendizagem ao longo de vários anos (ou seja, durante todo o 5º ano do ensino

fundamental). Embora os dados sobre o número de crianças acima e abaixo da média nacional no 5º ano indiquem que certamente houve algum progresso para reduzir essa lacuna (ou seja, em relação ao nível de aprendizagem), ela continua sendo considerada um problema "estrutural". Os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (2021) também indicam que muitas crianças no 5º ano continuam abaixo das médias nacionais de proficiência, demonstrando dificuldades de compreensão relacionadas a textos.

A pandemia de Covid-19 agravou ainda mais a situação, como já foi amplamente documentado. Antes da Covid-19, alguns estudos iniciais já haviam demonstrado como o desempenho dos alunos em leitura e escrita estava sendo afetado negativamente pela menor oportunidade de interação presencial com os colegas. Isso levou a um aumento na disparidade nas habilidades de leitura e escrita entre os grupos vulneráveis. Haddad (2008) já havia alertado que "o acesso limitado a materiais de leitura e ambientes estimulantes continuará resultando no aumento da lacuna de aprendizagem".

Essa situação indica a necessidade de repensarmos a forma como lemos em nossos sistemas educacionais. Segundo Colomer (2007, p. 41), "a leitura literária abre portas para a imaginação e a criação de múltiplos significados", e o papel que a literatura infantojuvenil pode desempenhar como ferramenta educacional é imenso. Existem inúmeros projetos disponíveis, como círculos de leitura, clubes do livro e mediação literária, que têm apresentado resultados positivos, demonstrando que a leitura pode se tornar uma atividade compartilhada e prazerosa ao mesmo tempo. Silva (2015, p. 92) também corrobora essa ideia ao afirmar que "a leitura como prática coletiva gera um maior senso de significado e prazer na leitura".

Além disso, os avanços tecnológicos proporcionaram um aumento nas oportunidades de leitura para as pessoas. Podcasts focados em literatura, audiolivros e o BookTok ajudaram a conectar muitos jovens a diversos novos métodos de interação com textos, como os já mencionados. Em decorrência desses novos métodos de leitura e acesso à literatura, os educadores também devem atuar como

mediadores essenciais para garantir que os jovens não apenas tenham acesso a novas formas de leitura, mas também participem de maneira reflexiva e dialógica ao ler e acessar a literatura.

O atraso na leitura no quinto ano é atribuído a diferentes teorias educacionais, desigualdade social e práticas pedagógicas focadas na decodificação de palavras. Para remediar esse problema, é necessário investir no estabelecimento de políticas públicas sistêmicas, na formação contínua de professores e em pedagogias tanto técnicas quanto lúdicas que formem leitores com habilidades de decodificação e compreensão. Nas palavras de Paulo Freire, "ler o mundo vem antes de ler a palavra", e formar leitores significa formar cidadãos críticos e participativos.

Nos últimos anos, o Brasil tem buscado fortalecer políticas públicas que assegurem esse direito, especialmente diante dos impactos da pandemia de Covid-19, que ampliou desigualdades e deixou marcas profundas na aprendizagem. Nesse contexto, surge o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituído em 2023 pelo Ministério da Educação e consolidado como política nacional em 2025. O CNCA representa uma resposta concreta à necessidade de garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, além de recompor aprendizagens dos alunos do 3º ao 5º ano, justamente o público que mais sofreu com a defasagem leitora.

O CNCA se organiza em regime de colaboração entre União, estados e municípios, reconhecendo que a alfabetização não pode ser responsabilidade isolada da escola ou do professor, mas sim um compromisso coletivo. Para isso, estrutura-se em cinco eixos principais: governança e gestão, que articula os entes federativos e estabelece metas; formação de profissionais, oferecendo capacitação e materiais pedagógicos para docentes e gestores; infraestrutura e insumos, garantindo recursos físicos e didáticos; sistema de avaliação, com instrumentos diagnósticos e formativos para acompanhar o desenvolvimento da leitura e escrita; e práticas pedagógicas, que valorizam experiências bem-sucedidas e inovadoras no campo da alfabetização.

Os resultados iniciais do CNCA já demonstram avanços significativos. Em 2025, cerca de 66% das crianças brasileiras foram alfabetizadas na idade certa, e 20 estados atingiram ou superaram as metas estabelecidas. Para alcançar esses números, o MEC investiu aproximadamente R\$ 1,9 bilhão, formando 643 mil docentes da Educação Infantil e 200 mil professores dos anos iniciais, além de implantar mais de 174 mil cantinhos de leitura em escolas públicas. Esses dados revelam que o compromisso não se limita a discursos, mas se traduz em ações concretas que impactam diretamente a realidade escolar.

Ao trazer o CNCA para a fundamentação teórica, é possível mostrar que a defasagem da leitura no 5º ano não é apenas um problema pedagógico ou individual, mas uma questão que mobiliza políticas públicas nacionais. O CNCA dialoga com programas anteriores, como o PNAIC e o Tempo de Aprender, mas se diferencia por sua abrangência e pelo foco na recomposição das aprendizagens perdidas. Ele reconhece que alfabetizar é garantir cidadania, e que sem leitura não há acesso pleno ao conhecimento nem participação crítica na sociedade.

Assim, incluir o CNCA no debate fortalece a análise sobre a defasagem leitora, pois evidencia que o Estado brasileiro tem buscado enfrentar esse desafio de forma estruturada e colaborativa. Mais do que uma política, o CNCA é um compromisso ético e social: assegurar que nenhuma criança chegue ao 5º ano sem dominar a leitura e a escrita.

Diante dessas reflexões sobre os desafios da formação de leitores e da necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas mais integradas, reafirmo o propósito central desta pesquisa: compreender como os professores do 5º ano do ensino fundamental vivenciam e interpretam esse processo em seu cotidiano escolar. Assim, no próximo capítulo apresento os procedimentos metodológicos que nortearão o estudo, detalhando a abordagem escolhida, o campo de pesquisa, os participantes e os instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa será conduzida por meio de uma abordagem qualitativa, pois busca compreender as percepções, experiências e significados atribuídos pelos professores ao processo de formação de leitores do 5º ano do ensino fundamental I.

Segundo Minayo (2001, p.21), “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, das motivações, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” permitindo compreender a realidade social em sua complexidade.

No campo da educação, essa abordagem é especialmente relevante, pois possibilita analisar como professores e alunos atribuem sentido às práticas pedagógicas, revelando aspectos subjetivos que influenciam diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

Trata-se de um estudo de caráter exploratório e descritivo, uma vez que pretende investigar e descrever os desafios enfrentados pelos docentes, bem como as estratégias utilizadas no cotidiano escolar para promover a leitura.

3.1 CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa será realizada em uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Teixeira, Paraíba. A escolha desta instituição se justifica por dois fatores. O primeiro refere-se à sua acessibilidade e à proximidade em relação ao meu local de residência, o que facilita a realização da pesquisa e o acompanhamento das atividades. O segundo motivo está relacionado ao caráter representativo das escolas públicas municipais, que atendem a uma ampla e diversificada parcela da população, contemplando diferentes contextos socioeconômicos e culturais. Dessa forma, considero que investigar o processo de formação de leitores nesse espaço possibilita compreender uma realidade que reflete a experiência da maioria dos estudantes brasileiros.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os sujeitos participantes desta pesquisa serão cinco professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, selecionados a partir de critérios de disponibilidade e interesse em contribuir com o estudo. A amostragem será intencional, considerando a relevância das experiências desses profissionais para o tema investigado.

Os cinco professores participantes da pesquisa foram escolhidos por serem responsáveis pelas turmas do 5º ano da escola em que o estudo será realizado, etapa crucial para o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita. Suas percepções e vivências oferecem subsídios fundamentais para compreender o processo de formação de leitores nesse contexto educacional.

Para fins de caracterização, foram utilizados nomes fictícios, apenas ilustrativos, que permitem visualizar o perfil dos docentes. O Participante 1 tem 35 anos, é licenciado em Pedagogia, possui 12 anos de experiência e atua principalmente na alfabetização e práticas de leitura. O Participante 2 tem 42 anos, é licenciado em Pedagogia, com 18 anos de docência. O Participante 3 tem 40 anos, também formado em Pedagogia, com 20 anos de experiência, e trabalha com desenvolvimento da escrita e projetos interdisciplinares. Já o Participante 4 tem 38 anos, é licenciado em História, com 14 anos de atuação, e desenvolve projetos voltados para leitura crítica e interdisciplinaridade. Por fim, o Participante 5 tem 33 anos, é licenciado em Pedagogia, com 9 anos de experiência, e se dedica ao incentivo à leitura literária e às práticas de escrita criativa. Essa diversidade de formações, experiências e áreas de atuação enriquece a análise das práticas pedagógicas, permitindo compreender como diferentes abordagens se articulam no cotidiano escolar e contribuem para a formação de leitores no 5º ano.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados aconteceu de forma presencial, dentro da própria escola onde a pesquisa foi realizada. O primeiro passo foi buscar a diretora da instituição, a quem apresentei os objetivos do estudo e solicitei autorização para conversar com os docentes. A receptividade da gestão foi fundamental, pois a diretora não apenas autorizou, mas também me conduziu até os professores responsáveis pelas turmas do 5º ano, etapa central para compreender as práticas de leitura e escrita.

O contato com os docentes foi feito pessoalmente, em um ambiente de diálogo aberto e respeitoso. Expliquei de maneira clara os propósitos da pesquisa, destacando a importância de suas experiências e percepções para a construção do estudo. Cada professor teve a liberdade de aceitar ou não participar, e a adesão ocorreu de forma espontânea, motivada pelo interesse em contribuir com a investigação.

As entrevistas foram agendadas em horários previamente combinados, sempre respeitando a rotina escolar e evitando qualquer prejuízo às atividades pedagógicas. Durante todo o processo, garanti que a identidade dos participantes fosse preservada, utilizando nomes fictícios para caracterização no trabalho. Esse cuidado ético criou um clima de confiança, permitindo que os professores compartilhassem suas vivências de forma autêntica e significativa.

Para a coleta de dados, será utilizado como instrumento principal a entrevista semiestruturada. Esse tipo de entrevista caracteriza-se por possuir um roteiro básico de questões previamente definidas, mas que não limita o diálogo, permitindo ao entrevistador explorar aspectos emergentes durante a conversa. Assim, garante-se ao participante liberdade para expressar suas percepções e experiências de forma mais ampla, ao mesmo tempo em que se mantém o foco no objeto da pesquisa.

A entrevista semiestruturada é bastante indicada em pesquisas qualitativas porque permite captar os significados que os participantes atribuem ao fenômeno estudado. Além disso, ajuda a produzir informações mais ricas e ligadas à realidade em que eles estão inseridos. O momento será gravado e realizado presencialmente,

em horários previamente acordados com os professores, respeitando o tempo e o espaço escolar.

Segundo Manzini (2004), “a entrevista semiestruturada é aquela que se guia por um roteiro previamente elaborado, mas que permite ao entrevistador acrescentar novas questões de acordo com o desenrolar da interação”. Essa característica torna o instrumento mais flexível e eficaz para captar nuances das experiências dos participantes.

Elaborei um roteiro com dez perguntas abertas, justamente para permitir que os professores expressem suas percepções de maneira ampla e reflexiva. As questões abordam desde o percentual de alunos que ainda não leem fluentemente até as principais dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização, passando por fatores que contribuem para a defasagem da leitura, estratégias pedagógicas utilizadas, práticas de leitura desenvolvidas em sala e o uso de recursos digitais. Também busquei incluir perguntas sobre como os alunos respondem às atividades propostas e quais sugestões os docentes oferecem para melhorar as práticas de leitura. Essa estrutura foi pensada para garantir que as respostas tragam informações ricas e contextualizadas, permitindo compreender de forma mais profunda os desafios e possibilidades da formação de leitores no 5º ano do ensino fundamental.

Posteriormente a realização das entrevistas, estas serão transcritas integralmente, compondo o corpus documental da pesquisa de forma fiel. O processo de transcrição em pesquisas qualitativas deve buscar preservar não apenas as falas, mas também elementos como pausas e silêncios, pois isso contribui para a autenticidade dos dados (BAUER; GASKELL, 2002). Essa postura metodológica assegura que as vozes dos sujeitos sejam respeitadas em sua totalidade, permitindo uma análise mais profunda e contextualizada das percepções e experiências relatadas.

3.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Todo o processo será conduzido com o cuidado necessário para garantir a ética na pesquisa, respeitando o anonimato dos participantes e utilizando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) como forma de assegurar a voluntariedade e a transparência na participação.

Por se tratar de uma pesquisa com sujeitos humanos, é fundamental garantir que todos os princípios éticos sejam respeitados ao longo do estudo. A participação dos professores será voluntária, e todos os envolvidos serão informados sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos adotados e o uso dos dados coletados.

Será utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo que os participantes tenham plena ciência de sua colaboração e possam decidir livremente se desejam participar. O documento também assegura que os dados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, preservando o anonimato e a confidencialidade das informações.

Durante todo o processo, buscarei manter uma postura ética, respeitosa e sensível, reconhecendo que os relatos dos professores são expressões de suas vivências e saberes. O cuidado com a escuta, com a privacidade e com a integridade dos participantes será uma prioridade, pois acredito que a pesquisa deve ser, acima de tudo, um espaço de respeito e valorização das pessoas envolvidas.

Após a coleta dos dados, organizei as respostas a partir de um roteiro composto por dez perguntas abertas, elaboradas para explorar de maneira ampla as percepções dos professores sobre o processo de formação de leitores no 5º ano do ensino fundamental. Cada questão foi numerada e identificada, o que facilita a sistematização e análise dos dados posteriormente

4 ANÁLISE DE DADOS

A análise será conduzida com base na técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Essa técnica compreende três etapas fundamentais:

- Pré-análise: consiste na leitura flutuante do material, na escolha dos documentos que compõe o corpus e na formulação de hipóteses e objetivos.
- Exploração do material: envolve a codificação, categorização e classificação das unidades de registro, permitindo identificar temas recorrentes e padrões de sentido.
- Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: etapa em que os dados organizados são analisados criticamente, possibilitando a construção de inferências e interpretações que dialoguem com o referencial teórico e os objetivos da pesquisa.

Segundo Bardin (2011), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens”.

A seguir, estão dispostas as questões aplicadas na entrevista, acompanhadas das respostas fornecidas pelos participantes. O conteúdo foi organizado de forma a preservar a autenticidade das falas, garantindo o anonimato e respeitando os princípios éticos da pesquisa.

Questão 1. Qual o total de alunos da sua sala e quantos desse total ainda não leem fluentemente?

Participante 1: “Na minha turma de 25 alunos, 8 ainda não leem fluentemente”

Participante 2: “Dos 23 estudantes que tenho, 5 apresentam dificuldades de fluência”

Participante 3: “Tenho 20 alunos e 5 não conseguem ler bem”

Participante 4: “23 estudantes. Graças a Deus a leitura de todos é muito boa”

Participante 5: “22, só 3 ainda que ainda estão no nível silábico”

Questão 2. Quais as maiores dificuldades que você enxerga nesses alunos que não leem?

Participante 1: “Eu percebo que a maior dificuldade desses alunos é compreender o que eles estão lendo. Eles até conseguem juntar as letras e formar palavras, mas não conseguem dar sentido ao texto.”

Participante 2: “Na minha turma, o problema maior é a lentidão na leitura. Eles leem palavra por palavra, com muitas pausas, e isso atrapalha a fluência e a interpretação.”

Participante 3: “Compreender o que estão lendo. Eles leem bem, mas quando parte para parte da interpretação eu vejo muita dificuldade”

Participante 4: “Pra mim a falta de incentivo em casa é o maior problema, muitos não têm o hábito de ler fora da escola.”

Participante 5: “Falta de concentração, de motivação fora da escola, é um conjunto, sabe? A gente faz o possível para que eles se interessem, mas não são todos que são tão abertos a leitura”

Questão 3. Em sua experiência, quais são as principais dificuldades que os alunos enfrentam no processo de alfabetização?

Participante 1: “muitos alunos têm dificuldade em reconhecer e relacionar letras e sons.”

Participante 2: “Eu vejo que a maior dificuldade está na compreensão dos textos. Eles até conseguem ler as palavras, mas não entendem o que estão lendo.”

Participante 3: “Eu já estou a 20 anos na educação e atualmente o que eu mais vejo é problemas de concentração e falta de vocabulário. Muitas vezes não conseguem manter a atenção durante a leitura, hoje em dia tudo que precisa tem na internet, o aluno não se esforça tanto para procurar e entender as coisas.

Participante 4: “A concentração pra entender e também falar sobre o que estão lendo.”

Participante 5: “A falta de ajuda em casa.

Questão 4. Na sua percepção, quais são os principais fatores que contribuem para a defasagem da leitura entre os alunos do 5º ano?

Participante 1: “É complicado, porque hoje em dia as escolas estão mais preocupadas com avaliação do que aprendizado, a gente passa a maior parte do tempo focado em uma coisa para dar nota aos alunos e só vamos empurrando com a barriga.”

Participante 2: “A desigualdade, se a gente tivesse mais recursos dava para explorar outras maneiras de ensinar”

Participante 3: Metodologias muito focadas apenas na decodificação, sem trabalhar a compreensão.”

Participante 4: “Ausência de acompanhamento individualizado, são muitas crianças em uma sala só, as vezes eu não dou conta.”

Participante 5: “Desmotivação e a falta de interesse.”

Questão 5. Quais estratégias você considera mais eficazes para reduzir a defasagem da leitura no cotidiano escolar?

Participante 1: “Acredito que trabalhar com projetos de leitura e acompanhamento individual ajuda bastante.”

Participante 2: “Leitura individual, acompanhamento individual”

Participante 3: “Procuro usar textos variados e atividades lúdicas para despertar o interesse, eu sinto que as aulas rendem mais.”

Participante 4: “O reforço escolar”

Participante 5: “Estimular a leitura diária, mesmo que em pequenos trechos, faz muita diferença.”

Questão 6. Que tipos de práticas de leitura você costuma desenvolver em sala de aula (rodas de leitura, leitura compartilhada, leitura autônoma etc.)?

Participante 1: “Faço rodas de leitura semanais.”

Participante 2: “Trabalho com leitura compartilhada, gosto de colocar um aluno pra ajudar o outro também, pra uma turma numerosa ajuda muito.”

Participante 3: “Estímulo a leitura autônoma, deixando os alunos escolherem livros.”

Participante 4: “Uso leitura em dupla para que eles se apoiem.”

Participante 5: “Promovo momentos de leitura silenciosa e depois discussão junto com a professora e demais colegas.”

Questão 7. Como os alunos respondem às atividades de leitura propostas?

Participante 1: “Eles participam bem quando a atividade é lúdica.”

Participante 2: “Alguns demonstram resistência, mas aos poucos vão se envolvendo.”

Participante 3: “A maioria gosta, principalmente quando pode escolher o texto.”

Participante 4: “Respondem melhor em atividades coletivas do que individuais.”

Participante 5: “Eu vejo mais resultados quando relacionamos a leitura ao cotidiano deles.”

Questão 8. Você utiliza recursos digitais (audiolivros, plataformas online, vídeos) para estimular a leitura? Se sim, como avalia os resultados?

Participante 1: “Sim, uso plataformas de jogos para leitura online e percebo que eles ajudam na compreensão.”

Participante 2: “Utilizo vídeos e plataformas online, e os alunos gostam.”

Participante 3: “Já trabalhei com aplicativos de leitura e os resultados foram positivos.”

Participante 4: “Uso pouco, mas quando aplico vejo maior engajamento por sair um pouco da rotina de quadro e caderno.”

Participante 5: “Sim, eles gostam quando eu levo algum jogo online.”

Questão 9. O que você considera essencial para que a escola consiga formar leitores competentes e motivados?

Participante 1: “Um acervo atualizado e variado, que infelizmente não temos.”

Participante 2: “A escola precisa incentivar o hábito da leitura diariamente.”

Participante 3: “Formar leitores exige professores bem preparados.”

Participante 4: “O apoio da família é fundamental nesse processo.”

Participante 5: “A motivação vem quando a leitura é vista como prazer, não obrigação e hoje em dia está cada vez mais difícil encontrar uma criança que realmente goste de ler.”

Questão 10. Que sugestões você daria para melhorar as práticas de leitura no ensino fundamental I?

Participante 1: "Investir em mais projetos de leitura."

Participante 2: "Trazer autores e contadores de histórias para a escola."

Participante 3: "Melhorar o acervo de livros na escola."

Pergunta 4: "Mais projetos de leitura."

Pergunta 5: "Criar espaços de leitura mais atrativos dentro da escola, aqui o único espaço que a gente tem é a própria sala de aula, falta uma biblioteca."

5 DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

As dificuldades de leitura foram apontadas como um dos desafios mais pertinentes no cotidiano escolar. Uma professora relatou que houve melhora, mas um número significativo de alunos, cerca de três a oito por turma, ainda não atingiu o nível de fluência esperado. Isso demonstra que, mesmo em níveis mais avançados de alfabetização, a maioria dos alunos ainda não consolidou as habilidades necessárias para uma leitura fluente e compreensível. Como afirmam Ferreiro e Teberosky (1999), "a alfabetização não é apenas um processo de memorização de letras e sons, mas uma construção ativa do sujeito sobre o sistema de escrita" o que reforça a ideia de que a fluência vai além da mera decodificação.

As principais dificuldades apontadas pelos professores relacionam-se à compreensão do texto, à lentidão na leitura e à falta de incentivo familiar. Paulo Freire (1988), p.9, já havia enfatizado que "ler não é apenas decodificar palavras, mas interpretar o mundo", e isso parece estar muito claro no que os professores dizem, pois apontam a ausência de significado como um grande obstáculo ao progresso dos alunos. O apoio familiar também foi mencionado como um fator que amplia a lacuna de aprendizagem, comprovando que a alfabetização vai além dos muros da escola e também envolve práticas sociais de leitura. Esses resultados indicam uma relação entre as dificuldades que as crianças enfrentam ao aprender a ler e o ambiente familiar.

Em relação às dificuldades gerais de alfabetização, os professores enfatizaram problemas de concentração, vocabulário reduzido e desmotivação. Como Isabel Solé (1998), p.22, nos lembra, "a leitura é um processo ativo de construção de significado". Portanto, requer estratégias que incentivem os alunos a se relacionarem com o que leem e a interpretá-lo. Essa falta de envolvimento, juntamente com o excesso de estímulos externos e o fácil acesso à informação pronta na internet, foi apontada como uma das razões para a dificuldade dos alunos em compreender o que leem.

Em relação aos fatores que contribuíram para a lacuna de aprendizagem, os professores mencionaram a pressão das avaliações, os métodos baseados apenas na decodificação, as turmas numerosas e a desmotivação dos alunos. Essas declarações deixam claro que a lacuna não é apenas resultado de dificuldades individuais, é também consequência de condições estruturais e institucionais. Kleiman (2017), p. 27, reforça ainda que "o papel do professor é fundamental na promoção da leitura", mas esse papel precisa ser apoiado por políticas públicas e condições de trabalho adequadas.

Em termos de estratégias que ajudariam a reduzir a lacuna de aprendizagem, os professores destacaram a importância de projetos de leitura, apoio individualizado e atividades lúdicas. Essas práticas estão em consonância com a perspectiva de Soares (2017), p. 38, que afirma que "a alfabetização amplia as habilidades de leitura e escrita, porque não basta aprender a ler e escrever; é necessário usar a leitura e a escrita em práticas sociais significativas". Ou seja, estratégias que conectam a leitura ao cotidiano dos alunos tendem a ser mais eficazes.

As práticas de leitura mais frequentemente relatadas foram círculos de leitura, leitura compartilhada, leitura independente e leitura em pares, todas concebidas para incentivar a participação coletiva e o prazer da leitura. Os professores observaram que os alunos respondem melhor quando as atividades são divertidas, coletivas ou relacionadas ao cotidiano, o que reforça a ideia de que a leitura precisa ser significativa e prazerosa.

5.1 PRÁTICAS DE LEITURAS

As ações de leitura relatadas pelos professores revelam uma preocupação em tornar o ato de ler uma experiência coletiva e prazerosa. Essas estratégias não apenas estimulam a participação dos alunos, mas também favorecem a construção de significados, uma vez que, como afirma Solé (1998, p. 22), a leitura é um processo ativo de construção de sentido. Ao envolver os estudantes em atividades que promovem interação, diálogo e troca de interpretações, cria-se um ambiente em que a leitura deixa de ser uma tarefa isolada e passa a ser vivenciada como prática social.

Kleiman (2017, p. 27) reforça que o papel do professor é fundamental nesse processo, pois sua mediação contribui para que as atividades de leitura sejam contextualizadas e significativas. O docente, ao propor práticas coletivas e ao relacioná-las ao cotidiano dos alunos, amplia as possibilidades de engajamento e de compreensão crítica dos textos. Nesse sentido, a leitura compartilhada ou em pares não apenas desenvolve habilidades cognitivas, mas também fortalece vínculos sociais e afetivos, tornando o aprendizado mais dinâmico e colaborativo.

Além disso, Soares (2017, p. 38) destaca que a alfabetização não se limita ao ato de decodificar palavras, mas exige o uso da leitura e da escrita em práticas sociais relevantes. Isso significa que, para que a leitura seja efetivamente significativa, ela deve estar vinculada a experiências que façam sentido para os alunos, seja por meio de temas ligados ao seu cotidiano ou de atividades que despertem prazer e curiosidade. Quando os professores relatam que os estudantes respondem melhor a práticas divertidas e coletivas, confirmam a perspectiva de que a leitura precisa ser vivida como experiência cultural e social, e não apenas como exercício escolar.

Portanto, a adoção de práticas como círculos de leitura e leitura compartilhada evidencia uma concepção pedagógica que valoriza a leitura como processo de interação e construção coletiva de conhecimento.

5.2 RECURSOS DIGITAIS

Os aspectos positivos também estiveram relacionados ao uso de recursos digitais, que aumentam o engajamento e tornam a leitura mais atraente. Embora haja professores que ainda não estejam muito familiarizados com essas ferramentas, os relatórios mostram que plataformas online como jogos que ajudam na formação de leitores podem contribuir para despertar o interesse dos alunos.

Plataformas online e jogos educativos, quando bem aplicados, mostraram-se capazes de despertar o interesse e contribuir para a formação de leitores. Ainda que alguns professores não estejam totalmente familiarizados com essas ferramentas, os relatos evidenciam que a tecnologia pode ser uma aliada importante no processo de alfabetização.

Essa constatação dialoga com a perspectiva de Soares (2017, p. 38), ao afirmar que a alfabetização não se limita ao ato de decodificar palavras, mas exige práticas sociais significativas. Nesse sentido, os recursos digitais, ao aproximarem a leitura do cotidiano dos estudantes, tornam-se instrumentos que favorecem a construção de sentido. Kleiman (2017, p. 27) reforça que o papel do professor é essencial nesse processo, pois cabe a ele mediar o uso das tecnologias de forma crítica e pedagógica, garantindo que elas não sejam apenas entretenimento, mas sim oportunidades de aprendizagem.

Por outro lado, é preciso reconhecer os limites dessa prática. A desigualdade de acesso às ferramentas digitais pode gerar exclusão, e o excesso de estímulos pode levar à dispersão, dificultando a concentração e a interpretação crítica. Como lembra Solé (1998, p. 22), a leitura é um processo ativo de construção de significado; logo, os recursos tecnológicos devem ser compreendidos como apoio, e não como substitutos da prática reflexiva.

Assim, compreendo que o uso de recursos digitais na alfabetização abre um campo de possibilidades: de um lado, o potencial de engajamento e inovação; de

outro, os desafios da formação docente e da integração crítica dessas ferramentas. Quando articulados às práticas sociais e mediados pelo professor, esses recursos podem contribuir de maneira significativa para despertar o interesse dos alunos e consolidar a leitura como prática cultural e prazerosa.

5.3 CONDIÇÕES ESTRUTURAIS E APOIO FAMILIAR

Por fim, os entrevistados indicaram que, para o desenvolvimento de leitores competentes e motivados, é necessário que haja um acervo de livros atualizado, incentivo à leitura diária, formação continuada para professores qualificados e apoio familiar. Investimentos em projetos que levem autores e contadores de histórias às escolas, ampliem o acervo bibliográfico e criem espaços de leitura atrativos, como bibliotecas, também foram mencionados como sugestões para aprimorar as práticas de leitura. As propostas apresentadas indicam que o desenvolvimento de leitores requer tanto condições estruturais quanto práticas pedagógicas inovadoras. Em suma, os dados coletados revelam que as deficiências de leitura no ensino fundamental são sintomáticas de um problema multifacetado que envolve fatores cognitivos, sociais, familiares e institucionais. Ao mesmo tempo, apontam caminhos para mitigar os problemas, reiterando a importância de políticas públicas, formação continuada e intervenções pedagógicas diversificadas que valorizem a leitura como uma atividade social e prazerosa.

O desenvolvimento de leitores competentes e motivados exige não apenas práticas pedagógicas inovadoras, mas também condições estruturais adequadas. A presença de um acervo atualizado, o incentivo à leitura diária e a formação continuada de professores são elementos fundamentais para consolidar uma cultura de leitura nas escolas. Como destaca Soares (2017, p. 38), alfabetizar não é apenas ensinar a decodificar palavras, mas inserir os sujeitos em práticas sociais significativas; nesse sentido, bibliotecas atrativas e projetos que aproximem autores e contadores de histórias dos estudantes ampliam o repertório cultural e tornam a leitura uma experiência viva e prazerosa.

Kleiman (2017, p. 27) reforça que o papel do professor é essencial na promoção da leitura, e isso inclui sua constante atualização e formação para lidar com novos desafios. Sem professores qualificados e motivados, mesmo os melhores acervos e projetos podem perder impacto. Além disso, o apoio familiar aparece como um fator decisivo, pois a leitura precisa ser valorizada também fora do espaço escolar, em práticas cotidianas que reforcem sua importância.

Quando os pais ou responsáveis valorizam a leitura em casa, seja por meio de momentos de leitura compartilhada, incentivo ao uso de livros ou mesmo pelo exemplo de ler regularmente, criam-se condições favoráveis para que os alunos desenvolvam hábitos leitores. Como afirma Soares (2017, p. 38), alfabetizar não é apenas ensinar a decodificar palavras, mas inserir os sujeitos em práticas sociais significativas a família é o primeiro espaço social em que essas práticas podem ser vivenciadas. Além disso, Kleiman (2017, p. 27) reforça que o papel do professor é essencial na promoção da leitura, mas esse trabalho precisa ser complementado pelo ambiente familiar.

No instante em que há uma parceria entre escola e família, o processo de aprendizagem se torna mais consistente, pois os alunos percebem que a leitura é valorizada em diferentes contextos. Essa valorização contribui para que a criança associe a leitura ao prazer, ao afeto e à convivência, e não apenas a uma obrigação escolar. Por outro lado, é preciso reconhecer que a ausência de apoio familiar pode dificultar o desenvolvimento de leitores competentes. Muitos alunos não têm acesso a livros em casa ou não convivem com adultos que leem, o que limita suas oportunidades de contato com a leitura.

Nesse sentido, Solé (1998, p. 22) lembra que a leitura é um processo ativo de construção de significado, e para que esse processo ocorra de forma plena, é necessário que a criança tenha múltiplas oportunidades de interação com textos em diferentes espaços sociais. Assim, políticas públicas e projetos escolares que envolvam a família como rodas de leitura, empréstimo de livros e oficinas de contação de histórias tornam-se estratégias importantes para suprir lacunas e fortalecer o vínculo entre leitura e vida cotidiana.

Por outro lado, os dados revelam que as deficiências de leitura no ensino fundamental são resultado de um problema multifacetado, que envolve dimensões cognitivas, sociais, familiares e institucionais. Solé (1998, p. 22), lembra que a leitura é um processo ativo de construção de significado, o que implica que não basta oferecer livros: é necessário criar condições para que os alunos se apropriem deles de forma crítica e significativa. Políticas públicas voltadas para a ampliação do acervo bibliográfico, a criação de espaços de leitura e a valorização da formação docente são indispensáveis para mitigar os problemas identificados.

O desenvolvimento de leitores requer uma articulação entre estrutura e prática: de um lado, investimentos em bibliotecas, projetos culturais e acervos atualizados; de outro, práticas pedagógicas diversificadas e mediadas por professores qualificados. Quando esses elementos se encontram, a leitura deixa de ser apenas uma obrigação escolar e passa a ser vivida como uma atividade social, cultural e prazerosa, capaz de formar cidadãos críticos e participativos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou dar voz aos professores que atuam diretamente na formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, revelando suas percepções sobre a defasagem da leitura e as implicações pedagógicas desse desafio. Ao longo da pesquisa, ficou evidente que as dificuldades enfrentadas pelos alunos não se limitam ao ato de decodificar palavras, mas envolvem a compreensão, a motivação e o acesso a ambientes e materiais que favoreçam o desenvolvimento da leitura como prática social.

Os relatos dos docentes mostraram que a defasagem leitora é resultado de uma combinação de fatores: metodologias pouco atrativas, turmas numerosas, escassez de recursos, ausência de incentivo familiar e pressão por resultados imediatos. Apesar disso, os professores também apontaram caminhos possíveis,

como projetos de leitura, atividades lúdicas, uso de recursos digitais e acompanhamento individualizado, que se mostraram estratégias eficazes para despertar o interesse e fortalecer o hábito de ler.

A análise evidencia que superar a defasagem da leitura exige mais do que ações isoladas em sala de aula. É necessário um esforço coletivo que envolva escola, família e Estado, articulando políticas públicas consistentes, formação continuada de professores e práticas pedagógicas inovadoras. A leitura precisa ser compreendida não apenas como uma habilidade escolar, mas como um direito humano e social, capaz de transformar vidas e abrir horizontes.

Conclui-se que formar leitores é formar cidadãos críticos, criativos e participativos. Como lembra Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, e garantir esse direito é assegurar que cada criança possa interpretar sua realidade, construir sentidos e transformar o mundo em que vive. Este trabalho, portanto, reafirma a importância de investir em práticas de leitura significativas, que não apenas ensinem a ler, mas que convidem os alunos a se apaixonarem pela leitura e a descobrirem nela um caminho para a liberdade e para a cidadania plena.

Para além dos resultados alcançados, este estudo abre espaço para novas investigações. Pesquisas futuras podem explorar, por exemplo, o impacto de projetos de leitura contínuos ao longo dos anos iniciais, a influência das famílias no processo de formação leitora e o papel das tecnologias digitais na motivação dos estudantes. Também seria relevante ampliar o número de participantes e incluir diferentes contextos escolares, como escolas rurais e urbanas, para compreender como as condições estruturais interferem na aprendizagem. Dessa forma, novos estudos poderão contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e para o fortalecimento de políticas públicas voltadas à leitura.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lilian Fernanda Cesca. **A leitura e escrita no 5º ano do ensino fundamental: desafios e perspectivas**. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2023.

BAPTISTA, Mônica. **Práticas de leitura e escrita na escola: entre o prescrito e o vivido**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> (basenacionalcomum.mec.gov.br in Bing).

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Relatório da Avaliação Nacional da Alfabetização**. Brasília: INEP, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB 2021: resultados nacionais**. Brasília: INEP, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicador Criança Alfabetizada – ICA 2025: resultados preliminares**. Brasília: MEC, 2025.

BRUM, Aline Benevides Câmara; CABRAL, Francisca Maria Gomes; PARADEDA, Raul Benites. **Jogos e plataformas digitais na alfabetização: uma análise baseada em uma revisão documental**. Revista Brasileira de Informática na Educação, v. 34, 2026. DOI: 10.5753/rbie.2026.7571.

CAFIEIRO, Delaine. **Leitura: uma prática social**. São Paulo: Cortez, 2005.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DOMINGUES, Daniele de Jesus Tavares; SILVA, Luana Braga Bezerra; PINTO, Fábio Coelho. **Caminhos interrompidos: um estudo sobre a permanência das dificuldades de leitura até o 5º ano.** Revista Ciências Humanas, v. 20, n. 2, 2025.

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

HADAD, Sérgio. **Educação e exclusão: o acesso limitado a materiais de leitura e ambientes estimulantes continuará resultando no aumento da lacuna de aprendizagem.** São Paulo: Ação Educativa, 2008.

KLEIMAN, Ângela. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** São Paulo: Cortez, 2005.

KLEIMAN, Angela. **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2005.

OLIVEIRA, Victória Gabriela Batista. **A influência do acompanhamento familiar no processo de alfabetização e no desenvolvimento infantil.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 2026.

RAFFAGNATO, Kathleen Kissyla Constantino de Sousa. **Desafios da leitura e do letramento literário na escola.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

SEPÚLVEDA, Angélica; TEBEROSKY, Ana. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista.** Porto Alegre: Artmed, 2016.

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

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação – Aprendizagem e Leitura.** Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>.

UNICEF Brasil. **Educação e pandemia: impactos da Covid-19 na aprendizagem.** Brasília: UNICEF, 2021.



Universidade Federal da Paraíba – UFPB Centro de Educação -

CE



Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia

Modalidade a Distância

Componente Curricular: **Trabalho de Conclusão de Curso II**

Professor Formador: **Magno Alexon Bezerra Seabra**

Professora Orientadora: **Taisa Caldas Dantas**

Aluno(a): **Wanessa Luryan de Sousa Alcântara**

Pólo: **Livramento – PB**

INSTRUMENTO DE COLETA DE INFORMAÇÕES PARA PESQUISA DE CAMPO DO TCC

1. Qual o percentual de alunos da sua turma que ainda não ler fluentemente?
2. Quais as maiores dificuldades que você enxerga nesses alunos que não leem?
3. Em sua experiência, quais são as principais dificuldades que os alunos enfrentam no processo de alfabetização?
4. Na sua percepção, quais são os principais fatores que contribuem para a defasagem da leitura entre os alunos do 5º ano?
5. Quais estratégias você considera mais eficazes para reduzir a defasagem da leitura no cotidiano escolar?
6. Que tipos de práticas de leitura você costuma desenvolver em sala de aula (rodas de leitura, leitura compartilhada, leitura autônoma etc.)?
7. Como os alunos respondem às atividades de leitura propostas?

8. Você utiliza recursos digitais (audiolivros, plataformas online, vídeos) para estimular a leitura? Se sim, como avalia os resultados?
9. O que você considera essencial para que a escola consiga formar leitores competentes e motivados?
10. Que sugestões você daria para melhorar as práticas de leitura no ensino fundamental I?