DESMISTIFICANDO AS CAUSAS DA BAIXA PROFICIÊNCIA EM LEITURA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Christen dos Santos Andrade[1]

Eliúde Costa Pereira[2]

INTRODUÇÃO

A Educação Básica no Brasil enfrenta desafios históricos que impactam diretamente o ensino, entre eles a baixa proficiência em leitura. Os Anos Finais do Ensino Fundamental constituem uma etapa importante na vida escolar dos alunos, mas também extremamente desafiadora, pois marca a transição entre os Anos Iniciais e o Ensino Médio.

Nesse período, os estudantes passam a conviver com diversos professores, em decorrência do aumento das disciplinas escolares, o que pode provocar dificuldades de adaptação e comprometer o rendimento escolar. Dados de avaliações nacionais, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), demonstram que muitos alunos chegam ao 6º ano apresentando dificuldades em leitura, escrita e matemática. Muitos estudantes encontram dificuldades em interpretar textos considerados básicos e, como se sabe, compreender e interpretar é fundamental para o estudante desenvolver autonomia no aprendizado (Brasil, 2023).

Segundo Carvalho (2018), a competência é construída por meio do desenvolvimento de habilidades. E, como se sabe, no âmbito da leitura, isso constitui um processo complexo e contínuo, que vai desde o reconhecimento dos signos linguísticos, no início da vida escolar do aluno, até a compreensão e interpretação de textos considerados mais complexos, tornando o indivíduo um ser social consciente e capaz de analisar o mundo que o cerca, atribuindo significados a suas leituras.

Nessa esteira, a leitura é indissociável da existência humana e, segundo Solé (1998), ela é um processo de colaboração entre quem lê e o que se lê, para alcançar um objetivo ou finalidade, de modo que o leitor só consegue compreender o texto quando faz a união entre seu conhecimento de mundo e seu conhecimento textual, podendo, assim, estabelecer objetivos e gerar hipóteses sobre o conteúdo que lê, considerando a leitura um processo constante de elaboração da interpretação.

Freire (1974), em Pedagogia do Oprimido, define que a leitura não é simplesmente a decodificação de palavras, mas a compreensão consistente da realidade, de modo que a alfabetização não deve ocorrer apenas com base em saberes sistematizados, mas deve incluir o contexto social do aluno, permitindo que este se reconheça como sujeito de sua própria história.

Ferreiro e Teberosky (1986), pioneiras nos estudos sobre a psicogênese da leitura e escrita, definem leitura como um processo ativo de construção de sentidos, e não um simples processo de memorização ou repetição, defendendo a alfabetização como um processo construtivo e linear. Já Souza (2006) afirma que a leitura crítica deve ser uma prática pedagógica voltada a formar leitores não apenas competentes para o trabalho, mas também leitores capazes de interpretar e refletir sobre suas leituras, tornando-os sujeitos conscientes e atuantes socialmente.

Voltando-se o foco para o ambiente escolar, observa-se que o ensino no 6º ano do Ensino Fundamental, especialmente em escolas públicas, enfrenta graves desafios, como salas superlotadas e escassez de material didático atualizado, tanto para os professores, quanto para

1 Discente em Letras, Universidade Estadual do Maranhão (Campus Zé Doca), bolsista PIBIC UEMA/FAPEMA. E-mail: christenandrade@outlook.com

2 Doutor em Linguística, Docente do Curso de Letras na Universidade Estadual do Maranhão (Campus Zé Doca). E-mail: eliudecosta@professor.uema.br

os alunos, além de formação de professores insuficiente para lidar com as novas demandas dos estudantes desse segmento. Essa etapa de estudo requer uma atenção mais precisa, com metodologias dinâmicas, promovendo um ensino mais consistente e integrado, perpassando todas as disciplinas, de modo a permitir que o aluno construa pensamento autônomo no contexto social.

Na contramão disso, muitas escolas ainda trabalham com um modelo de pedagogia tradicional que não atende as especificidades dos alunos, principalmente em leitura. A pandemia da Covid-19 contribuiu ainda mais para a defasagem no cenário educacional brasileiro, tornando mais difícil o aprendizado para os alunos que saem dos Anos Iniciais.

Nessa perspectiva, é importante que se atente às concepções de leitura que permeiam a prática docente, que, de acordo com Koch e Elias (2006), são assim classificadas: 1) foco no autor; 2) foco no texto; e, por fim, 3) interação entre autor-texto-leitor.

Em relação à primeira concepção, foco no autor, a leitura é compreendida como um ato de internalizar as ideias e pensamentos do autor, desconsiderando os conhecimentos prévios e vivências do leitor; no tocante à segunda, foco no texto, a leitura é uma prática que cobra do leitor atenção total no texto, e na sua continuidade, pois todas as informações estão expressas no texto, ou seja, enquanto, na anterior, o leitor apenas captava as intenções do autor, nesta o significado está na ordenação das palavras e no texto; por fim, na concepção autor-texto-leitor, a leitura tem uma perspectiva interacional bastante complexa, que permeia a construção de significados, com base nos elementos linguísticos apresentados no texto e em sua estrutura, mas também, na ativação de conhecimentos diversos de mundo adquiridos pelo leitor em decorrência de sua formação e de suas vivências.

Em se tratando do contexto maranhense, sob a ótica do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Maranhão ocupa a 21ª posição, com uma nota de 3,7 nos anos finais, em comparação com as demais unidades da federação (Brasil, 2023). E o processo de alfabetização e letramento enfrenta desafios que vão desde questões estruturais e pedagógicas até aspectos sociais e culturais.

Segundo Vieira (2001), a maneira como o professor ministra suas aulas, a organização estrutural da escola, dizem muito sobre a qualidade do ensino e o rendimento em leitura. Estrutura se refere aos prédios, instalações físicas, como bibliotecas, laboratórios, sala de aula, quadra, banheiros. Em relação ao funcionamento, por sua vez, depende da participação e empenho de todo corpo docente, das práticas pedagógicas desenvolvidas. Assim, para o bom funcionamento da escola, é preciso compromisso de todos com a aprendizagem, caso contrário, os alunos não conseguirão um bom desempenho.

O trabalho com a diversidade de gêneros textuais contribui eficazmente no desenvolvimento de práticas leitoras, favorecendo o desenvolvimento da proficiência. Desse modo, o professor deve explorar com o aluno os gêneros textuais que fazem parte do cotidiano dele e daqueles utilizados no contexto social, a fim de que o aluno possa utilizá-los com autonomia. Segundo Abaurre; Abaurre (2012), no processo de aquisição e aperfeiçoamento das práticas leitoras, o professor tem papel fundamental, pois é ele quem escolhe os tipos e gêneros textuais a serem trabalhados em sala de aula, sempre levando em consideração o motivo da leitura e a necessidade, de modo a fazer conexão com o cotidiano dos alunos, garantir que haja diversidade de gêneros e permitir que os alunos tenham contato com tipologias textuais antes vivenciadas por eles.

Esses fatores impactam diretamente no rendimento dos alunos e, principalmente, na proficiência leitora, cabendo ao docente promover meios para que: os alunos despertem o desejo de aprender e sejam mais atuantes dentro das atividades propostas; o momento das aulas seja mais interativo; os alunos possam desenvolver habilidades através de dinâmicas ou jogos bem elaborados.

Segundo Moran (2000, p. 14), a escola deve manter

> Uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, alerto, participativo; com infra estrutura (*sic*) adequada, atualizada, confortável; com tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas. Uma organização que congregue docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais, onde haja circunstâncias favoráveis a uma relação efetiva com alunos que facilite conhece-los, acompanha-los e orienta-los (*sic*).

Portanto, para melhorar o processo de formação dos alunos, a escola precisa desenvolver uma política pedagógica consistente, focada em novas perspectivas, incentivando a cooperação dos alunos nas atividades propostas, bem como também proporcionar um ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades leitoras, com profissionais bem preparados para instruí-los, partindo da realidade específica de cada aluno.

No que tange ao objeto de investigação, vale destacar que a proficiência em leitura faz parte do processo de letramento, termo que surge em decorre da consciência entre os estudiosos de que o desenvolvimento da competência em leitura e escrita envolve um processo bem mais amplo que a alfabetização.

Nesse sentido, de acordo com Soares (2010, p. 44), o letramento é

> [...] o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: o letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita.

Ao considerar a leitura dentro dessa perspectiva interativa, a construção de sentidos ganha relevância, colocando o leitor em uma posição de protagonista que consegue realizar atividades de leitura cada vez mais proficientes.

Tendo a leitura como uma atividade complexa de construção de sentidos, o leitor recorrerá a estratégias de leitura diversificadas, como seleção, antecipação, inferência e verificação (Koch e Elias, 2006), por meio das quais poderá dar conta de realizar atividades de leitura interativas e mais produtivas, construindo sentidos efetivamente.

De acordo com Jolibert (1994, p. 15), o uso de estratégia de leitura "[...] varia de um leitor para outro e, para um mesmo leitor, de um texto para outro, e, para um mesmo leitor e um mesmo texto, de um objeto de procura para outro [...]". Todavia, o uso de estratégias dentro dessa perspectiva exige uma preparação adequada, o que passa necessariamente pelo processo de letramento.

Dessa forma, a presente pesquisa buscou compreender quais fatores contribuem para a baixa proficiência leitora dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental da rede pública de um município da baixada maranhense, investigando práticas docentes realizadas em sala de aula e a percepção dos estudantes acerca do trabalho com a leitura nas escolas envolvidas na pesquisa.

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa exploratória quanto aos objetivos, com abordagem quanti-qualitativa. No que tange aos procedimentos, realizou-se pesquisa de campo, sendo esta antecedida por um levantamento bibliográfico, com base no qual foram realizadas as análises dos dados coletados.

A pesquisa quanti-qualitativa ou abordagem dos métodos mistos, como popularmente conhecida, é um método de coleta de dados que combina procedimentos quantitativos e qualitativos em um mesmo estudo ou trabalho, com a finalidade de obter uma compreensão mais ampla e aprofundado do tema pesquisado.

Os dados quantitativos indicam o que está acontecendo por meio de números e estatísticas. Já os dados qualitativos ajudam a entender os motivos e significados desses resultados, explicando melhor o que eles representam, sendo que juntos eles permitem compreender de maneira mais completa e detalhada a realidade investigada.

Minayo (2014) afirma que a troca de informações entre os dois métodos não é apenas um somatório simples de informações, de modo que a conversação entre eles é capaz de ampliar a compreensão da realidade pesquisada, pensamento partilhado com Demo (1995), de acordo com o qual, se houver separação rígida entre o método quantitativo e o qualitativo, isso pode acabar empobrecendo a pesquisa cientifica, pois, segundo ele, os objetos de pesquisa contem ambas as dimensões.

O universo da pesquisa foi constituído por duas escolas públicas de um município da baixada maranhense, que ofertam os Anos Finais, tendo como informantes professores e alunos do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Quanto aos procedimentos, foram aplicados questionários em uma turma de cada ano, por escola, aos alunos e aos respectivos professores, sempre em quantidades iguais, para manter o rigor que a pesquisa científica exige, e havendo codificação dos informantes, para fins de apresentação dos resultados, de modo a garantir o anonimato desse público que contribuiu com a geração dos dados.

Quanto à aplicação dos questionários, todos os envolvidos foram esclarecidos sobre os objetivos e protocolos da pesquisa, assim como foi apresentado a eles o TCLE (Termo de Consentimento e Livre Esclarecido), com a devida coleta de assinatura quanto à concordância deles em relação à participação. E, como os alunos que pertencem a esse segmento escolar são menores de idade, foi enviado um termo para ciência e concordância por parte de seus pais/responsáveis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já informado anteriormente, a presente pesquisa buscou investigar as causas da baixa proficiência leitora nos Anos Finais do Ensino Fundamental, considerando especialmente as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes e a percepção dos discentes acerca dessas práticas. Para isso, a apresentação dos resultados foi organizada em dois eixos: contexto docente e contexto discente.

Contexto Docente

Os dados coletados junto aos professores das duas escolas investigadas demonstram que ambos os docentes reconhecem a importância da leitura para o desenvolvimento da aprendizagem e procuram desenvolver práticas leitoras em sala de aula. Contudo, observaram-se diferenças significativas entre as metodologias utilizadas e a frequência dessas atividades, conforme se verá a seguir.

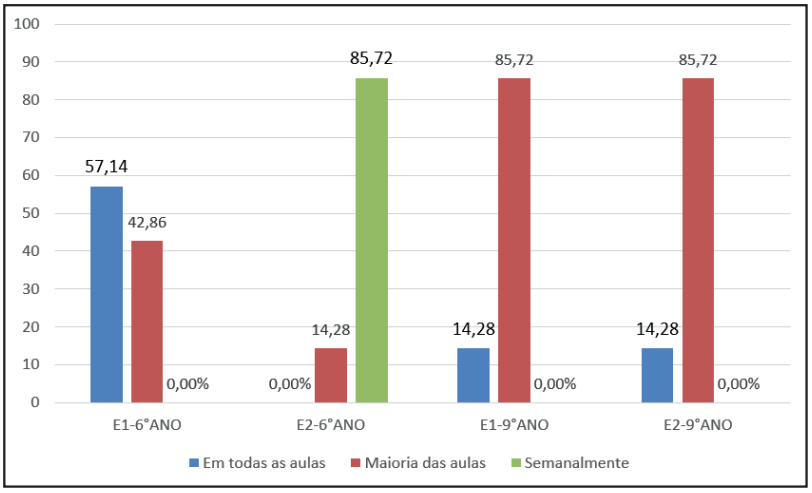
Em relação à escola 1 (E1), o professor leciona Língua Portuguesa há mais de cinco anos e encontra-se em processo de formação superior por meio do Programa Ensinar, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Segundo o docente, as atividades de leitura são desenvolvidas na maioria das aulas, utilizando estratégias como leitura expressiva, círculo de leitura e leitura compartilhada. O professor afirmou ainda que busca constantemente novas estratégias para melhorar o rendimento dos alunos, desenvolvendo projetos de leitura e escrita como forma de ampliar a competência leitora.

Além disso, o docente da E1 demonstrou compreender a leitura em uma perspectiva interacional, a qual, conforme defendem Koch e Elias (2006), o sentido do texto é construído na interação entre leitor, autor e texto. Essa concepção favorece práticas mais participativas, permitindo que os alunos utilizem conhecimentos prévios e experiências sociais no processo de interpretação textual.

Já na escola 2 (E2), o professor possui aproximadamente um ano de experiência docente e também está em processo de formação acadêmica, cursando Letras. As atividades de leitura, na turma sob a responsabilidade dele, são desenvolvidas com menor frequência, geralmente uma vez por semana, predominando o uso do livro didático, leitura compartilhada e histórias em quadrinhos.

Apresenta-se a seguir a frequência com que ocorrem atividades de leituras nas escolas em questão, de acordo com o que foi informado pelos docentes.

Figura 1 - Frequência de realização de atividades de leitura

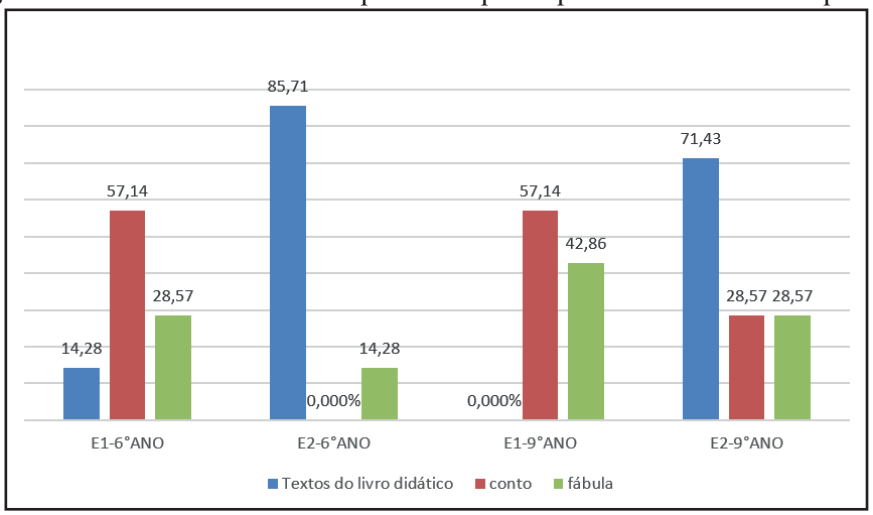


Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa de campo (2025)

Embora o docente da E2 também reconheça a importância da leitura, observou-se uma prática mais limitada em relação à diversidade de estratégias e gêneros textuais trabalhados em sala de aula. Como se sabe, a frequência com que as atividades de leitura são desenvolvidas nas escolas têm impacto direto não apenas na relação que os alunos estabelecem com os textos, em uma perspectiva mais restrita, e com os livros, em uma dimensão mais ampla, mas também no desenvolvimento da proficiência leitora.

Quanto aos gêneros mais utilizados destacam-se: fábulas, poemas e textos do livro didático (conforme figura seguinte), o que reduz o contato dos alunos com diferentes práticas sociais de leitura, aspecto considerado fundamental por Soares (2009) para o desenvolvimento do letramento.

Figura 2 - Gêneros textuais explorados pelos professores com frequência



Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa de campo (2025)

Outro aspecto relevante refere-se às dificuldades apontadas pelos professores como causadoras da baixa proficiência em leitura. Ambos destacaram que a falta de apoio familiar interfere diretamente no desempenho dos alunos em leitura. Segundo os docentes, muitos estudantes não possuem incentivo à leitura no ambiente familiar, o que compromete o desenvolvimento do hábito leitor.

Os professores também mencionaram problemas estruturais, como salas barulhentas, carência de materiais didáticos diversificados e ausência de projetos permanentes de leitura. Tais dificuldades confirmam as reflexões de Vieira (2001), para quem a qualidade da estrutura escolar e o comprometimento coletivo da equipe pedagógica influenciam diretamente no rendimento dos estudantes.

No que diz respeito às estratégias utilizadas diante das dificuldades dos alunos, os docentes afirmaram que procuram identificar limitações individuais e desenvolver ações de acompanhamento. Entretanto, verificou-se que essas estratégias ainda se concentram, em grande parte, no reforço da leitura em sala e em atividades para casa, sem mudanças mais significativas na metodologia utilizada.

Desse modo, os resultados evidenciam que, embora os professores demonstrem preocupação com o desenvolvimento da proficiência leitora, ainda há necessidade de formação continuada que prepare os docentes para desenvolverem práticas de leitura mais dinâmicas, interativas e contextualizadas à realidade dos estudantes.

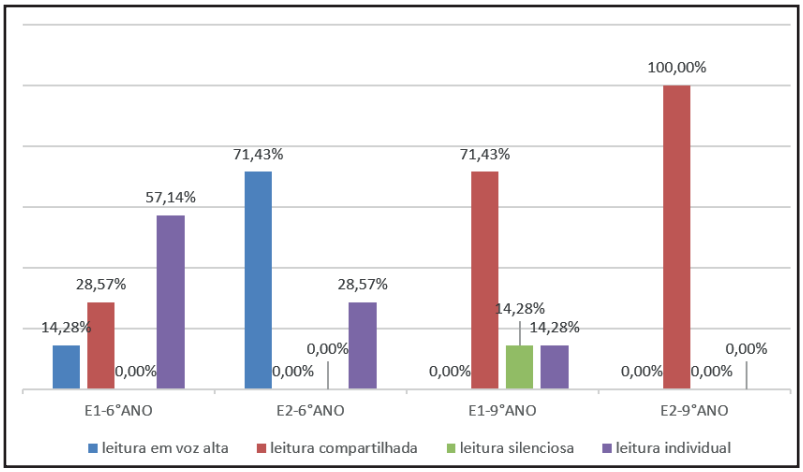
Contexto Discente

Apresentados os resultados principais obtidos junto aos docentes, passar-se-á à descrição dos resultados coletados mediante o questionário aplicado aos discentes. Tais dados permitiram compreender como esse público percebe as práticas leitoras desenvolvidas pelos professores e quais fatores consideram relevantes para o desenvolvimento da competência leitora.

Inicialmente, os alunos foram questionados sobre a frequência das atividades de leitura em sala de aula, sendo que, na E1, afirmaram que as atividades são realizadas com regularidade, tanto no 6º quanto no 9º ano. Já os alunos da E2 indicaram que as práticas de leitura ocorrem com menor frequência, especialmente no 6º ano.

Quanto aos tipos de leitura desenvolvidos pelos professores, os estudantes destacaram a predominância da leitura compartilhada, leitura em voz alta e leitura individual. Apesar disso, nas respostas dos alunos, ficou evidenciada pouca diversidade nas metodologias de leitura utilizadas pelos docentes e, na E2, essas práticas se concentram basicamente no livro didático, sendo que, no 6° ano, mais de 80% da turma utiliza apenas o livro para realização da leitura e, no 9° ano, a prática continua com aproximadamente 70% dos alunos.

Figura 3 - Estratégias de leitura realizadas pelos professores



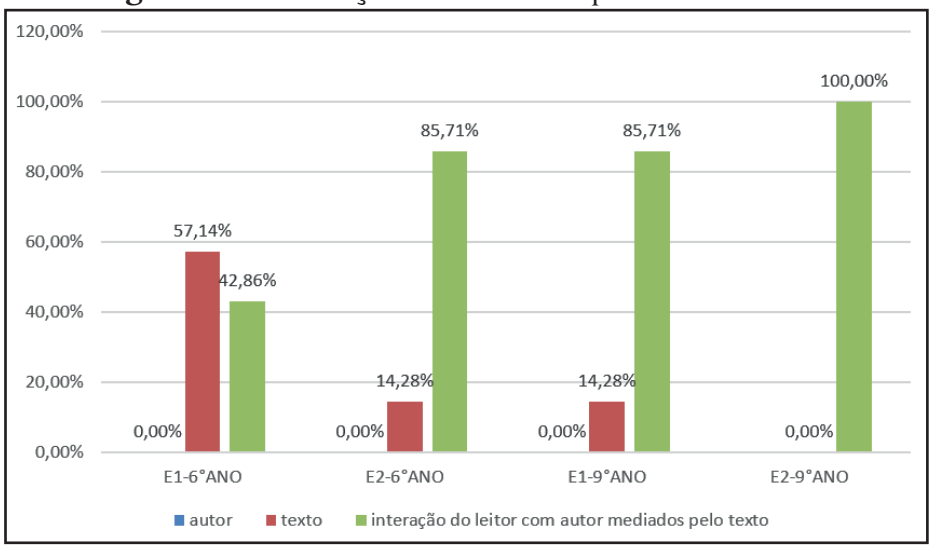
Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa de campo (2025)

Como fica evidenciado na figura, apenas na E2 aparece um tipo de leitura que a totalidade dos discentes afirma ser realizado na escola, a leitura compartilhada. Todos os outros tipos são indicados apenas por parte dos alunos, o que demonstra que, mesmo que essas estratégias sejam desenvolvidas, os alunos não têm muita consciência sobre a realização.

Em relação ao trabalho com a diversidade textual, os resultados também revelaram que os gêneros textuais mais explorados em sala são contos, fábulas e textos didáticos. Embora esses gêneros contribuam para o desenvolvimento da leitura, poderiam ser ampliados, pois a limitação textual reduz as possibilidades de interação dos estudantes com as diferentes formas de linguagem presentes no contexto social.

Ao serem questionados sobre a construção de sentido no processo de leitura, os alunos apresentaram concepções distintas. Na E1, parte significativa dos estudantes do 6º ano afirmou que o sentido está no texto, indicando uma visão mais tradicional de leitura. Já os alunos da E2 e os estudantes do 9º ano da E1 compreendem a leitura como resultado da interação entre leitor, autor e texto, alinhando-se à perspectiva defendida por Koch e Elias (2006).

Figura 4 - Construção de sentido no processo de leitura



Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa de campo (2025).

Analisando os dados do gráfico, nota-se que, de acordo com a maioria dos alunos da E1 - 6°ano, o sentido está no texto, com percentual de 57,14%, e na interação do leitor com o autor mediados pelo texto, para 42,86%. Enquanto que, na E2 - 6° ano, os alunos, em sua grande maioria (85,71%), consideram que o sentido está na interação entre leitor e autor mediados pelo texto. Essa mesma visão se repete nas duas turmas do 9° ano, sendo a E1 com 85,71% e E2 com 100%, mostrando uma predominância da concepção de leitura mais aceita na atualidade, qual seja, a leitura como resultado da interação leitor e autor, mediados pelo texto, conforme Koch e Elias (2006). Mas é bom destacar que, no 6º ano da E1, ainda predomina a construção de sentido com foco no texto, o que faz com que o aluno exerça um papel passivo, não contribuindo muito para o desenvolvimento da proficiência leitora.

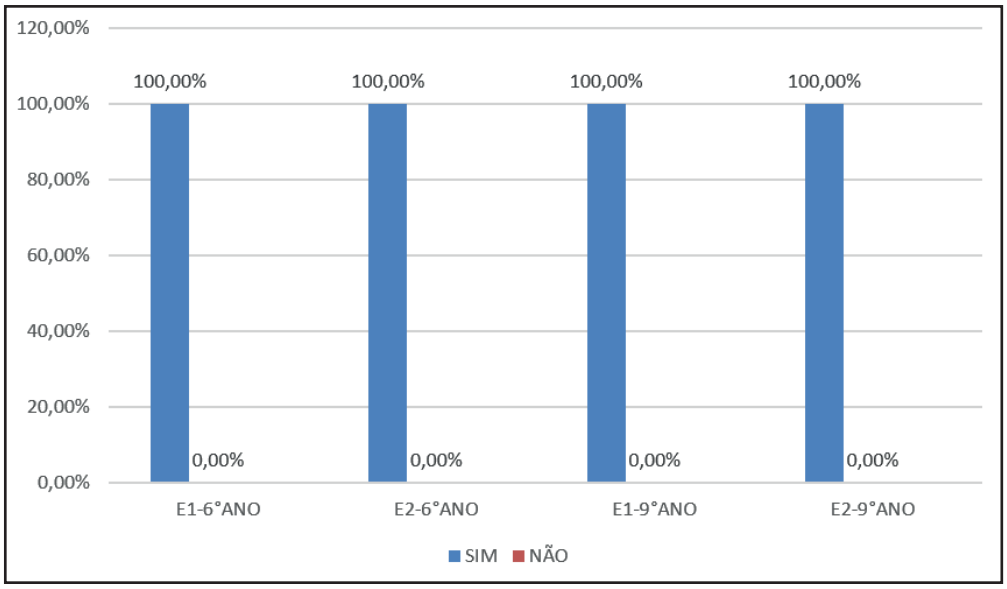
Vale ressaltar que a forma como os alunos concebem a leitura apresenta muita relação com o modo como os docentes lidam com essa estratégia em sala de aula, de modo que, se o professor desconhece perspectivas de leitura mais atualizadas, acaba submetendo o aluno a atividades centradas em estratégias ultrapassadas, que não contribuem para a formação discente de acordo com as novas exigências sociais.

Desse modo, essa situação aponta para a necessidade de formação de professores de língua portuguesa, a fim de fortalecer a formação inicial e atualizá-los em relação ao que

prescrevem os documentos oficiais orientadores do ensino e também às contribuições trazidas pelas pesquisas linguísticas, especialmente, na área de leitura.

Na figura a seguir, serão apresentados os resultados relativos à identificação pelos professores no que tange às dificuldades dos alunos em leitura.

Figura 5 - Identificação das dificuldades de leitura dos alunos



Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa de campo (2025)

Como mostra a figura, a totalidade dos alunos concorda que os professores buscam identificar as dificuldades dos alunos e auxiliar quem encontra dificuldades. Entretanto, os estudantes destacaram fatores que dificultam o desenvolvimento da leitura, como barulho em sala de aula, falta de interesse de alguns colegas, ausência de apoio familiar e pouca participação dos pais na vida escolar. Tais aspectos demonstram que a formação leitora ultrapassa os limites da escola, envolvendo também o contexto social e familiar do aluno.

Outro ponto relevante refere-se às condições oferecidas pelas escolas para a realização do trabalho pedagógico, sobre o que os alunos da E1 consideraram o ambiente escolar favorável ao desenvolvimento da leitura, mas, na E2, parte significativa dos estudantes apontou problemas relacionados à disciplina em sala e à necessidade de maior acompanhamento por parte da escola e dos professores.

Dessa forma, percebe-se que os discentes reconhecem a importância das práticas leitoras para sua aprendizagem, mas identificam limitações que comprometem o desenvolvimento da proficiência em leitura. Os resultados evidenciam que o fortalecimento da competência leitora depende de práticas pedagógicas mais diversificadas, participação familiar e melhoria das condições do ambiente escolar.

Os dados da pesquisa demonstram que a baixa proficiência leitora resulta de múltiplos fatores que envolvem tanto o contexto docente quanto o contexto discente. Desse modo, enquanto os professores enfrentam dificuldades estruturais e necessitam ampliar suas estratégias metodológicas, os alunos convivem com limitações sociais e familiares que impactam diretamente sua relação com a leitura e o processo de aprendizagem.

CONCLUSÃO

Considerando que o presente trabalho resulta de pesquisa que teve como objetivo investigar as causas da baixa proficiência em leitura, nos Anos Finais da Educação Básica, envolvendo duas escolas públicas de um município da baixada maranhense, com base nas práticas leitoras desenvolvidas pelos docentes de Língua Portuguesa das turmas que participaram

da pesquisa, compreende-se que são diversas as causas envolvidas na problemática de que se ocupou o presente trabalho.

Entende-se que a proficiência em leitura é primordial para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos nos diferentes componentes curriculares, sendo que essa proficiência está ligada ao desenvolvimento e domínio da linguagem pelos estudantes, tanto no âmbito formal quanto informal, o que passa pelo desenvolvimento de práticas de leitura e condições favoráveis.

Desse modo, são problemas detectados por meio da pesquisa que contribuem para o baixo desempenho na proficiência em leitura: as práticas pedagógicas trabalhadas pelos docentes em sala, o contexto familiar e social do educando, a poluição sonora provocada pelos próprios colegas dentro do ambiente escolar, a didática tradicional, a falta de apoio dos pais, a ausência de projetos que envolvam as famílias dos educandos, o uso excessivo do livro didático, sem comtemplar a diversidade textual, as práticas de leituras trabalhadas pelo professor sem fazer a articulação com a realidade do aluno, para que os conhecimentos sistematizados venham fazer sentido e tenham valor formativo, constituindo assim a proficiência leitora. É bom enfatizar que essa situação não é uma realidade apenas do município investigado, mas também da grande maioria dos municípios brasileiros.

Por fim, entende-se que os resultados obtidos por meio desta pesquisa podem contribuir para o desencadeamento de projetos de intervenção envolvendo parceira das próprias universidades com as escolas, a fim de melhorar o rendimento dos alunos em leitura, na educação básica no Maranhão como um todo, incluindo o município pesquisado.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus, por possibilitar a realização da pesquisa; à FAPEMA, pela concessão da bolsa; à UEMA, pela aprovação do projeto; às escolas que permitiram a coleta dos dados; à minha família, pelo apoio durante a pesquisa.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. **Um olhar objetivo para produções escritas:** analisar, avaliar, comentar. São Paulo: Moderna, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB):** resultados 2023. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: https://www.inep.gov.br/saeb/2023. Acesso em: 14 fev. 2025.

CARVALHO, Robson Santos de. **Ensinar a ler, aprender a avaliar:** avaliação diagnóstica das habilidades de leitura**.** 1. ed. São Paulo: 2018.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
JOLIBERT, Josette (Coord.). **Formando crianças leitoras**. Tradução de C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde**.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros**.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 45-60, set./dez. 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Estrutura e funcionamento da educação básica**. Fortaleza: Demócrito Rocha; UECE, 2001.