

## RELATO DE EXPERIÊNCIA FUNDAMENTADO EM REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LEITURA E O USO DA LITERATURA NA SALA DE AULA

Giovana Maria Domiciano Lima <sup>1</sup>

Zuleika Claro Piassa <sup>2</sup>

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar e analisar um relato de experiência vivenciado em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, a partir de uma situação em que a criança, embora capaz de realizar a leitura do texto, não conseguiu compreender uma informação explicitamente apresentada. Tal episódio evidenciou uma problemática recorrente no contexto escolar contemporâneo: crianças que realizam a leitura no nível da decodificação, mas não constroem sentidos a partir do texto. O estudo propõe uma reflexão sobre práticas de alfabetização centradas principalmente na decodificação do sistema de escrita, em detrimento da compreensão leitora. A metodologia utilizada consistiu em uma pesquisa bibliográfica, fundamentada em autores como Bajard (2012, 2021), Silva e Arena (2012) e Arena (2003), que problematizam a concepção de leitura reduzida à pronúncia e defendem o ato de ler como um processo essencialmente de atribuição de sentidos. Utiliza-se, também, o Boletim Alfabetização Humanizadora, número 20, do Núcleo de Alfabetização Humanizadora, que contribui para a compreensão da leitura como prática visual e culturalmente mediada. Os principais resultados apontam que a leitura mecânica não garante a compreensão textual, revelando a necessidade de práticas pedagógicas que favoreçam a interação da criança com o texto escrito enquanto objeto de produção de sentidos. Nesse contexto, destaca-se o papel da literatura como uma potente mediadora no processo de formação do leitor, uma vez que possibilita experiências estéticas, amplia o repertório cultural e auxilia em estratégias fundamentais para a compreensão leitora. Assim, o trabalho reforça a importância de práticas de leitura que ultrapassem a decodificação. Defende-se a formação de leitores capazes de compreender, interpretar e dialogar criticamente com os textos.

**Palavras-chave:** Leitura e compreensão; Decodificação; Alfabetização; Literatura.

### INTRODUÇÃO

A leitura é um importante recurso para a formação do sujeito pois, auxilia no desenvolvimento social, cultural e humano. Através da leitura, somos capazes de desenvolver capacidades como a interpretação, a reflexão crítica, memória e imaginação.

<sup>1</sup> Graduando do Curso de **Pedagogia** da Universidade Estadual de Londrina- UEL, [giovana.domiciano@uel](mailto:giovana.domiciano@uel);

<sup>2</sup> Graduado pelo Curso de **Pedagogia** da Universidade Estadual de Londrina- UEL, [zuleikapiassa@uel.br](mailto:zuleikapiassa@uel.br);



Aprender a ler significa entrar na cultura escrita, dessa forma, transformando a maneira como o sujeito se relaciona com as formas de linguagem, com o conhecimento e a relação entre o indivíduo e a sociedade, logo, a leitura se torna uma ferramenta de participação social e de acesso a cultura.

Além disso, a leitura de livros literários se revela um meio poderoso para o desenvolvimento da humanização no leitor, uma vez que permite a ele ter acesso a realidades que fogem do seu cotidiano, assim, permitindo vivenciar outras experiências que auxiliam no desenvolvimento de emoções como alegria, tristeza, empatia entre outros.

Nesse contexto, segundo o INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), cerca de 29% da população brasileira em 2025 era considerada analfabeto funcional. Nesse contexto, o termo “analfabeto funcional”, refere-se a pessoas que conseguem ler, porém, encontram dificuldades em compreender ou interpretar as informações.

Dessa forma, a presente pesquisa parte da seguinte problemática: Como as práticas de alfabetização centradas na decodificação influenciam as dificuldades das crianças em compreender textos no contexto escolar, e de qual maneira o uso da literatura pode contribuir para superar a decodificação e influenciar a construção de sentidos na leitura?

Nesse sentido, Bajard (2021) evidencia que para acontecer a compreensão em relação a leitura, é necessário que o leitor atribua significado ao texto que está lendo por conta própria, ou seja, a compreensão acontece de fato quando o leitor sem apoio do mediador ou de uma tradução sonora consegue compreender a ideia que a leitura apresenta. Porém, para que haja uma compreensão acerca do texto lido, é necessário que o leitor crie uma relação com a leitura, de modo que o ato de ler se configure como “leitura de”, e não apenas como “leitura” (Arena, 1995)

Logo, Silva e Arena (2012), evidenciam a importância da leitura literária para a construção dessa relação, uma vez que compreendemos que a leitura apenas estabelece uma relação interlocutiva, ou seja, relação entre escritor e leitor, a partir do momento que o leitor passa a ter uma relação com o texto e com o autor, o que o leva a trabalhar e pensar sobre o texto de maneira reflexiva e avaliativa, assim possibilitando que ele procure sentidos naquilo que lhe foi apresentado.

Dessa forma, segundo Arena (2024), o trabalho pedagógico deve articular o ato de ler o mundo ao ato de ler a palavra, partindo da realidade dos alunos e incentivando a formulação de hipóteses durante a leitura do texto gráfico. Nesse processo, cabe à escola criar situações significativas de leitura, mediadas pelo professor, que favoreçam a compreensão, a reflexão e a participação ativa dos estudantes.



Assim, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar um relato de experiência no contexto do Ensino Fundamental, investigando como práticas de alfabetização centradas na decodificação impactam a compreensão leitora das crianças, bem como de que forma a literatura pode atuar como mediadora na construção de sentidos.

## **METODOLOGIA**

A metodologia adotada caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada em um relato de experiência, ocorrido em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, no qual, durante a realização de uma atividade, os alunos foram solicitados a responder questões com base em um texto de apoio que exigia sua interpretação. Nesse contexto, uma das crianças, embora demonstrasse domínio da decodificação, apresentou dificuldade em localizar e compreender uma informação que estava explicitamente presente, evidenciando um distanciamento entre a leitura realizada e a compreensão do conteúdo.

Diante disso, o estudo baseia-se em autores que discutem sobre a leitura reduzida a pronúncia, sem o intuito de agregar sentidos para aquilo que se lê, e a importância do uso da literatura infantil como recurso potencializador para a superação da decodificação, dentre eles destacam-se: Bajard (2012, 2021), Silva e Arena (2012) e Arena (2003). Utiliza-se, também, o Boletim Alfabetização Humanizadora, número 20, do Núcleo de Alfabetização Humanizadora, que contribui para a compreensão da leitura como prática visual e culturalmente mediada.

Vale ressaltar que a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (Gil, 2012, p. 3)”. Além disso, o uso da abordagem qualitativa justifica-se por buscar compreender o fenômeno da leitura, privilegiando a análise dos significados atribuídos ao fenômeno observado. O relato de experiência, por sua vez, permite uma reflexão crítica sobre a situação vivenciada no cotidiano escolar.

A partir da observação do relato de experiência, realizou-se uma análise reflexiva do episódio, buscando compreendê-lo com base em referenciais teóricos que discutem a leitura como processo de construção de sentidos. Logo, a metodologia adotada possibilita a articulação entre teoria e prática, favorecendo uma análise crítica das práticas de leitura no contexto escolar e de seus impactos na formação do leitor



## REFERENCIAL TEÓRICO

A leitura é uma necessidade criada através das relações sociais, que permitem o desenvolvimento social, cultural e principalmente humano do indivíduo. Nessa perspectiva, não se reduz à simples decodificação de signos linguísticos, mas implica a produção de sentidos. Conforme Bajard (2021, p. 137), “[...] mesmo sabendo transformar as letras em som, as pessoas que ‘não compreendem’ são declaradas analfabetas funcionais”, evidenciando que a capacidade de vocalizar um texto não garante sua compreensão.

Para que a leitura cumpra sua função formativa, alcance o objetivo de modificar e permaneça internalizada dentro do leitor, é necessário criarmos situações que tornem o ato de ler indispensável a fim de despertar o interesse nas crianças para se tornarem ativos no processo de aprendizagem da leitura (Arena, 2003). Assim, a aprendizagem da leitura passa a estar vinculada à construção de sentidos, e não apenas ao reconhecimento de palavras.

Essa concepção aproxima-se das contribuições de Foucambert (1994), ao defender que para se aprender a ler, é necessário o contato com obras das quais a criança ainda não aprendeu a ler, pois, ao examiná-la e criar questões das quais a criança irá atrás das respostas no próprio texto ela terá um contato envolvente com o objeto de leitura, fazendo assim ela compreender o que lhe é apresentado de maneira integral. Dessa forma, ao interagir com esses textos, a criança mobiliza conhecimentos prévios, formula hipóteses e busca respostas no próprio material escrito, estabelecendo uma relação investigativa com o texto. Assim, a leitura se configura como um processo dinâmico de negociação entre o que o leitor já sabe e aquilo que ainda precisa compreender.

Entretanto, historicamente, a escola tem privilegiado práticas que reduzem a leitura à vocalização. Nesse modelo, o leitor assume uma posição passiva, limitando-se à reprodução oral do texto, sem necessariamente atribuir-lhe sentido. Como aponta Arena (1995), tal abordagem compromete a construção de uma relação significativa entre leitor e obra, uma vez que não promove a necessidade de leitura nem a reflexão sobre o conteúdo lido.

A escola historicamente criou uma relação entre o leitor e obra onde, o papel do leitor é apenas vocalizar aquilo que está diante de seus olhos sem atribuir sentido ao que está sendo lido, desse modo, o leitor estaria lendo apenas pela vocalização sem ser criada uma necessidade para tal fim. (Arena, 1995, p.56)

A vocalização pode impedir a compreensão porque desloca o foco da leitura do sentido para o som. Quando a criança é levada a ler pronunciando palavras em voz alta, sua



atenção cognitiva se concentra na decodificação fonológica, isto é, em transformar letras em sons de forma correta e fluente, e não na construção de significado do texto (Arena, 2021). Esse processo dificulta que a criança estabeleça relações entre ideias, faça inferências ou conecte o texto aos seus conhecimentos prévios. Assim, ela pode até pronunciar bem, mas não compreende o que foi lido, caracterizando uma leitura mecânica e superficial.

Em contraposição a essa perspectiva, a leitura deve ser compreendida como uma prática dialógica. Segundo Bakhtin (2003), entende-se que o ato de ler envolve uma relação interlocutiva entre o leitor e o texto, na qual o sujeito assume uma postura ativa, responsiva e crítica. Nesse processo, o leitor não apenas recebe informações, mas dialoga com o texto, questiona, interpreta e ressignifica seus conteúdos.

Dessa forma, Silva e Arena (2012) evidencia que o leitor, instruído a refletir sobre o que está lendo, e assim operando sobre o texto de forma crítica, potencializa seu desenvolvimento humano e o torna um leitor, e não apenas ledor, nesse contexto, ledor, é passivo durante a leitura, nada se acrescenta ao repertório ao ler algo, já o leitor é ativo durante a leitura e busca entender, questionar e desenvolver aquilo que lhe é apresentado

Diante dessas discussões, segundo Colomer (2002), podemos notar que a escola tem garantido que as crianças apenas saibam ler, mas não garante que elas compreendam o que estão lendo. Dessa forma, o método tradicional de alfabetização garante o acesso à leitura mecânica, mas não assegura a compreensão leitora, pois, foca em sílabas e letra, com grande ênfase na oralização, deixando de lado por diversas vezes a compreensão acerca do conteúdo trabalhado, assim, por consequência notamos diversos alunos que leem, mas não compreendem o que estão lendo. Com isso, Arena (2024) reforça que o ato de pronunciar, nem sempre indica a compreensão, assim nos revelando a necessidade de superar a prática da decodificação em detrimento da construção de significados.

Diante disso, torna-se fundamental repensar o papel do professor como mediador da leitura, uma vez que, para a leitura efetivar-se de fato, não basta qualquer forma de compreensão. Para esse ato, é necessário que o leitor em formação, atribua significado ao texto lido, não apenas a sua tradução sonora (Bajard, 2021). O autor ainda critica a postura do docente como “padrinho da escuta”, ou seja, aquele que antecipa a leitura por meio da oralização, limitando a autonomia do leitor em formação. Para o autor, é necessária uma ruptura epistemológica nessa relação, de modo que o professor possibilite à criança o contato direto com o texto escrito, favorecendo a construção autônoma de sentidos.



Entre escuta do texto e leitura, é necessário introduzir uma ruptura epistemológica na relação do mediador com a criança. Para propiciar situações de leitura, o mestre da escrita (o professor) deve romper com a prática do padrinho da escuta (um jovem ou adulto que profere em voz alta para o outro ouvir) e resistir às solicitações dos alunos que o convidam a proferir antecipadamente o texto. (Bajard, 2021, p.138).

Dessa forma, compreende-se que o ensino da leitura deve priorizar a autonomia do leitor em formação, possibilitando que a criança estabeleça uma relação direta com o texto escrito, sem a mediação constante da oralização. Tal postura, favorece o desenvolvimento da compreensão leitora, uma vez que desloca o foco da pronúncia para a construção de sentidos, permitindo que o sujeito mobilize estratégias próprias de interpretação. Assim, ao romper com práticas centradas na escuta e na reprodução oral, o professor contribui para a formação de leitores mais ativos, críticos e capazes de interagir significativamente com os textos (Arena, 2021).

Nesse contexto, a literatura assume um papel central na formação do leitor. A leitura literária possibilita experiências que ultrapassam o cotidiano, promovendo o envolvimento do sujeito com o texto e favorecendo a construção de significados mais complexos. A literatura deve ser algo que incomode e provoque, e que exista questionamentos e compreensão acerca dos livros e textos literários apresentados, para que dessa forma possamos ser modificados pela literatura, pois tudo que nos modifica vive internalizado dentro de nós (Souza; Girotto, 2008). Com isso, a experiência literária não se limita ao entretenimento, mas atua como instrumento de humanização.

Dessa forma, cabe à escola criar condições para que a leitura literária seja vivenciada de maneira significativa, garantindo o acesso a diferentes gêneros textuais e promovendo situações em que a leitura seja necessária e contextualizada. Logo, cabe ao professor oportunizar às crianças terem acesso a diferentes tipos de gêneros literários, a fim de que se tornem capazes de manejar diversos gêneros e formas como: orais, escritos, estilísticas entre outros. Assim tornando as crianças gradativamente mais leitores do que apenas leitores. É papel do professor também estar por dentro da literatura para oferecer às crianças de modo adequado instrumentos para o seu desenvolvimento como leitor (Silva; Arena, 2012).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O relato de experiência foi vivenciado em uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental, pertencente a uma escola situada em contexto periférico, durante a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Na ocasião, durante a



realização de uma atividade de ciências em relação ao sistema solar, os alunos deveriam responder as questões com base em um texto de apoio. Nesse contexto, uma estudante solicitou auxílio para identificar qual planeta possuía doze luas, informação que se encontrava explicitamente apresentada no texto.

Inicialmente, foi orientada a reler o material em busca da resposta, porém, mesmo após a releitura, não conseguiu localizá-la. Diante disso, foram oferecidas mediações mais direcionadas, como a indicação do parágrafo e, posteriormente, da frase exata em que a informação estava contida, ainda assim, embora a aluna realizasse a leitura de forma fluente, demonstrando domínio no processo de decodificação, ela não foi capaz de compreender o conteúdo lido e assim, de identificar a resposta. Dessa forma, foi realizada pelo adulto mediador a leitura do trecho exato onde continha a resposta, e apenas assim, a aluna encontrou a resposta para a questão.

Diante do exposto, observa-se que a criança apresentava domínio da vocalização do texto, evidenciando habilidade na decodificação. No entanto, demonstrava dependência da mediação de um adulto para a construção de sentidos, o que indica uma fragilidade em sua autonomia leitora. Assim, embora realizasse a leitura com fluência, não foi capaz de compreender, de forma independente, as informações presentes no texto.

Esse fato evidencia que a competência de decodificar não garante, por si só, a compreensão leitora. Segundo Geraldi (2003), as práticas normalmente trabalhadas em sala de aula não levam em consideração o interesse do estudante, e sem interesse a criança realiza a leitura apenas para atender a legitimação social, portanto, a criança não está de fato se apropriando daquilo que lhe é proposto. Dessa forma, ao depender da intervenção de um mediador para atribuir significado ao que foi lido, a criança revela uma relação superficial com o texto, marcada pela ausência de envolvimento ativo na produção de sentidos.

Nesse contexto, torna-se possível problematizar as práticas alfabetizadoras predominantes, que, ao priorizarem a decodificação e a oralização, não favorecem o desenvolvimento da autonomia leitora. Ao ensinar os estudantes a lerem de forma mecânica ou a dependerem constantemente da mediação de terceiros, contribui-se para a formação de sujeitos que não estabelecem uma relação significativa com o texto, o que pode resultar em dificuldades de compreensão e, conseqüentemente, na permanência de índices elevados de analfabetismo funcional

o Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf, 2012) mostrava que “14% de brasileiros de 15 a 24 anos não leem e compreendem textos de média extensão, [não] localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências”, isto é, são analfabetos funcionais. (Bajard, 2021, p. 34).



No contexto do relato, ao identificar a dificuldade da estudante em atribuir sentido ao texto, procurei não fornecer a resposta de forma imediata, incentivando-a a reler o trecho na tentativa de construir significado a partir daquilo que estava lendo. No entanto, após estudos posteriores acerca da leitura para além da decodificação, reconheço que minha intervenção poderia ter sido mais qualificada. Como mediar uma relação mais ativa entre a criança e o texto, incentivando a leitura silenciosa, a busca por pistas no próprio material escrito e em conhecimentos prévios, de modo que pudesse, de forma autônoma, elaborar hipóteses e chegar à resposta. Essa postura favoreceria não apenas a compreensão pontual, mas o desenvolvimento de estratégias leitoras mais consistentes.

Tal experiência revelou, de maneira significativa, uma problemática recorrente no contexto escolar: a existência de estudantes que, embora apresentem fluência na leitura, não necessariamente compreendem aquilo que leem. Esse dado reforça a necessidade de repensar práticas alfabetizadoras que priorizam a decodificação em detrimento da construção de sentidos.

Diante da situação analisada, torna-se fundamental repensar as práticas pedagógicas voltadas ao ensino da leitura, de modo a favorecer o desenvolvimento da autonomia leitora. Nesse sentido, é necessário que o professor organize situações em que o estudante estabeleça uma relação direta com o texto, sem depender constantemente da mediação oral do adulto. Estratégias como a leitura silenciosa, apresentada por Arena (2024) no Boletim Alfabetização Humanizadora, número 20, do Núcleo de Alfabetização Humanizadora

[...] eu queria afirmar que as crianças aprendiam a ler no silêncio! A pergunta com ar de incredulidade e perplexidade era esta: Como e possível ler sem tirar os sons das letras? [...] Eu não tinha consciência do que era saber ler. Para mim, era apenas saber falar alto um texto sem gaguejar. Mas eu fazia cotidianamente exatamente o contrário. Eu lia jornais todos os dias, sem mover um músculo da boca e nenhuma relação entre o martelo e a bigorna de meus ouvidos! Por que eu ensinava as crianças a produzir sons em vez de ensiná-las a ler como eu fazia, quieto, mas com a mente a fervilhar com perguntas em busca de respostas, avida por ampliar os conhecimentos a respeito das relações entre os homens e para melhor compreender o mundo, sua organização, seu movimento histórico? (Arena, 2024, p. 2)

Nessa perspectiva, a materialização dessa proposta pode ser observada em práticas pedagógicas que colocam a criança em contato direto com o texto escrito, favorecendo a leitura silenciosa como estratégia de construção de sentidos, como explicitado por Tenório (2024)

Nesta turma em questão, o exercício do ato de ler o mundo se encontrou com o tema gerador "O produto que faz parte da economia do nosso Estado e do Município". A partir do diálogo intenso sobre quais seriam os produtos produzidos por Alagoas e, especificamente, por São Luís do Quitunde, as crianças expunham em suas manifestações questionamentos em torno do tema, que promoviam inquietações, despertavam curiosidades e, em relação à atividade que estava por vir ler a palavra



escrita, levantavam-se hipóteses diversas sobre o tema debatido. Desta forma, estavam prontos para buscar no texto gráfico a comprovação ou não das hipóteses levantadas. [...] Desse modo, levei o texto impresso para as crianças realizarem a leitura individual e silenciosa. [...] dessente, apresentei-o escrito em dupla caixa no papel 40kg com imagens para dar pistas às crianças do que se tratava o enunciado (Tenório, 2024, p. 4)

Nesse contexto, o papel do professor desloca-se de transmissor de respostas para mediador do processo, criando condições para que o estudante participe ativamente na leitura, pois, é por meio dessa relação investigativa com o texto que o sujeito se constitui como leitor, desenvolvendo competências que vão além da decodificação. Assim, práticas que evitam a antecipação de respostas e incentivam a exploração do texto contribuem significativamente para a formação de leitores mais autônomos e críticos.

Desse modo, a leitura literária apresenta-se como uma importante aliada no processo de formação do leitor. Diferentemente de práticas centradas em exercícios mecânicos, a literatura possibilita uma experiência mais significativa, na medida em que envolve o leitor em narrativas que despertam curiosidade, emoção e reflexão, “ao permitir o contato com a palavra do outro, somos capazes de ampliar as possibilidades leitoras, provocando nas crianças o desejo de perguntar o que é desconhecido, desvinculando-as de leitura com respostas prontas, ou de apenas uma alternativa correta, chegando ao final da leitura, por vezes, sem qualquer compreensão (Linard; Girotto, 2023, p.198).”

Ao entrar em contato com textos literários, a criança é convidada a atribuir sentidos, formular interpretações e estabelecer relações com suas vivências, o que contribui para o desenvolvimento de uma leitura mais ativa e crítica, assim como afirma os autores

[...] livros infantis impactam no desenvolvimento de crianças, podendo transmitir valores, ensinamentos éticos, aspectos identitários, e podem ser criados tanto para educação e aprendizado quanto para entretenimento e ampliação da visão de mundo, considerando a complexidade de um livro literário, que não tem a função de ensinar. Uma análise cuidadosa e criteriosa de livros infantis pode auxiliar na qualidade literária e no cumprimento de seu papel de forma eficaz e positiva (Martins; Leopize, 2025, p.5).

Além disso, a literatura cria uma necessidade genuína de leitura, uma vez que o leitor busca compreender a história, seus personagens e clímax. Logo, tal envolvimento favorece a construção de vínculos com o texto, condição essencial para a formação leitora. É nesse processo que o sujeito deixa de ser um mero “ledor” e passa a se constituir como leitor, capaz de interagir de maneira significativa com diferentes gêneros textuais.

A análise do episódio evidenciou que a habilidade de decodificação, embora importante, não é suficiente para garantir a compreensão leitora. O caso apresentado confirma



as discussões teóricas que apontam para a necessidade de superar práticas pedagógicas centradas na oralização e na reprodução mecânica do texto.

Dessa forma, torna-se imprescindível que a escola promova situações de leitura que favoreçam a construção de sentidos, estimulando a autonomia e a participação ativa do leitor em formação. A inserção de práticas que valorizem o contato direto com o texto, aliadas ao uso da literatura como instrumento formativo, revela-se um caminho promissor para a formação de leitores críticos, reflexivos e capazes de interagir significativamente com o mundo escrito.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo refletir sobre as práticas de alfabetização centradas na decodificação e suas implicações na formação de leitores que, embora saibam ler, não compreendem os textos. A partir do relato de experiência analisado, foi possível evidenciar uma problemática recorrente no contexto escolar: a dissociação entre a decodificação e a construção de sentidos.

Nesse sentido, os resultados evidenciaram que a ênfase em práticas voltadas à oralização e à decodificação não garante a compreensão leitora, podendo contribuir para a formação de estudantes dependentes da mediação do adulto. Observou-se também que mesmo diante de uma leitura fluente, a ausência de construção de sentido compromete a autonomia do leitor em formação.

Diante desse cenário, torna-se necessário repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, especialmente aquelas que priorizam a leitura mecânica em detrimento da compreensão. Tal constatação reforça a importância de uma atuação docente que favoreça a construção de sentidos e a participação ativa do estudante no processo de leitura.

Esta pesquisa contribui para o campo da alfabetização ao evidenciar, a partir de uma experiência concreta, as fragilidades de práticas tradicionais e ao apontar a necessidade de abordagens que promovam a autonomia leitora. Além disso, reforça a importância da literatura como ferramenta significativa para a formação de leitores críticos e reflexivos.

Por fim, reafirma-se que formar leitores vai além de ensinar a decodificar palavras, implica em possibilitar experiências de leitura que mobilizem o pensamento, provoquem questionamentos e promovam a construção de sentidos. Dessa forma, será possível contribuir para a formação de sujeitos críticos, autônomos e efetivamente inseridos na cultura escrita.



## REFERÊNCIAS

ARENA, Dagoberto Buim. Ensino dos atos de ler: deslizos entre intenções e ações metodológicas. In: ARENA, Adriana Pastorello Buim (org.). **Boletim 20**. [S. l.: s. n.], jan./fev. 2024.

ARENA, Dagoberto Buim. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: **A formação do leitor: da infância à idade adulta**. São Paulo: Editora UNESP, 1995. p. 27–38.

ARENA, Dagoberto Buim. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. R. L. (org.). **Atuação de professores: propostas para a ação reflexiva no ensino fundamental**. Araraquara: JM, 2003. p. 53-61.

BAJARD, Élie. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)**. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br>. Acesso em: [inserir data de acesso, ex: 7 abr. 2026].

LINARD, Joyce Aparecida da Silva; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Madalena, o olhar da vó pelo mundo, o aprender da neta neste olhar: autorias femininas de livros ilustrados para a formação leitora com o uso de estratégias de leitura, conexões e inferências. **Revista Leia Escola**, Marília, v. 23, n. 3, p. 196–209, dez. 2023.

MARTINS, R. F. de F.; DE PAULA LEOPIZE, B. Linguagem visual e verbal no livro infantil com ilustrações, livro ilustrado e livro-imagem. **Projética**, Londrina, v. 16, n. 1, 2025. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/projetica/article/view/51498>. Acesso em: [inserir data de acesso].

SILVA, Greice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. **Álabe: Revista de la Red de Universidades Lectoras**, n. 6, p. 1–14, dez. 2012. Disponível em: <http://www.revistaalabe.com>. Acesso em: [inserir data de acesso].

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Literatura infantil e juvenil: seleção de livros e textos, justificativas das escolhas sob o olhar do professor do Ensino Fundamental. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 64–70, abr./jun. 2008.

TENÓRIO, Geane Maria Souza de Omena. O uso dos caracteres no processo de aprendizagem da linguagem escrita. In: ARENA, Adriana Pastorello Buim (org.). **Boletim 20**. [S. l.: s. n.], jan./fev. 2024.

