



AMAZONAS

GOVERNO DO ESTADO

CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE TABATINGA
CURSO DE PEDAGOGIA
9º PERÍODO – NOTURNO– TURMA PN22_ B01

ATA DO SEMINÁRIO DE SOCIALIZAÇÃO DA MONOGRAFIA

Aos 29 dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e seis (29/04/2026), precisamente às 18:30 horas, na sala 10, no Centro de Estudos Superiores de Tabatinga - CESTB, localizado à Avenida da Amizade, 74 - Centro, no município de Tabatinga/AM, em consonância com o que diz o Projeto Político Pedagógico - Regulamento do TCC (Curso de Pedagogia), Art. 16º. "Os Seminários de Socialização são de caráter público", reuniram-se os acadêmicos do Curso de Pedagogia – 9º período - noturno, turma PN22-_B01, para o **Seminário de Socialização da Monografia/Artigo – TCC** intitulado **"Estudo sobre abordagens diferenciadas para o desenvolvimento da compreensão textual no ensino fundamental I: revisando o campo"** elaborado pela acadêmica **Juliana Érika dos Santos Huaman** sob a orientação da **Profa. Ildete Freitas Costa L. Gomes** (presidente da banca) o qual foi avaliado pelos professores: **Prof. Dime Alexandre Londono Gomes (Av.1)** **Prof. Andréa Cristina Gomes Milo Simões (Av.2)** que fazem parte da comissão de avaliação conforme composição transcrita abaixo, bem como a avaliação final da apresentação.

ACADÊMICA	NOTAS DOS AVALIADORES		Nota final
	Aval. 1	Aval. 2	
Juliana Érika dos Santos Huaman	7,7	9,4	8,5

Juliana Érika dos Santos Huaman
Juliana Érika dos Santos Huaman

Acadêmica

Dime Alexandre Londono Gomes
Avaliador- 1 **Prof. Dime Alexandre Londono Gomes**

Profa. Ildete Freitas Costa L. Gomes
Avaliador – 2 **Prof. Andréa Cristina Gomes Milo Simões**

Tabatinga, 29 de abril de 2026.

ESTUDO SOBRE ABORDAGENS DIFERENCIADAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL I: REVISANDO O CAMPO

Juliana Érika dos Santos Huaman¹

Ildete Freitas Costa Londono Gomes²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a produção acadêmica Brasileira acerca das abordagens e estratégias de leitura voltadas ao desenvolvimento da compreensão textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, a partir de uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa. O estudo fundamenta-se em autores que consolidaram o debate sobre alfabetização e letramento no contexto brasileiro, dentre os quais se destacam Soares (2020), Kleiman (2013), Rojo (2012) e Freire (1987), além de documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular. A análise evidencia que a compreensão leitora se constrói por meio da mediação docente intencional, do ensino explícito de estratégias cognitivas e metacognitivas e da incorporação de práticas pedagógicas alinhadas aos multiletramentos e ao letramento digital. Os resultados da revisão indicam que práticas de leitura que consideram a diversidade de gêneros, linguagens e mídias contribuem significativamente para a formação de leitores críticos, autônomos e socialmente participativos, reforçando o papel do professor como mediador do processo de construção de sentidos.

Palavras-chave: Compreensão textual. Letramento. Multiletramentos. Letramento digital. Ensino Fundamental I.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar la producción académica Brasileña acerca de los enfoques y estrategias de lectura orientados al desarrollo de la comprensión textual en los primeros años de la Educación Primaria, a partir de una revisión bibliográfica de carácter cualitativo. El estudio se fundamenta en autores que han consolidado el debate sobre alfabetización y letramiento en el contexto brasileño, entre los cuales se destacan Soares (2020), Kleiman (2013), Rojo (2012) y Freire (1987), además de documentos oficiales como la Base Nacional Común Curricular. El análisis evidencia que la comprensión lectora se construye mediante la mediación docente intencional, la enseñanza explícita de estrategias cognitivas y metacognitivas y la incorporación de prácticas pedagógicas alineadas con los multiletramientos y el letramiento digital. Los resultados de la revisión indican que las prácticas de lectura que consideran la diversidad de géneros, lenguajes y medios contribuyen

¹ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas.

² Professora Doutora, atua na disciplina Prática de Letramento e Alfabetização I e II no Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado do Amazonas.

significativamente a la formación de lectores críticos, autónomos y socialmente participativos, reforzando el papel del docente como mediador del proceso de construcción de sentidos.

Palabras clave: Comprensión textual. Letramiento. Multiletramientos. Letramiento digital. Educación Primaria.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo surge da necessidade de compreender de que maneira os professores podem mediar o processo de leitura e empregar estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento do letramento funcional³, crítico e socialmente engajado nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. A literatura educacional brasileira aponta que a mediação docente constitui elemento central na promoção da compreensão leitora, uma vez que cabe ao professor planejar e articular estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura, estimulando a reflexão crítica, a autonomia do aluno e a capacidade de relacionar o texto às experiências de vida (ROJO, 2012; FREIRE, 1987).

A leitura é uma prática social complexa, que ultrapassa a simples decodificação de símbolos linguísticos, envolvendo a construção de sentidos, a interpretação de contextos e o uso crítico das informações. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, esse processo assume especial relevância, pois é nesse período que se consolidam, de forma articulada, a alfabetização e o letramento, compreendidos como processos simultâneos e indissociáveis (SOARES, 2004; KLEIMAN, 2013). Nesse contexto, os alunos não apenas aprendem a ler e escrever, mas desenvolvem competências para compreender, analisar e utilizar textos em diferentes situações sociais e culturais.

A relevância deste estudo justifica-se pelo papel estratégico da leitura na formação de sujeitos críticos e participativos. A sociedade contemporânea, marcada pelo uso intensivo das tecnologias digitais e pela circulação de informações em múltiplas mídias, impõe à escola o desafio de preparar os alunos para lidar com textos

³ **Letramento funcional** refere-se à capacidade do indivíduo de utilizar a leitura e a escrita de forma eficaz nas práticas sociais cotidianas, compreendendo, interpretando e produzindo textos com finalidades concretas, como resolver problemas, acessar informações, exercer a cidadania e participar ativamente da vida social. Nesse sentido, o letramento funcional ultrapassa a decodificação de palavras, envolvendo o uso competente da linguagem escrita em diferentes contextos e situações sociais (SOARES, 2020).

diversificados, tanto no formato impresso quanto no digital. Nessa perspectiva, o conceito de multiletramentos, defendido por Rojo e Moura (2019), destaca a necessidade de desenvolver competências de leitura e produção textual em diferentes linguagens, considerando os contextos socioculturais nos quais os textos circulam.

Diante disso, o objetivo geral deste artigo consiste em analisar a produção acadêmica brasileira acerca das estratégias e abordagens de leitura voltadas ao desenvolvimento da compreensão textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Como objetivos específicos, busca-se: discutir as concepções de letramento e multiletramentos no contexto brasileiro; analisar o papel do professor como mediador da compreensão leitora; identificar estratégias de leitura indicadas pela literatura para o Ensino Fundamental I; e refletir sobre a incorporação de práticas de leitura em ambientes digitais, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

A escolha do tema “Estudo sobre abordagens diferenciadas para o desenvolvimento da compreensão textual no Ensino Fundamental I: revisando o campo” surgiu a partir da participação em um projeto educacional desenvolvido na rede pública municipal de ensino, no qual foi possível acompanhar de perto a realidade da educação básica por meio de atividades de acompanhamento pedagógico das aprendizagens (APA), realizadas como aulas de reforço escolar.

Durante a execução das atividades, observou-se que muitos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I apresentavam dificuldades significativas relacionadas ao processo de leitura e escrita, especialmente no reconhecimento das vogais, na identificação de palavras simples e na compreensão de textos básicos. Essas dificuldades revelavam limitações importantes no desenvolvimento das habilidades leitoras, fundamentais para a aprendizagem e para a continuidade da trajetória escolar dos estudantes.

A partir dessas observações, surgiu o interesse em compreender de que maneira diferentes estratégias e abordagens pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento da compreensão textual nos anos iniciais da escolarização. Considerando que a leitura constitui uma competência essencial para o acesso ao conhecimento e para a participação social, tornou-se necessário refletir sobre práticas pedagógicas capazes de favorecer a formação de leitores mais críticos, autônomos e participativos.

O problema de pesquisa que orienta este estudo pode ser formulado da seguinte maneira: como diferentes estratégias de leitura podem contribuir para o desenvolvimento da compreensão textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, considerando a diversidade de textos e mídias presentes na sociedade contemporânea? Tal questionamento evidencia a necessidade de investigar práticas pedagógicas que ultrapassem a alfabetização técnica, promovendo um letramento funcional, crítico e socialmente contextualizado.

A metodologia adotada caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico, fundamentada na análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais que tratam da alfabetização, do letramento, da compreensão leitora e dos multiletramentos no contexto brasileiro. O estudo apoia-se em autores como Soares (2016; 2020), Kleiman (2013), Ferreiro (1985), Antunes (2017), Rojo e Moura (2012, 2019), e Freire (1987), além da BNCC, que oferece diretrizes curriculares para o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais.

Assim, espera-se que este trabalho contribua para a reflexão acerca do ensino de leitura e do desenvolvimento do letramento no Ensino Fundamental I, ressaltando a importância da mediação docente, das estratégias de leitura e da incorporação dos multiletramentos e das tecnologias digitais na formação de leitores críticos, autônomos e socialmente engajados.

2. METODOLOGIA

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza exploratória, de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica, com o objetivo de analisar a produção acadêmica brasileira acerca das estratégias de leitura e do desenvolvimento da compreensão textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. A escolha por esse tipo de pesquisa é justificada pela necessidade de mapear, organizar e interpretar o conhecimento já produzido sobre o tema, possibilitando a identificação de conceitos centrais, autores de referência e práticas pedagógicas discutidas na literatura educacional (GIL, 2002).

A pesquisa bibliográfica é fundamentada na consulta a livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais, com destaque para produções nacionais que abordam a alfabetização, o letramento, a compreensão leitora, os multiletramentos e o letramento digital no contexto do ensino fundamental.

Para a realização do levantamento bibliográfico, foram consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados aos temas alfabetização, letramento, compreensão leitora, multiletramentos e letramento digital. As buscas ocorreram em bases de dados acadêmicas, bibliotecas digitais e documentos institucionais, como Google Acadêmico, SciELO e documentos oficiais do Ministério da Educação.

Inicialmente foram levantadas aproximadamente 28 produções acadêmicas relacionadas ao tema e após leitura exploratória e aplicação dos critérios de relevância e adequação ao objeto de estudo; após o levantamento bibliográfico, foram selecionadas 19 referências para compor o corpus teórico da pesquisa, dentre as quais se destacam livros, artigos científicos, documentos oficiais e obras metodológicas relacionadas à alfabetização, letramento, compreensão textual e multiletramentos.

O processo de investigação foi organizado em etapas, conforme as orientações metodológicas propostas por Marconi e Lakatos (2017). Inicialmente, foi realizado a definição dos eixos temáticos que nortearam o estudo, seguida da seleção do corpus bibliográfico, a partir da relevância, atualidade e pertinência das obras em relação ao objeto de pesquisa; na etapa seguinte, procedeu-se à leitura analítica e interpretativa dos textos selecionados, visando à identificação de conceitos, abordagens teóricas e contribuições para o ensino da leitura.

Por último, os dados obtidos a partir da análise da literatura foram analisados, permitindo a articulação entre os diferentes aportes teóricos e a construção do texto final do artigo; dessa forma, a redação final do artigo foi orientada pela busca de coerência, clareza e inter-relação entre as seções, de modo a assegurar uma discussão consistente sobre as estratégias de leitura, a mediação docente e o desenvolvimento da compreensão textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: COMPREENSÃO LEITORA E LETRAMENTO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Quando se fala sobre a compreensão leitora e o letramento no Brasil, ambos constituem um campo de estudo fundamental para a educação e as ciências sociais, o que compreende desde o entendimento do código escrito até a capacidade de mobilizar a leitura e a escrita em práticas sociais diversas.

A abordagem sobre o tema ganhou força nas últimas décadas, principalmente a partir da diferenciação entre alfabetização, como processo mecânico de codificação e decodificação, e letramento, como a condição social que o indivíduo adquire ao fazer uso da escrita (SOARES, 2020).

Um exemplo disso é A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que integra esses conceitos, defendendo que o estudante deve ser alfabetizado e letrado, compreendendo a leitura como uma prática social e um ato de negociação de sentidos (BRASIL, 2017).

Nesse ponto de vista, a distinção entre alfabetizar e letrar foi amplamente difundida no Brasil por Soares (2020), que popularizou a ideia de que a alfabetização diz respeito ao domínio da tecnologia da escrita, enquanto o letramento se refere ao uso dessa tecnologia nas diferentes atividades da vida.

Sendo que para Soares (2020), a escola precisa alfabetizar letrando, de modo que o processo de apropriação do sistema de escrita ocorra simultaneamente à participação em práticas sociais de leitura e escrita, uma vez que a simples decifração do código, dissociada do contexto social de uso da linguagem, pode resultar no chamado analfabetismo funcional. Esse conceito refere-se à condição do sujeito que, embora saiba ler e escrever palavras e textos simples, apresenta dificuldades para compreender, interpretar e utilizar a leitura e a escrita em situações concretas do cotidiano.

Essa perspectiva dialoga com o pensamento de Freire (1987), para quem a alfabetização deve possibilitar não apenas a leitura da palavra, mas também a leitura do mundo. Nessa concepção, ler é um ato crítico e transformador, no qual o sujeito interpreta a realidade para nela intervir; sendo que, a compreensão leitora ultrapassa o domínio técnico da escrita, configurando-se como prática social e política.

No contexto brasileiro, essa discussão torna-se ainda mais relevante diante dos dados sobre o analfabetismo funcional; pois o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) tem revelado, ao longo dos anos, uma estagnação preocupante nos índices de proficiência leitora da população. A edição de 2024 apontou que cerca de 29% das pessoas entre 15 e 64 anos são consideradas analfabetas funcionais, ou seja, conseguem realizar leituras simples, mas apresentam dificuldades para interpretar informações e usá-las em situações do dia a dia (INAF, 2024).

Conforme analisa Tfouni (2010), o letramento e a escolarização nem sempre caminham de forma articulada, pois é possível que indivíduos com anos de

escolaridade formal não desenvolvam plenamente as habilidades necessárias para um letramento efetivo. Essa constatação evidencia que a permanência na escola, por si só, não garante a formação de leitores competentes, sendo indispensável a mediação pedagógica qualificada e o trabalho sistemático com a compreensão leitora.

Por outro lado, o conceito de letramento se expandiu, reconhecendo suas múltiplas facetas na sociedade contemporânea e além do letramento tradicional, surgiram o letramento literário e o letramento digital. O letramento literário, por exemplo, é a capacidade de um leitor se apropriar das especificidades da linguagem e dos gêneros literários, compreendendo os diversos significados que um texto pode evocar (COSSON, 2018).

Já o letramento digital refere-se à habilidade de interagir com os diferentes suportes de texto da era da internet, onde a leitura não se restringe mais ao papel, mas se estende às telas; por sua vez, a BNCC incorpora essas novas abordagens, incentivando a leitura de textos literários e valorizando as diferentes formas de textualidade com as quais o aluno tem contato no cotidiano (BRASIL, 2017).

O que torna perceptível que o desenvolvimento da compreensão leitora e do letramento no Brasil é atravessado por profundas desigualdades sociais e econômicas, e esses fatores como o acesso a livros, a qualidade da educação, a infraestrutura escolar e o acesso à tecnologia digital impactam diretamente a capacidade do indivíduo de se tornar um leitor e escritor competente.

Dessa forma, a abordagem do letramento na educação brasileira, apesar dos avanços teóricos, enfrenta o desafio prático de superar as fragilidades do sistema de ensino, sendo que o foco muitas vezes se mantém na decodificação mecânica, negligenciando a formação de leitores críticos e reflexivos.

Assim essa defasagem educacional não se restringe aos níveis iniciais, alcançando inclusive o ensino superior, onde uma parcela de estudantes ainda apresenta analfabetismo funcional (INAF, 2024). Diante disso, o desafio é, portanto, criar um ambiente de aprendizado que estimule a reflexão, o questionamento e o pensamento crítico, elementos essenciais para uma compreensão leitora efetiva.

3.1 Da Alfabetização ao Letramento

A discussão sobre a alfabetização e o letramento no contexto educacional brasileiro passou por importantes transformações teóricas, especialmente a partir da

segunda metade do século XX. Historicamente, a alfabetização foi compreendida como um processo técnico e mecânico, centrado na aprendizagem do código escrito, com ênfase na decodificação de sílabas e palavras; pois com o avanço das pesquisas na área da Educação e da Linguística Aplicada, essa concepção passou a ser ampliada, incorporando a noção de letramento como dimensão social do uso da leitura e da escrita.

Nesse sentido, Soares (2020) é uma das principais referências ao diferenciar alfabetização e letramento, esclarecendo que a alfabetização corresponde à apropriação do sistema de escrita alfabética, enquanto o letramento se refere ao uso social e funcional da leitura e da escrita. Dessa forma, o desafio da escola consiste em articular esses dois processos de forma indissociável, alfabetizando e letrando simultaneamente, de modo que a criança aprenda a ler e escrever em contextos significativos e socialmente relevantes.

A ênfase exclusiva na decodificação, dissociada das práticas sociais da linguagem, pode resultar no chamado analfabetismo funcional, situação em que o indivíduo, embora alfabetizado, apresenta dificuldades para compreender e utilizar a leitura e a escrita em situações concretas do cotidiano.

Essa perspectiva é complementada pelos estudos de Ferreiro (1985), que, a partir da teoria construtivista, demonstram que a escrita não é resultado de mera repetição ou cópia, mas de um processo ativo de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita. Tal abordagem reforça a importância de práticas pedagógicas que estimulem a reflexão da criança sobre a língua escrita, superando metodologias baseadas apenas na memorização.

Sob essa ótica, o letramento amplia o entendimento da leitura para além do domínio técnico da escrita. Kleiman (1995) define o letramento como um conjunto de práticas sociais em que a leitura e a escrita assumem funções específicas em diferentes contextos. Ainda é destacado que a compreensão textual é um processo ativo, no qual o leitor mobiliza conhecimentos prévios, estratégias cognitivas⁴ e

⁴ **Estratégias cognitivas** são procedimentos mentais utilizados pelo leitor para compreender o texto, como identificar ideias principais, realizar inferências e ativar conhecimentos prévios, atuando diretamente no processamento das informações durante a leitura (KLEIMAN, 1995; SOLÉ, 1998).

metacognitivas⁵, sendo fundamental a mediação do professor no ensino dessas estratégias para o desenvolvimento da autonomia interpretativa.

Antunes (2017) contribui para essa discussão ao enfatizar a importância da gramática contextualizada, defendendo que o conhecimento linguístico deve estar a serviço da produção de sentidos nos textos. Pois é observado que a leitura envolve a articulação de diferentes saberes linguísticos, discursivos e socioculturais, reforçando a ideia de que formar leitores competentes exige práticas pedagógicas integradas e contextualizadas.

Dessa forma, observa-se que, no campo educacional brasileiro, a noção de transição da alfabetização para o letramento não se limita a uma mudança conceitual, mas implica uma transformação pedagógica significativa. A leitura deixa de ser compreendida como um ato mecânico para assumir um caráter social, cognitivo e culturalmente situado, exigindo da escola e do professor práticas que promovam a compreensão, a criticidade e o uso consciente da linguagem escrita.

3.2 Multiletramentos e Letramento Digital

O conceito de multiletramentos surgiu a partir das discussões do New London Group (1996)⁶ sobre as transformações culturais e tecnológicas que influenciam as práticas de leitura e escrita; esses autores propuseram que a alfabetização tradicional, que era centrada apenas na leitura e escrita de textos impressos; não é suficiente para atender às demandas da sociedade contemporânea, marcada pela diversidade de mídias e linguagens.

O multiletramento, amplia a compreensão do letramento, considerando não apenas o texto escrito, mas também a linguagem visual, sonora, digital e multimodal. Dentro do contexto brasileiro, Rojo e Moura (2019) destacam que os multiletramentos

⁵ **Estratégias metacognitivas** correspondem à capacidade do leitor de monitorar e regular conscientemente sua própria compreensão, por meio de ações como reler trechos, verificar dificuldades e ajustar estratégias de leitura (SOLÉ, 1998).

⁶ **O New London Group** foi um coletivo internacional de pesquisadores da área da Linguística Aplicada e da Educação que, em 1996, publicou o manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies*. O grupo defendia a ampliação do conceito tradicional de letramento, considerando a diversidade cultural, linguística e semiótica das sociedades contemporâneas, bem como o impacto das novas tecnologias e mídias digitais nas práticas de leitura e escrita. A proposta dos multiletramentos enfatiza o ensino voltado para a pluralidade de linguagens, a multimodalidade e a formação de sujeitos críticos capazes de atuar em diferentes contextos sociais.

envolvem práticas de leitura e escrita que articulam o conhecimento prévio do aluno, suas experiências culturais e o domínio das tecnologias digitais.

Dessa maneira, a escola é chamada a inserir os estudantes em experiências de leitura que dialoguem com o mundo real, utilizando textos que combinam palavras, imagens, sons e recursos interativos, como gibis, infográficos, vídeos educativos, aplicativos e jogos digitais. Visto que essa diversidade de formatos permite que os alunos desenvolvam competências cognitivas e metacognitivas complexas, como a interpretação de informações implícitas, a análise crítica de conteúdos e a capacidade de relacionar diferentes linguagens para construir sentido.

O letramento digital, por sua vez, é uma extensão do conceito de multiletramentos e refere-se à capacidade de utilizar criticamente as tecnologias digitais para acessar, interpretar, avaliar e produzir informações. A BNCC (BRASIL, 2017) enfatiza a necessidade de os estudantes desenvolverem habilidades digitais que os tornem leitores e produtores conscientes de conteúdos em diferentes plataformas, como blogs, redes sociais, vídeos e jogos educativos. Uma vez que o letramento digital não se restringe ao uso técnico da tecnologia, mas envolve a compreensão das intenções comunicativas, a identificação de vieses, a avaliação de fontes confiáveis e a produção ética de informação.

Conforme Rojo (2012), o letramento digital possibilita aos alunos exercerem cidadania crítica, pois aprendem a analisar conteúdos em múltiplos formatos, a refletir sobre os impactos sociais e culturais das mídias e a utilizar essas tecnologias como instrumentos de expressão, comunicação e aprendizagem. Nesse sentido, os multiletramentos e o letramento digital se articulam para formar leitores capazes de navegar em ambientes digitais, interpretar textos multimodais e participar de práticas sociais complexas de forma consciente e ética.

É notável que implementação desses conceitos na prática pedagógica envolve a mediação do professor, que deve selecionar textos adequados, propor atividades interativas e orientar os alunos na análise crítica das informações. Por exemplo, atividades de leitura de infográficos, vídeos educativos e narrativas digitais permitem que o estudante compreenda e interprete diferentes linguagens simultaneamente. Sendo assim, a produção de conteúdos digitais, como blogs, podcasts ou apresentações multimodais, favorece a expressão criativa e o protagonismo estudantil, consolidando a compreensão leitora e a capacidade de análise crítica (ROJO; MOURA, 2019).

Diante do exposto, multiletramentos e letramento digital não são apenas ferramentas tecnológicas, mas também estratégias pedagógicas essenciais para a formação de leitores críticos, autônomos e socialmente engajados. Ao considerar a diversidade de textos, mídias e linguagens, a escola contribui para que os alunos desenvolvam competências cognitivas, éticas e sociais indispensáveis para a cidadania contemporânea, promovendo a alfabetização funcional e o letramento crítico de forma integrada e significativa.

Embora o conceito de multiletramentos tenha emergido em um contexto internacional, suas contribuições tornam-se especialmente relevantes quando analisadas à luz da realidade educacional brasileira. Rojo (2012) argumenta que a escola historicamente privilegiou práticas de leitura centradas no texto verbal impresso, desconsiderando a diversidade de linguagens que constituem a comunicação contemporânea. Nesse sentido, os multiletramentos ampliam a noção tradicional de letramento ao reconhecer que a produção de sentidos ocorre por meio da articulação entre diferentes semioses, como a linguagem verbal, visual, sonora e digital, exigindo do leitor novas competências interpretativas.

Uma vez que a ausência de práticas pedagógicas que contemplem os multiletramentos contribui para o distanciamento entre a escola e as experiências socioculturais dos alunos. Conforme destacam Rojo e Moura (2019), muitos estudantes já interagem cotidianamente com textos multimodais em ambientes digitais, porém essas práticas raramente são incorporadas de forma crítica e orientada no contexto escolar. Essa lacuna pedagógica pode resultar em um ensino de leitura pouco significativo, que ignora as formas contemporâneas de produção e circulação de sentidos, limitando o desenvolvimento da competência leitora.

No que se refere ao letramento digital, não se trata apenas de inserir tecnologias na sala de aula, mas de promover uma relação crítica com os textos e discursos que circulam nos ambientes digitais. Rojo (2012) enfatiza que o letramento digital envolve a capacidade de analisar intenções comunicativas, reconhecer discursos ideológicos, identificar informações falsas e avaliar a confiabilidade das fontes. Dessa forma, o uso pedagógico das tecnologias deve ser acompanhado de práticas reflexivas que auxiliem os alunos a compreenderem os impactos sociais, culturais e éticos da informação digital.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reforça essa abordagem ao destacar que o ensino da leitura deve contemplar diferentes gêneros, suportes e

linguagens, promovendo a formação de leitores críticos e produtores de textos em múltiplas plataformas. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, essa orientação implica a mediação docente na seleção de textos multimodais adequados à faixa etária, bem como na proposição de atividades que estimulem a análise, a interpretação e a produção de sentidos em ambientes digitais. Por isso que, os multiletramentos e o letramento digital são dimensões essenciais para o desenvolvimento da competência leitora desde os primeiros anos de escolarização.

Dessa forma, a incorporação dos multiletramentos no ensino da leitura não deve ser compreendida como uma prática acessória ou meramente tecnológica, mas como uma necessidade pedagógica diante das transformações sociais contemporâneas; pois ao integrar textos multimodais e digitais às práticas de leitura, a escola amplia o repertório cultural dos alunos, fortalece a compreensão textual e contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de participar de forma ética e consciente das práticas sociais mediadas pela linguagem.

3.3 A mediação do professor nas estratégias de leitura no ensino fundamental I

A fundamentação teórica brasileira evidencia que a mediação do professor é essencial para o desenvolvimento da compreensão leitora, uma vez que cabe ao docente planejar atividades que envolvam estratégias de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura, estimulando a reflexão crítica, a autonomia e a habilidade de relacionar o texto às experiências de vida dos alunos (KLEIMAN, 2013; ROJO, 2012).

A utilização de textos multimodais, como infográficos, vídeos educativos e recursos digitais, favorece uma leitura mais ampla e significativa, possibilitando aos alunos o desenvolvimento de habilidades cognitivas e metacognitivas. A articulação entre teoria e prática pedagógica contribui para que a alfabetização se transforme em letramento funcional, formando leitores críticos, conscientes e capazes de atuar socialmente (ROJO, 2012).

Nesse sentido, Solé (1998) organiza as estratégias de leitura em três momentos fundamentais, que podem ser assim compreendidos:

- Estratégias de pré-leitura: consistem na ativação do conhecimento prévio do aluno, com o objetivo de facilitar a compreensão do texto. O professor incentiva os estudantes a anteciparem o conteúdo a partir do título, das imagens e de outros elementos paratextuais, formulando hipóteses sobre o texto. Além disso,

a discussão prévia sobre o gênero textual e suas características contribui para a construção de expectativas de leitura (SOLÉ, 1998).

- Estratégias durante a leitura: envolvem o acompanhamento ativo da compreensão textual. O aluno é estimulado a criar imagens mentais, inferir informações implícitas e monitorar sua própria compreensão. O professor orienta a formulação de perguntas, a identificação de dificuldades e a observação da organização textual, favorecendo a construção do sentido global do texto (SOLÉ, 1998).
- Estratégias pós-leitura: têm como objetivo consolidar e aprofundar a compreensão do texto. Os alunos são incentivados a sintetizar as ideias principais com suas próprias palavras, participar de debates e relacionar o conteúdo lido com experiências pessoais e conhecimentos prévios, ampliando a interpretação e o pensamento crítico (SOLÉ, 1998).

A partir dessas estratégias, compreende-se que o ensino da leitura ultrapassa o simples ato de decodificar palavras, configurando-se como um processo dinâmico de construção de sentidos mediado pelo professor. As etapas de pré-leitura, leitura e pós-leitura possibilitam ao aluno desenvolver autonomia interpretativa, ampliar o repertório cultural e fortalecer a capacidade crítica diante dos textos.

Além de organizar as estratégias de leitura em momentos distintos, Solé (1998) destaca que os resultados dessas estratégias dependem diretamente da intervenção consciente do professor, que deve modelar os procedimentos leitores e tornar explícitos os processos cognitivos envolvidos na compreensão textual. Nesse sentido; já Kleiman (2013) reforça que muitos alunos apresentam dificuldades de leitura não por falta de habilidade técnica, mas pela ausência de oportunidades de aprender a refletir sobre o próprio processo de leitura. Assim, a mediação docente assume um papel central na formação de leitores autônomos, pois possibilita que o estudante compreenda como e por que determinadas estratégias são utilizadas durante a leitura.

Quando a leitura é trabalhada apenas como exercício mecânico ou atividade de verificação de conteúdo, sem a mediação intencional do professor, há um esvaziamento do seu potencial formativo. Essa prática contribui para a permanência de dificuldades de compreensão leitora, mesmo entre alunos que já dominam o sistema de escrita alfabética. Conforme apontam Kleiman (1995); Soares (2020) e Rojo (2012), a ausência de estratégias de leitura sistematizadas na prática

pedagógica favorece a formação de leitores que decodificam, mas não compreendem, o que reforça quadros de analfabetismo funcional no contexto escolar brasileiro.

Diante disso, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reforça essa perspectiva ao indicar que o ensino da leitura deve promover a construção de sentidos, a análise crítica dos textos e a articulação entre diferentes linguagens e contextos sociais. Uma vez que, a mediação do professor, aliada ao uso consciente de estratégias de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura, contribui para que os alunos desenvolvam competências leitoras alinhadas às demandas contemporâneas.

Assim, o trabalho com estratégias de leitura não se configura apenas como uma técnica pedagógica, mas como uma ação formativa essencial para a constituição de sujeitos críticos, capazes de participar ativamente das práticas sociais mediadas pela linguagem.

3. 4 Multiletramentos e o ensino de leitura nos anos iniciais

A incorporação dos multiletramentos ao ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental I representa uma resposta às profundas transformações culturais, tecnológicas e comunicacionais da sociedade contemporânea. Diferentemente da concepção tradicional de letramento, centrada na leitura linear de textos impressos, os multiletramentos ampliam o conceito de leitura ao incluir textos multimodais, digitais e interativos, que articulam diferentes linguagens e suportes (ROJO; MOURA, 2019). Essa ampliação exige da escola uma reorganização de suas práticas pedagógicas, de modo a contemplar a diversidade de experiências leitoras vivenciadas pelos alunos fora do ambiente escolar.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico com multiletramentos pressupõe o planejamento de atividades que integrem múltiplos formatos textuais, aproximando o ensino da leitura das práticas sociais reais; sabendo que a leitura de textos multimodais, como infográficos, histórias em quadrinhos digitais, vídeos educativos e aplicativos interativos, permite que os alunos desenvolvam habilidades cognitivas e metacognitivas mais complexas, como a inferência, a análise crítica e a integração de informações provenientes de diferentes linguagens (ROJO; MOURA, 2019). A compreensão textual, nesse contexto, deixa de ser exclusivamente verbal e passa a envolver a articulação entre elementos visuais, sonoros e escritos.

Rojo (2012) destaca que a inserção de práticas multimodais na escola contribui para tornar a aprendizagem mais significativa, ao dialogar com os repertórios culturais e comunicativos dos estudantes. Ao lidar com diferentes formas de linguagem, o aluno amplia seu repertório interpretativo e desenvolve maior autonomia na construção de sentidos. portanto, o ensino de leitura mediado pelos multiletramentos não apenas favorece a compreensão textual, mas também prepara os estudantes para atuar criticamente em uma sociedade marcada pela circulação intensa de informações.

Além da leitura multimodal, a produção de textos digitais configura-se como dimensão fundamental do trabalho com multiletramentos; porque a escrita em blogs, fóruns, vídeos educativos e outras plataformas digitais estimula o desenvolvimento da autoria, do planejamento textual e da reflexão sobre escolhas comunicativas. Segundo Rojo (2012), esse processo possibilita que o aluno deixe de ser mero consumidor de informações e assume o papel de produtor crítico de conteúdos, fortalecendo sua competência comunicativa e sua capacidade de análise.

Nesse percurso, o professor desempenha papel estratégico como mediador, orientando os alunos na seleção de gêneros, no uso ético das tecnologias e na avaliação crítica das informações. Rojo e Moura (2019) ressaltam que essa mediação é essencial para que o trabalho com multiletramentos não se limite ao uso instrumental das tecnologias, mas promova efetivamente o letramento funcional e crítico. A atuação docente, portanto, deve articular leitura, produção e reflexão, garantindo que o aluno compreenda os textos e os contextos em que circulam.

Diante disso, o letramento crítico constitui, assim, uma dimensão transversal do ensino de leitura orientado pelos multiletramentos. A BNCC (BRASIL, 2017) enfatiza a necessidade de desenvolver, desde os anos iniciais, a capacidade de analisar criticamente informações, especialmente em ambientes digitais, distinguindo fatos de opiniões, reconhecendo vieses e compreendendo intenções comunicativas. Essa orientação dialoga com a perspectiva freireana, segundo a qual a leitura é um ato político e social, que possibilita ao sujeito interpretar o mundo e intervir nele de forma consciente (FREIRE, 1987).

Dessa forma, a integração entre leitura multimodal, produção digital e letramento crítico permite que a escola forme leitores competentes, autônomos e socialmente engajados. Conforme Soares (2018), o letramento é um fenômeno social que exige a compreensão de textos e contextos, articulando-os às experiências dos sujeitos. Solé (1998), por sua vez, reforça que o planejamento de estratégias de pré-

leitura, leitura e pós-leitura potencializa a autonomia interpretativa e o pensamento reflexivo. Sendo assim, o ensino de leitura nos anos iniciais, orientado pelos multiletramentos, contribui para a formação integral do aluno, preparando-o para os desafios acadêmicos, sociais e culturais da contemporaneidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar a produção acadêmica brasileira acerca das estratégias de leitura voltadas ao desenvolvimento da compreensão textual nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, a partir de uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa. Ao longo do estudo, foi possível compreender que a leitura, enquanto prática social, ultrapassa a dimensão técnica da decodificação, exigindo do leitor a construção de sentidos, a mobilização de conhecimentos prévios e a capacidade de interpretar textos em diferentes contextos e linguagens.

A fundamentação teórica evidenciou que a distinção entre alfabetização e letramento é central para compreender os desafios enfrentados pela escola brasileira. Alfabetizar letrando constitui um princípio pedagógico indispensável para a formação de leitores competentes, uma vez que o domínio do sistema de escrita deve ocorrer de forma articulada às práticas sociais da leitura e da escrita. Nesse sentido, a compreensão leitora não ocorre de maneira automática, mas resulta de um processo contínuo de mediação pedagógica, interação com diferentes textos e desenvolvimento de habilidades que favorecem a interpretação crítica e a construção de sentidos.

A análise da literatura também destacou a relevância da mediação docente no ensino da leitura; sendo que as estratégias de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura, conforme discutidas; são fundamentais para promover a autonomia interpretativa dos alunos, ampliar o repertório cultural e favorecer o pensamento crítico; uma vez que o professor, ao planejar e orientar essas estratégias, contribui para transformar a leitura em uma prática significativa, reflexiva e emancipadora.

Além do mais, o estudo evidenciou que os multiletramentos e o letramento digital assumem papel central no contexto educacional contemporâneo, pois a diversidade de textos, mídias e linguagens presentes na sociedade atual exige da escola práticas pedagógicas que integrem textos multimodais e digitais. A BNCC reforça essa perspectiva ao defender o desenvolvimento de competências que

possibilitem aos estudantes ler, interpretar, produzir e avaliar criticamente informações em diferentes suportes e ambientes digitais.

Dessa forma, o ensino de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental I deve articular alfabetização, letramento, multiletramentos e letramento digital, considerando a leitura como prática social e culturalmente situada. A pesquisa bibliográfica realizada reafirma que a formação de leitores críticos, autônomos e socialmente engajados depende de uma ação pedagógica consciente, reflexiva e comprometida com a mediação docente e com as demandas da sociedade contemporânea. Espera-se que este estudo contribua para o aprofundamento das discussões sobre o ensino da leitura e sirva de subsídio para práticas pedagógicas que promovam uma educação linguística mais significativa e inclusiva.

5. REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: basenacionalcomum.mec.gov.br.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional. **Resultados do INAF 2024**: alfabetismo do analógico ao digital. São Paulo: Ação Educativa; Instituto Paulo Montenegro, 2024. Disponível em: acaoeducativa.org.br.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Leitura**: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: designing social futures. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60–92, 1996.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. (org.). **Multiletramentos na Escola**. 1ed.São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012, v. unico, p. 11-32.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5–17, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

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

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.