

## A leitura compartilhada como instrumento de desenvolvimento da compreensão textual de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental

Shared Reading as a Teaching Tool for Developing 3rd Graders Comprehension Skills

**Morgana Farias de Luna**

Universidade Federal da Paraíba – Paraíba – Brasil

**Jan Edson Rodrigues Leite**

Universidade Federal da Paraíba – Paraíba – Brasil



**Resumo:** O presente artigo é resultado de uma pesquisa realizada com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental (EF) de uma escola pública em João Pessoa (PB). O estudo buscou investigar os efeitos da leitura compartilhada (LC) na compreensão leitora dos alunos, partindo da hipótese de que, quando a criança vivencia sessões de LC, suas habilidades linguístico-cognitivas para as tarefas de compreensão de textos se expandem consideravelmente. A problemática do presente trabalho baseia-se na seguinte indagação: a LC, como prática pedagógica, pode influenciar o desenvolvimento das habilidades cognitivas necessárias à compreensão de leitura em crianças do 3º ano do EF? Para responder à essa questão realizamos uma pesquisa quali-quantitativa com dois grupos de alunos, na qual implementamos sessões de LC e atividades de compreensão textual em quatro textos, avaliando habilidades descritas da BNCC: i) localizar informações explícitas em textos – EF15LP03; ii) inferir informações implícitas nos textos lidos – EF35LP04; iii) inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto – EF35LP05; e iv) opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto – EF35LP15. As duas turmas foram submetidas a diferentes tipos de intervenção: na turma A (controle) a professora realizou a leitura do texto de maneira convencional e na turma B (experimental) a professora fez a LC do texto. Ambas as turmas responderam aos mesmos testes de compreensão textual após a intervenção. Os dados gerados, após as análises das atividades de compreensão textual, indicaram que a turma experimental (B) apresentou melhor desempenho geral em relação à turma controle (A) no desenvolvimento das quatro habilidades testadas (EF15LP03; EF35LP04; EF35LP05 e EF35LP15).

**Palavras-chave:** Leitura compartilhada; compreensão leitora; desenvolvimento linguístico-cognitivo

**Abstract:** This article is the result of a study conducted with third-grade elementary school students from a public school in João Pessoa, Paraíba. The study sought to investigate the effects of shared reading (SR) on students' reading comprehension, based on the hypothesis that when children experience SR sessions, their linguistic-cognitive skills for text comprehension tasks expand considerably. The problem of this study is based on the following question: can SR, as a pedagogical practice, influence the development of cognitive skills necessary for reading comprehension in third-grade elementary school children? To answer this question, we conducted a qualitative and quantitative study with two groups of students, in which we implemented SR sessions and textual comprehension activities in four texts, evaluating skills described in the BNCC: i) locating explicit information in texts – SL15LP03; ii) inferring implicit information in the texts read – SL35LP04; iii) infer the meaning of unknown words or expressions in texts, based on the context of the sentence or text – EF35LP05; and iv) express an opinion and defend a point of view on a controversial topic related to situations experienced at school and/or in the community, using a formal register and structure appropriate to the argument, considering the communicative situation and the theme/subject of the text – EF35LP15. The two classes underwent different types of intervention: in class A (control), the teacher read the text in a conventional manner and in class B (experimental), the teacher performed the SR of the text. Both classes

responded to the same textual comprehension tests after the intervention. The data generated, after analyzing the textual comprehension activities, indicated that the experimental class (B) presented better overall performance in relation to the control class (A) in the development of the four skills tested (EF15LP03; EF35LP04; EF35LP05 and EF35LP15).

**Keywords:** Shared reading; reading comprehension; linguistic-cognitive development

---

## Introdução

A leitura compartilhada (LC) entre adultos e crianças é uma prática fundamental para o desenvolvimento linguístico-cognitivo, social e emocional dos jovens leitores. A interação durante a leitura permite o uso de métodos estruturados que Abramovich (1995) sugere aplicar em diferentes fases da leitura para melhorar tanto a compreensão quanto o envolvimento com o texto.

Iniciar a leitura com perguntas como: como “quem?”, “onde?”, “quando?” e “por quê?” ajuda a ativar o conhecimento prévio da criança e a prepará-la para uma análise mais aprofundada conforme a narrativa evolui. Esse processo não só auxilia na compreensão do conteúdo, mas também estimula o desenvolvimento de outras habilidades essenciais na leitura.

Segundo Pereira (2021), os benefícios da LC vão além do desenvolvimento cognitivo e linguístico, contribuem igualmente para o aumento do vocabulário e a melhora na compreensão textual; a LC também melhora a concentração, a atenção e a capacidade de assimilar conceitos abstratos, que são fundamentais para o sucesso acadêmico. A LC também enriquece a experiência de leitura em termos socioemocionais, conforme destacado por Morais (1996).

Além disso, a LC fomenta a imaginação, criatividade e empatia, permitindo que as crianças explorem mundos imaginários e experienciem diferentes realidades. A falta dessa prática pode criar lacunas no desenvolvimento da leitura e limitar as habilidades cognitivas necessárias para enfrentar desafios intelectuais futuros.

A leitura deve ser uma atividade prazerosa desde a infância, algo incentivado pelo hábito de adultos lerem com as crianças. Essa prática não só desenvolve o amor pela leitura e a expressão oral, mas também prepara as crianças para um aprendizado contínuo e uma compreensão ampla do mundo. Especialmente em locais onde o acesso à educação e à literatura é limitado, como em muitas áreas do Brasil,

a prática frequente da LC desde a educação infantil é crucial.

Segundo a BNCC (2018) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC), é esperado que as crianças sejam alfabetizadas até o 2º ano do ensino fundamental (EF), por meio de práticas pedagógicas que integrem o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. No entanto, dados do programa Sistema de Avaliação Educar pra Valer (SAEV) (2022), revelam que muitos estudantes ainda enfrentam dificuldades em alcançar a proficiência leitora almejada, indicando a necessidade de fortalecer práticas como a LC.

Pereira (2021) argumenta que crianças que participam ativamente da LC, sob a condução de um adulto, exibem um aumento significativo no vocabulário em comparação com aquelas que apenas ouvem passivamente a leitura. Esse enriquecimento vocabular contribui diretamente para uma melhor compreensão textual. Além disso, a autora revisou diversos estudos relacionados, incluindo um conduzido por Fontes e Cardoso (2004), em creches públicas de Minas Gerais, que evidenciou um desempenho superior em compreensão leitora no grupo experimental de crianças submetidas a um programa específico de LC.

Ao analisar os resultados, verificou-se que a LC é uma metodologia que impulsiona o desenvolvimento linguístico da criança. Diante da importância desse processo para o aprimoramento das habilidades de leitura, propõe-se a hipótese de que a prática da LC pode melhorar significativamente a capacidade de compreensão textual da criança. Assim, o principal objetivo do estudo foi investigar os efeitos da leitura compartilhada no desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora infantil.

## 1 A LEITURA COMPARTILHADA COMO ESTRATÉGIA DE LEITURA

A leitura deve ser vista como uma construção ativa de significado pelo leitor. Em outras palavras, o aluno desempenha um papel ativo na compreensão do que está sendo lido, participando ativamente do processo de atribuição de sentido. O professor, como leitor mais experiente, atua como mediador durante a

atividade de leitura. A LC é uma abordagem sociointeracional e o professor desempenha um papel fundamental nesse processo, pois cabe a ele estabelecer o ritmo da leitura, orientar o desenvolvimento da atividade e proporcionar ao aluno a oportunidade de adquirir/desenvolver estratégias que facilitem a compreensão do texto (Solé, 1998).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), apresenta os pilares fundamentais das práticas educativas que devem ser implementadas ao longo do ano para alcançar os objetivos delineados no documento para cada etapa de ensino. A aprendizagem da leitura está ancorada nos seguintes pilares: Oralidade (envolvendo escuta atenta e contação de histórias) e Leitura/Escrita (focando em estratégias de leitura e formação do leitor literário). Segundo a BNCC, no pilar Leitura/Escrita, busca-se ampliar a alfabetização, incorporando gradualmente estratégias de leitura em textos de complexidade progressiva (Brasil, 2017, p. 89). O pilar da Oralidade abrange práticas linguísticas que ocorrem em situações de comunicação oral, tanto presencialmente quanto à distância, como é o caso de aulas dialogadas (Ibidem, p. 78). Essa interação é importante, pois, como afirmado por Pereira (2021, p. 73), "as crianças aprendem mais e melhor quando participam de atividades colaborativas que envolvem a interação com um adulto, o qual pode apoiá-las na compreensão de determinado assunto e incentivá-las a progredir em sua aprendizagem".

As estratégias de leitura desempenham um papel crucial na melhoria da habilidade de compreensão de leitura das crianças. Em seu livro "Estratégias de Leitura", Solé (1998) explora diversas abordagens que contribuem para esse aprimoramento. Por exemplo, a estratégia de *motivação* envolve estimular a imaginação da criança, fazendo perguntas que a levem a antecipar o tipo de história que será lida. Outra técnica é a *ativação do conhecimento prévio*, envolve a formulação de perguntas relacionadas ao contexto da história e relacioná-las às experiências vivenciadas pela criança, além de fornecer uma visão geral do enredo. Além disso, é possível destacar

elementos internos do texto, como o título, o autor, o ilustrador e as ilustrações.

É fundamental destacar que o aprendizado da leitura é influenciado pela exposição a materiais de leitura, pelas práticas de leitura tanto em casa quanto na escola e pela instrução adequada. Conforme observado por Parolin (2010, p. 36), "a qualidade do relacionamento estabelecido entre família e escola será determinante para o progresso eficaz do processo de ensino e aprendizagem". O apoio dos pais, dos educadores e a criação de um ambiente de leitura acolhedor desempenham um papel vital no desenvolvimento da habilidade de leitura das crianças.

A relação entre criança e adultos desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo e no processo de aprendizagem infantil. Quando o adulto interage de forma ativa com a criança, estimula seu intelecto e promove seu crescimento educacional. Essa interação fortalece as bases para aquisição de conhecimento, habilidades e compreensão do ambiente ao redor. Segundo Vygotsky (1988), ao receber assistência de um adulto em uma atividade em desenvolvimento, a criança aprimora suas habilidades e, eventualmente, torna-se capaz de realizá-las de forma independente.

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação. (Vygotsky, 1998, p. 113).

Palangana (2015) ressalta igualmente a relevância da interação social no desenvolvimento cognitivo, conforme discutido por Vygotsky, ao introduzir o conceito de "zona de desenvolvimento proximal". Esse conceito demonstra como uma atividade inicialmente interpessoal (social) evolui para um processo intrapessoal (psicológico), resultando em aprendizagem, dando relevância para a interação social entre os participantes (criança/adulto), partindo do pressuposto de que, quando a criança encontra dificuldades para realizar uma atividade de forma

independente, ela precisa de auxílio. O adulto, além de fornecer instruções, também transmite afeto, o que contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança.

No que se refere ao desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança percebemos que a aprendizagem da leitura tem sido alvo de investigação por diversos estudiosos, como Ferreiro e Teberosky (1999), Pinheiro (1994), Capovilla e Capovilla (2000), Soares (2020) e Cardoso-Martins (1991, 1995). Esses estudos concentram-se nos mecanismos envolvidos na aprendizagem da leitura (alfabetização) e como eles podem ser influenciados por fatores tanto internos quanto externos, como habilidades cognitivas e estímulos ambientais. A compreensão desses processos pode contribuir para aprimorar as práticas educacionais e proporcionar uma aprendizagem mais eficaz para as crianças.

Soares (2020) ressalta a relevância do contexto sociocultural, das práticas de alfabetização e das atividades de leitura no processo de aprendizagem da leitura. Ela enfatiza que a leitura é uma prática social e culturalmente enraizada, e que as crianças aprendem a ler ao se envolverem com uma variedade de textos e ao participarem de atividades de leitura significativas.

Sobre o processo de aprendizagem da leitura, Gabriel (2016) destaca a importância de enriquecer o repertório cultural da criança e aprimorar sua proficiência na linguagem oral e escrita, abordando diversas dimensões, como aspectos pragmáticos, textuais, semânticos, sintáticos e morfológicos. Além disso, ressalta a necessidade de considerar as peculiaridades envolvidas na transição dos sinais escritos para a linguagem falada. Uma etapa crucial na aprendizagem da leitura é a habilidade de converter rapidamente e com precisão os grafemas (representações gráficas) em fonemas (sons da fala).

De acordo com Dehaene (2012, p. 213), o processo de aprendizagem da leitura implica em uma interação complexa entre o sistema visual e as áreas linguísticas do cérebro. Esse aprendizado desencadeia mudanças cerebrais na criança, que passa por três fases distintas: a fase pictórica, na qual a criança "registra" algumas palavras visualmente; a fase fonológica, na qual ela aprende a associar grafemas

aos sons; e, por fim, a fase ortográfica, na qual ocorre a automatização do reconhecimento das palavras. Cada uma dessas fases representa um estágio evolutivo essencial no processo de aprendizagem da leitura, contribuindo para a formação de um leitor proficiente.

A neurociência tem evidenciado a notável plasticidade do cérebro infantil e sua suscetibilidade a mudanças durante o aprendizado da leitura, tornando a infância um período crucial para adquirir habilidades neste domínio. Quando uma criança embarca na jornada da leitura, não apenas a área visual do cérebro entra em ação para decifrar os símbolos escritos. Uma porção das regiões relacionadas à análise da linguagem também precisa ajustar seu código para representar os sons das palavras. A coordenação entre essas adaptações é fundamental para uma conversão eficiente dos grafemas em fonemas durante o processamento de leitura.

Nesse contexto, a prática da leitura está intimamente ligada à cognição. Conforme argumentado por Tomasello (2003), a cognição humana é moldada por processos evolutivos, históricos e de desenvolvimento individual, permitindo que os seres humanos se beneficiem do vasto conhecimento acumulado pelos grupos sociais. Dentro desse panorama, a comunicação linguística se destaca como um componente essencial desse intrincado sistema de interações e aprendizagem.

As primeiras interações sociais, especialmente aquelas com cuidadores e membros da família, desempenham um papel fundamental na formação dessas habilidades colaborativas (Tomasello, 2005, p. 690). Essas interações são conhecidas como "cenas de atenção conjunta". De acordo com Tomasello (2019, p. 135), as "cenas de atenção conjunta" são momentos sociais nos quais a criança e o adulto direcionam sua atenção de forma conjunta para uma terceira coisa por um período significativo. Nessas situações, há uma colaboração mútua na observação de um objeto, atividade ou evento, fortalecendo os laços sociais entre a criança e o adulto participante. Além disso, constitui uma habilidade de coordenar o foco entre membros sociais e o objeto em questão. A LC constitui uma

importante cena de atenção conjunta e contribui para o desenvolvimento cognitivo das crianças em fase de apropriação da escrita e da leitura como artefatos culturais.

## 2 O PRESENTE ESTUDO: QUESTÕES METODOLÓGICAS

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, a saber: investigar os efeitos da LC na compreensão leitora dos alunos, primeiramente, foi conduzida uma revisão bibliográfica que envolveu a seleção das fontes mais recentes e pertinentes para fundamentar teoricamente a questão em análise. Foram consultadas diversas bases de dados, incluindo a Capes, Scielo, Lilacs e Google Acadêmico, além de livros e outras fontes relevantes.

Para a coleta dos dados foi aplicada a técnica microetnográfica, pois apresenta aspectos que possibilitam a apreensão da realidade escolar, necessitando, assim, de uma melhor reflexão em torno de seu uso e suas possibilidades através da observação e da interação com o grupo pesquisado, como afirma Lozada (2018).

Para tanto, o público-alvo desta pesquisa são alunos do 3º ano do EF de uma escola municipal da cidade de João Pessoa (PB). Os alunos têm entre 8 e 11 anos de idade e são todos oriundos de uma comunidade local. A pesquisa foi desenvolvida em duas turmas no período matutino. O 3º ano A, com 25 alunos, e o 3º B, com 22 alunos.

Os procedimentos metodológicos atenderam às normas da Resolução Nº 466 e 510/16, de 12 de dezembro de 2012, do sistema de Comitê de Ética e Pesquisa - CEP-CONEP, deliberados pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), através do parecer do processo nº 3.035.011.

Aplicamos alguns protocolos de sondagem para diagnosticarmos, inicialmente, os níveis de proficiência leitora dos grupos de alunos a serem investigados. Para essa sondagem, foram utilizados os seguintes instrumentos: o Teste de Fluência em Leitura e o Teste de Avaliação Diagnóstica do SAEV (Sistema de Avaliação do Educar pra Valer), adotado pelo MEC

(Ministério da Educação), através do Centro de Políticas Públicas de Avaliação da Educação.

Após a conclusão das sondagens e das análises, escolhemos a turma (B) para desenvolver as práticas de LC por apresentar mais dificuldades na fluência leitora em relação à turma (A), conforme resultado da avaliação diagnóstica. Dessa forma, o 3º ano (A) fica como a turma controle e o 3º ano (B) como a turma experimental. Em seguida, desenvolvemos as técnicas de LC entre os grupos de alunos investigados.

Foram realizadas quatro sessões de LC, uma vez por semana. Na turma controle (3º A), a leitura do livro foi realizada de forma típica, ou seja, do início ao fim, sem pausas ou interferências e, em seguida, foi aplicada a atividade de compreensão textual. Na turma experimental (3º B), realizamos a LC (apresentando as imagens do livro simultaneamente à leitura, fazendo perguntas referentes à história, estimulando o raciocínio da criança, dando oportunidade para que os alunos interagissem no momento da leitura, expressando seus pensamentos e opiniões). Em seguida, foi realizada a atividade de compreensão textual. Utilizamos os seguintes livros de histórias: “A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho” (Agnese Baruzzi); “Marcelo, martelo, marmelo” (Ruth Rocha); “Como se fosse dinheiro” (Ruth Rocha); “Os três Lobinhos e o Porco Mau” (Eugene Trivizas). Nas atividades pós-leitura foram investigadas as seguintes habilidades da BNCC (3º ano):

- **(EF15LP03)** Localizar informações explícitas em textos.
- **(EF35LP04)** Inferir informações implícitas nos textos lidos.
- **(EF35LP05)** Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.
- **(EF35LP15)** Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

## 2.1. Atividades pedagógicas realizadas após a leitura compartilhada

Em ambas as turmas (3º A e B), o livro de histórias foi projetado em *slides*, para suprir a ausência de exemplares dos livros para todos os alunos. Na turma de controle (A), a leitura foi realizada do início ao fim, sem nenhuma pausa ou interferência. Na turma experimental (B), a leitura do livro foi realizada com base nas estratégias da LC: a cada página (nesse caso, *slide*) era realizada a leitura do texto e a observação/discussão das imagens, dos elementos visuais de apoio ao texto; a formulação de perguntas antes e após a leitura, relacionadas ao que os alunos ouviram e observaram. Foi dada a oportunidade aos alunos de expressarem suas opiniões no decorrer das discussões e durante toda a leitura.

Após a leitura de cada livro, as crianças receberam atividades de compreensão textual, as quais buscaram investigar as seguintes habilidades: (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos; (EF35LP04) Inferir informações implícitas nos textos lidos; (EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto; (EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. Atribuímos uma pontuação a cada questão no valor de 0 a 10, de acordo com os acertos.

**Figura 1** - A Verdadeira História de Chapeuzinho Vermelho



Fonte: Baruzzi (2020)

Nas duas turmas (3º A e B) o livro *A verdadeira História de Chapeuzinho Vermelho* foi apresentado através de *slides*, utilizando um retroprojetor e um cartaz com a ampliação de uma carta que fez parte do enredo da história, pelo fato de as ilustrações possuírem algumas partes com letras bem pequenas e não ser possível a legibilidade para todos os alunos.

Na turma (A), foi realizada a leitura do início ao fim, sem nenhuma pausa ou interferência. Após a leitura, os alunos realizaram atividades de compreensão do texto. Na turma (B), foi realizada a LC do livro da seguinte forma: a cada *slide* era realizada a leitura do texto e a observação das imagens, fazendo-se perguntas relacionadas ao que ouviram e observaram. Foi dada a oportunidade de os alunos expressarem suas opiniões no decorrer das discussões. Em seguida, realizaram atividades de compreensão do texto. Participaram desta atividade 37 alunos (20 - turma A e 17- turma B).

Nas histórias *Marcelo, marmelo, martelo; Como se fosse dinheiro;* e *Os três Lobinhos e o Porco Mau* a leitura foi desenvolvida da seguinte forma: na turma (A) foi realizada a leitura do início ao fim sem pausa ou interrupção, em seguida foi aplicada a atividade de interpretação do texto. Na turma (B) iniciou-se a LC apresentando a capa do livro, os nomes da autora e da ilustradora. Deu-se continuidade à leitura apresentando simultaneamente as imagens do livro. A cada fato ocorrido na história eram feitas perguntas, aguçando a imaginação dos alunos, dando-lhes

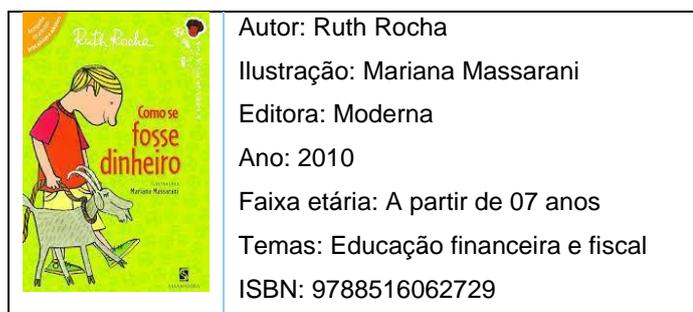
oportunidade de se expressar e opinar sobre tal situação. Ao término da leitura foram realizadas atividades de compreensão textual. Participaram dessas atividades 37 alunos (19 – turma A e 18 – turma B).

**Figura 2-** Marcelo, marmelo, martelo



Fonte: Rocha (2010)

**Figura 3** - Como se fosse dinheiro



Fonte: Rocha (2010)

**Figura 4** - Os três Lobinhos e o Porco Mau



Fonte: Trivizas (1996)

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os alunos considerados FLUENTES, NÃO FLUENTES e leitores de FRASES na leitura apresentaram acertos na faixa de 75% a 100% e os

alunos considerados leitores de PALAVRAS, SÍLABAS e NÃO LEITORES tiveram acertos entre 15% e 60%.

**Tabela 1** - Avaliação diagnóstica do SAEV 2023  
(Recorte das duas turmas)

RESULTADO DA SEGUNDA AVALIAÇÃO TURMAS A/B (RECORTE)																						
CÓDIGO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	MÉDIA	N. LEITURA
AM07	D	C	D	A	C	B	A	C	A	B	D	C	D	A	B	C	B	D	C	A	100%	FLUENTE
AM14	D	C	A	NR	NR	D	NR	NR	NR	NR	C	NR	NR	NR	D	NR	NR	NR	NR	15%	N. LEITOR	
BM05	D	C	B	A	C	B	A	C	D	B	D	C	D	A	B	C	A	D	C	A	85%	FRASES
BM12	D	C	B	C	C	B	A	C	B	B	C	C	C	A	C	D	B	D	A	A	60%	PALAVRAS
LEGENDA	ACERTOS			ERROS			NÃO RESPONDEU															

Fonte: elaboração própria (2023)

Ao observarmos a Tabela 1, verificamos que a porcentagem de acertos corresponde ao nível de leitura dos alunos como, por exemplo, AM07, obteve 100% de acerto e é um leitor FLUENTE; o aluno AM14 obteve a média 15% e é considerado NÃO LEITOR.

De acordo com Soares (2020, p. 87) quando o aluno está no nível silábico sem valor sonoro ainda não consegue ler. Nessa fase, as crianças ainda utilizam letras para representar sílabas, mas não há uma correspondência direta entre a sequência de sons na palavra falada e a sequência de letras na escrita. As letras podem ser escolhidas mais arbitrariamente, e a criança ainda não domina completamente a relação entre letras e fonemas.

No entanto, Seabra (2011, p. 72) usa a nomenclatura: *leitura alfabética sem compreensão* para indicar que a criança ainda não consegue ler. Esse fator ocorre quando as crianças conseguem transformar uma sequência de letras em sons, mas ainda não conseguem entender o significado que há por trás da forma fonológica resultante da decodificação fonológica.

No nível silábico-alfabético, de acordo com Soares (2020, p. 109), as crianças começam a misturar elementos do nível silábico com uma compreensão crescente da relação entre letras e fonemas. Elas podem usar letras para representar sílabas, mas também começam a usar letras para representar alguns sons específicos dentro das sílabas, conseguindo, assim, se tornar um leitor de palavras.

**Tabela 2 - Habilidades avaliadas de acordo com a BNCC**

HABILIDADES	TURMA A (CONTROLE)	TURMA B (EXPERIMENTAL)
(PO10) Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.	88%	100%
(PO01) Identificar o número de sílabas.	83,30%	90,90%
(PO22) Inferir uma informação implícita em um texto.	41,60%	40,90%
(PO16) Localizar informações explícitas em um texto.	62,50%	63,63%
(PO14) Ler palavras formadas por sílabas canônicas.	70,80%	86,36%
(PO03) Identificar sílabas de uma palavra.	66,60%	81,81%
(PO13) Ler frases.	66,60%	72,72%
(PO17) Reconhecer o gênero textual.	62,50%	68,18%
(PO41) Reconhecer o assunto de um texto.	54,10%	45,45%
(PO15) Ler palavras formadas por sílabas não canônicas.	79,10%	72,72%
(PO17) Reconhecer o gênero textual.	66,60%	31,81%
(PO04) Identificar variações de sons de grafemas.	83,30%	68,18%
(PO33) Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos, seleção lexical e repetição.	58,33%	36,36%
(PO41) Reconhecer o assunto de um texto.	54,10%	54,54%
(PO23) Identificar a finalidade de textos de gêneros diversos.	75,00%	59,09%
(PO16) Localizar informações explícitas em um texto.	54,10%	22,72%
(PO10) Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.	62,50%	68,18%
(PO06) Identificar a unidade palavra em frases.	62,50%	50,00%
(PO02) Identificar rimas.	58,33%	50,00%
(PO43) Reconhecer os elementos que compõem uma narrativa e o conflito gerador.	66,60%	77,27%

Fonte: elaboração própria (2023)

A autora também afirma que o aluno é considerado leitor de sílabas quando se encontra no nível silábico com valor sonoro. Nessa fase, as crianças estão no início do entendimento da conexão entre as letras e os sons, elas empregam letras para representar sílabas, buscando uma correspondência aproximada entre a ordem dos sons na palavra falada e a sequência de letras na escrita. Mesmo que algumas imprecisões persistam, as crianças se esforçam para reproduzir os sons da fala ao escrever.

Com relação aos leitores de frases, Soares (2020, p. 139) afirma que o aluno é considerado leitor de frases quando se encontra na fase alfabética. As crianças desenvolvem uma compreensão mais completa das correspondências entre letras e sons, conseguem representar fonemas individuais e começam a escrever de maneira mais convencional.

A autora também afirma que ler fluentemente implica no reconhecimento ágil e preciso de palavras e sequências de palavras, com um ritmo e entonação apropriados, algo que está diretamente ligado à compreensão do texto (Soares, 2020, p. 246).

Ao analisarmos os dados da Tabela 2, percebemos que as duas turmas se encontram em níveis de aprendizagem bem próximos; sendo assim, optamos em realizar um sorteio para determinar qual seria a turma controle e experimental. Nesta avaliação, composta por 20 questões, foram avaliadas algumas habilidades de acordo com a matriz de referência adotada pela rede municipal através do programa *Educar pra Valer* em consonância com a BNCC. Na Tabela a seguir apresentamos a porcentagem de acertos de cada habilidade avaliada por turma.

Ao analisarmos o desempenho das turmas nas habilidades avaliadas, percebemos que ambas apresentaram um bom desenvolvimento nas seguintes habilidades como, por exemplo, (PO10) *Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra*; (PO01) *Identificar o número de sílabas*; (PO14) *Ler palavras formadas por sílabas canônicas*; (PO03) *Identificar sílabas de uma palavra*; (PO13) *Ler frases*. Por outro lado, apresentaram dificuldades nas habilidades que se referem a (PO16) *Localizar*

*informações explícitas no texto*; (PO22) *Inferir informação explícita no texto*; (PO41) *Reconhecer o assunto do texto*; (PO33) *Identificar efeito de sentido decorrente de recursos gráficos seleção lexical e repetição*; (PO02) *Identificação de rimas*.

Segundo Moraes (2013, p. 116), os alunos que dependem, principalmente, da decodificação para reconhecer palavras enfrentam o desafio de equilibrar a leitura e a compreensão. Mesmo com essa dificuldade, sugere-se que, se a capacidade de decodificação permitir identificar pelo menos 90% das palavras em um texto, é benéfico oferecer materiais de leitura focados na compreensão.

Incentivar a transição do conhecimento das palavras para a compreensão de frases e textos é considerado importante desde os estágios iniciais tanto para leitores iniciantes quanto avançados. O contexto desempenha um papel crucial na atribuição de significado a palavras desconhecidas, contribuindo assim para a expansão do vocabulário.

### 3.2. Avaliação da proficiência leitora

A Tabela 3 apresenta a análise comparativa das avaliações sobre proficiência leitora, realizada pela SAEV, através da pesquisa dos dados secundários; e a avaliação realizada através dos dados primários, conduzida pelos pesquisadores utilizando a mesma metodologia da SAEV. Nesse contexto, apresentamos os níveis de leitura diagnosticados nas duas turmas:

Tabela 3 - Quantitativo da comparação dos níveis de leitura

NÍVEIS	AVALIAÇÃO SAEV		SEGUNDA AVALIAÇÃO SAEV	
	TURMA A/B	%	TURMA A/B	%
1- NÃO LEITOR	1	15,56%	4	8,51%
2- LEITOR DE SÍLABAS	5	20,00%	5	10,63%
3- LEITOR DE PALAVRA	11	11,11%	6	12,76%
4- LEITOR DE FRASES	11	24,45%	7	14,89%
5 LEITOR SEM FLUËNC	14	8,88%	16	34,04%
6- LEITOR COM FLUËNC	8	20%	9	19,14
TOTAL DE ALUNOS	50	100,00%	47	100,00%

Fonte: elaboração própria (2023)

Observando os percentuais das comparações dessas avaliações, vemos que, na realidade, apenas 9 alunos, de um total de 47, estão lendo com fluência. Tal situação é preocupante por se tratar do 3º ano, fase em que a maioria dos alunos já deveria estar lendo com

fluência, pois, de acordo com a LDB (Brasil, 2017), nos anos iniciais do EF (1º e 2º anos) espera-se que a criança esteja alfabetizada.

Ao analisarmos o quadro acima, observamos o quantitativo de alunos que está lendo com fluência nas duas turmas: apenas 19,14 %, ou seja, 9 alunos. Vale ressaltar que esses alunos frequentaram o 1º ano no período da pandemia, em que as aulas foram ministradas de modo totalmente on-line, o que contribuiu para um déficit na aprendizagem. Com isso, percebemos que estes alunos necessitam de uma intervenção para melhorar a fluência leitora. É um número muito baixo por se tratar de um 3º ano do EF. Segundo Soares (2020, p. 200) a habilidade de decifrar, compreender textos e escrever é o critério utilizado para avaliar o nível de alfabetização em uma criança. Esse processo ocorre após a fase inicial de alfabetização, quando a criança adquire a habilidade de reconhecer letras e palavras.

Durante a continuidade da educação, aprimorando as habilidades já adquiridas, as crianças têm a oportunidade de atingir o objetivo final: tornarem-se leitoras e produtoras de textos. Isso implica o uso independente da língua escrita para seus próprios propósitos e para satisfazer as exigências sociais relacionadas à leitura e escrita. No contexto das turmas em análise, observamos um atraso na aquisição das habilidades de leitura.

Devido a essa problemática, Ferreiro (2011, p. 19) afirma que um dos desfechos notados, especialmente nos níveis médio e superior de ensino, é a ocorrência frequente de uma deficiência: os alunos enfrentam desafios ao sintetizar um texto, discernir as ideias centrais e, de maneira inquietante, não conseguem seguir uma linha argumentativa para verificar se as conclusões apresentadas são congruentes com a argumentação anterior. Essa dificuldade leva à ausência de habilidade dos estudantes em se transformarem em leitores críticos, incapazes de indagar se há justificativa para concordar com o ponto de vista ou a argumentação do autor em frente a um texto.

### 3.3. Análise das questões de compreensão

Para cada texto trabalhado com as duas turmas, elaboramos 10 questões de compreensão textual com perguntas objetivas e subjetivas, que foram corrigidas em uma escala de 0-10 para obtermos uma média de acertos de cada aluno avaliado e uma média geral de cada turma. As questões avaliaram o uso das seguintes habilidades: EF15LP03 – Localizar informações explícitas em textos; EF35LP04 – Inferir informações implícitas nos textos lidos; EF35LP05 – Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto; e EF35LP15 – Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

No Quadro 1, apresentamos, ilustrativamente, o desempenho comparativo das turmas na realização das atividades de compreensão textual referente à história: A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho (Agnese Baruzzi). Participaram da avaliação 20 alunos da turma (A) e 17 da turma (B), num total de 37 alunos.

Observou-se, então, que mesmo a turma (B) apresentando um melhor desempenho que a turma (A) na realização das atividades de compreensão de texto, ainda há algumas dificuldades nas duas turmas como, por exemplo: a questão 1 (EF15LP03) onde apenas 35% da turma respondeu corretamente e na questão 2 (EF35LP04) em que 50% da turma apenas acertou a resposta.

Segundo Marcuschi (2008, p. 239) compreender um texto demanda a capacidade de extrair significado não apenas do que está claramente declarado, mas também por meio de inferências fundamentadas em conhecimentos prévios e contextuais.

**Quadro 1** - Desempenho das turmas na história *A verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho*

Questão/habilidade	Atividade	Desempenho turma A	Desempenho turma B
1 – EF15LP03	Completar o quadro com as seguintes informações: Onde acontece a história? Quem são os principais personagens da história? Quem são os outros personagens que aparecem na história?)	35% da turma conseguiu identificar o lugar e identificar os personagens principais e os coadjuvantes que aparecem na história.	35% da turma conseguiu identificar o lugar e identificar os personagens principais e os coadjuvantes que aparecem na história.
2 – EF35LP04	Responda: a) O Lobo escreveu uma carta para Chapeuzinho pedindo o quê?	50% da turma respondeu corretamente.	50% da turma respondeu corretamente.
3 – EF35LP04	Ele chegou à casa Chapeuzinho com uma flor. Qual era a intenção dele ao levar essa flor para ela?	50% da turma conseguiu fazer a inferência identificando a real intenção do Lobo.	58% da turma conseguiu fazer a inferência identificando a real intenção do Lobo
4 – EF35LP15	Chapeuzinho iniciou a reeducação do Lobo com uma alimentação vegetariana. Você concorda com esta regra de “NADA DE CARNE”? Justifique sua resposta:	55% da turma conseguiu opinar sobre a questão com coerência.	76% conseguiram opinar sobre a questão com coerência
5 – EF35LP03	Escreva as atitudes do Lobo que deixaram Chapeuzinho com raiva.	Apenas 20% da turma conseguiu identificar as atitudes do Lobo. Demonstrando dificuldades em localizar as informações explícitas no texto.	70% da turma conseguiu identificar as atitudes do Lobo. Demonstrando habilidade em localizar as informações explícitas no texto.
6- EF35LP03	O que ela fez para provar que ele ainda era mau?	60% responderam corretamente.	64% responderam corretamente.
7- EF35LP15	Você concorda com essa atitude de Chapeuzinho? Justifique sua resposta.	60% responderam e justificaram com coerência e outros não conseguiram justificar a resposta.	100% da turma respondeu e justificou com coerência.
8- - EF35LP15	Na sua opinião uma pessoa que pratica maldade pode se tornar uma pessoa bondosa? Justifique sua resposta.	50% conseguiram opinar e defender seu ponto de vista em relação à pergunta.	82% conseguiram opinar e defender seu ponto de vista em relação à pergunta
9- EF35LP04	Complete o quadro com alguns sentimentos que Chapeuzinho demonstrou ter em relação ao Lobo no início e no final da história.	35% conseguiram inferir as informações implícitas na história. Identificando os sentimentos de Chapeuzinho em relação ao Lobo no início e no final da história.	82% conseguiram inferir as informações implícitas na história. Identificando os sentimentos de Chapeuzinho em relação ao Lobo no início e no final da história.
10- EF35LP15	Na sua opinião qual é a verdadeira história de Chapeuzinho Vermelho? Esta da autora Agnese Baruzzi ou a história oficial que você já conhece? Justifique sua resposta.	35% opinaram e argumentaram seu ponto de vista.	82% opinaram e argumentaram seu ponto de vista.
<b>Nota final</b>		<b>5,6</b>	<b>7,5</b>

Fonte: Elaboração própria (2023)

Apresentamos, na Tabela 4, o desempenho das duas turmas em todas as tarefas de compreensão textual (no total de 40, sendo 10 por livro), distribuído segundo as habilidades exploradas:

**Tabela 4** - Média de acertos nas habilidades desenvolvidas

HABILIDADE	QUANT. TAREFAS	TURMA CONTROLE	TURMA EXPERIMENTAL
EF15LP03	15	7,47	10,80
EF35LP04	19	8,22	11,11
EF35PL05	3	5,00	12,00
EF35PL15	13	7,38	13,23
TOTAL	40		

Fonte: elaboração própria (2023)

Ao analisarmos a Tabela 4, percebemos que, mesmo apresentando inicialmente um nível de aprendizagem relativamente igual, como foi constatado nas avaliações anteriormente aplicadas (SAEV), as duas turmas tiveram desempenho diferente nas tarefas de compreensão leitora, após aplicação de estratégias de leitura diferentes.

Verificou-se que a turma controle apresentou um desempenho inferior ao da turma experimental. Na habilidade EF15LP03, a turma controle obteve uma média de acertos de 7,47 enquanto a turma experimental ficou com a média 10,80 acertos. O mesmo ocorreu com a habilidade EF35LP04, das 19 questões, a turma controle apresentou a média de 8,22 acertos e a turma experimental ficou com a média 11,11 acertos. Já na habilidade EF35PL05, a turma controle apresentou a média de 5,00 acertos e a experimental uma média de 12,00 acertos. Na habilidade EF35PL15, a turma controle ficou com a média de 7,38 acertos enquanto a turma experimental obteve a média de 13,23 acertos.

O comparativo percentual deixa ainda mais evidente tal diferença. Para calcularmos os percentuais de acertos nas habilidades, fizemos o somatório apenas dos alunos que participaram de, pelo menos, três atividades de compreensão chegando a um total de 18 alunos na turma controle e 15 alunos na turma experimental.

**Tabela 5** - Percentual de acertos nas habilidades desenvolvidas

HABILIDADE	QUANT. TAREFAS	TURMA CONTROLE (N=18)	TURMA EXPERIMENTAL (N=15)
EF15LP03	15	62,59%	98,66%
EF35LP04	19	58,64%	90,37%
EF35PL05	3	51,85%	93,33%
EF35PL15	13	57,26%	98,46%

Fonte: elaboração própria (2023)

Os resultados obtidos foram os seguintes: na habilidade EF15LP03, a turma controle teve uma taxa de acerto de 62,59%, enquanto a turma experimental alcançou 98,66%. Na habilidade EF35LP04, a turma controle obteve 58,64% de acerto, em comparação com 90,37% da turma experimental. Em relação à habilidade EF35PL05, a turma controle apresentou um desempenho de 51,26% de acerto, enquanto a turma experimental obteve 93,33%. Na habilidade EF35PL15, a turma controle alcançou uma taxa de acerto de 57,23%, enquanto a turma experimental apresentou um desempenho de 98,46%.

Diante de tais resultados, percebemos que a prática de LC é uma estratégia valiosa para preparar a criança para a aprendizagem e para a compreensão da leitura. Durante a LC, tanto a criança quanto o adulto concentram sua atenção no mesmo livro, sentando-se juntos de maneira acolhedora. Enquanto o adulto lê, em voz alta, a criança acompanha visualmente o texto, estabelecendo uma conexão entre a palavra pronunciada e seu significado escrito. O objetivo é criar uma experiência de leitura colaborativa, fortalecendo a associação entre linguagem oral e escrita para a criança, conforme destacado por Moraes (2013).

A capacidade de compreender um texto não é um dom natural herdado geneticamente, nem uma ação solitária do indivíduo, desvinculada do ambiente e da sociedade em que vive.

Para compreender, são necessárias habilidades, interações e dedicação. Essa capacidade vai além das dimensões linguísticas e cognitivas; trata-se, sobretudo, de uma maneira de se conectar com o mundo e de influenciar o mundo por meio das relações interpessoais em um contexto cultural e social específico, conforme ressaltado por Marcuschi (2008).

Assim, podemos observar que a LC não apenas aprimora as competências linguísticas e cognitivas, mas também estabelece um alicerce firme para o avanço da compreensão da leitura ao estimular a interação, o diálogo e o apreço pela leitura.

## 5 Conclusão

A *escolaridade* parece atuar no desenvolvimento das competências inferenciais. Esses achados ampliam as discussões a respeito desse construto, colaborando com o caminhar da ciência e levantando discussões pertinentes, que podem suscitar novas investigações a respeito de como a habilidade inferencial se comporta ao longo dos anos escolares. Nesse sentido, pesquisas futuras precisam esclarecer esses resultados. Sugerimos estudos longitudinais, os quais acompanhem o desenvolvimento da habilidade inferencial em crianças. Este estudo não investigou a natureza do erro, sendo um ponto que também merece destaque, pois, ao investigar como as crianças elaboram suas inferências ou até mesmo a consciência que elas têm sobre essa habilidade, permite conhecermos as dificuldades experimentadas por elas para compreender textos.

Todos esses apontamentos convergem para uma reflexão aprofundada sobre como crianças compreendem textos e quais suas dificuldades. Tais reflexões são oportunas, pois têm como fundamento geral situar os profissionais da área na promoção de estratégias de ensino mais eficazes, direcionadas ao enfrentamento desses desafios. Nesse sentido, entendemos que é papel do professor mediar o ensino explícito da compreensão de textos, encorajando/provocando as crianças a tomarem consciência das suas estratégias de leitura – ou ainda criar essas estratégias, no caso das crianças com menos habilidades – com vistas a lidar com diversos tipos de inferências, como leitores competentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo concentrou-se na análise das respostas às questões de compreensão textual respondidas a partir da LC de livros de histórias infantis. Após investigarmos a pergunta principal que norteou nossa pesquisa e nos dedicarmos a encontrar uma resposta, concluímos que a LC desempenha um papel significativo no aprimoramento da compreensão de leitura das crianças. Ela proporciona aos jovens leitores momentos de diálogo e reflexão sobre o texto, auxiliando em sua formação leitora e literária.

Com base nas observações feitas durante a pesquisa, ficou claro que as crianças, ao assimilarem novos conhecimentos, começam a aplicar o que já sabem sobre o texto, fazendo previsões, estabelecendo conexões entre o conhecimento prévio e o conteúdo apresentado, e verificando regularmente suas suposições com as informações fornecidas no texto. Essa abordagem lhes permite avançar na compreensão do texto. Tal constatação foi evidenciada nas análises das respostas dos alunos, nas quais foi observado um desempenho superior na turma experimental em comparação com a turma controle.

Quando unimos teoria e prática, ressaltamos a relevância quanto ao desenvolvimento de habilidades avançadas em alfabetização, fundamentais para o uso da leitura e da escrita de forma eficaz no contexto social. Isso demanda que o professor possua um conhecimento científico sobre a aprendizagem da leitura e sobre as estratégias mais eficazes a serem implementadas na sala de aula.

Outro fator relevante no presente estudo são as cenas de atenção conjunta como um elemento crucial no processo de aprendizagem da leitura. Conforme explicado por Tomasello (2019), elas surgem como um componente vital no desenvolvimento cognitivo e social humano, promovendo a criação de intenções compartilhadas, facilitando a aprendizagem social e desempenhando um papel fundamental na evolução da mente social humana.

Segundo as conclusões de Dehaene (2012), o cérebro das crianças é incrivelmente flexível e suscetível a mudanças durante o aprendizado da

leitura. Esse período de flexibilidade é comumente referido como a "janela de oportunidade", ressaltando a importância crucial da infância para o desenvolvimento das habilidades de leitura. Daí a relevância da intervenção de adultos no processo de aprendizado das crianças, pois através de estímulos e interações, as crianças são capazes de aprender com maior facilidade.

Portanto, a LC emerge como uma ferramenta poderosa no processo de aprendizagem da leitura. Ademais, é amplamente reconhecida como a estratégia mais eficaz para que os educadores realizem avaliações formativas da leitura dos alunos e do próprio processo de ensino, possibilitando intervenções oportunas com base nas necessidades identificadas pelos alunos ou percebidas pelo professor.

No contexto da sala de aula, o papel do professor é fundamental, pois ele estabelece o ambiente adequado para que os alunos possam aprimorar suas habilidades ao interagir com os textos. Essa prática torna-se crucial para que, em estágios posteriores de LC ou durante suas leituras individuais, os alunos possam empregar as habilidades de leitura como ferramentas para gerenciar sua própria leitura de maneira autônoma.

Acreditamos que a pesquisa relatada possa ser uma ferramenta valiosa para aprimorar as habilidades de leitura dos alunos nos primeiros anos do ensino fundamental, fornecendo *insights* úteis para os educadores da rede municipal de João Pessoa. Especialmente aqueles que estão envolvidos no ensino inicial da alfabetização podem encontrar benefícios significativos ao aplicar os resultados deste estudo em sua prática pedagógica, considerando o progresso observado na compreensão de textos pela turma experimental.

Além disso, esperamos que os resultados possam influenciar as decisões relacionadas ao planejamento escolar, destacando a importância da leitura compartilhada para o desenvolvimento cognitivo das crianças e, conseqüentemente, para a melhoria geral do desenvolvimento das habilidades fundamentais para a leitura proficiente.

## Referências bibliográficas

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil (Gostosuras e Bobices)**. Série: Pensamentos e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1995.
- ÁLLAN, Sylvio; SOUZA, Carlos Barbosa Alves de. O modelo de Tomasello sobre a evolução cognitivo-linguística humana. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 161-168, 2009.
- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- BENAVENTE, Ana; ROSA, Alexandre; COSTA, Antônio Firmino; ÁVILA, Patrícia. Estudo Nacional de Literacia: Enquadramento teórico metodológico. *In: A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996. Disponível em: <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos-e-relatorios/outros/799-a-literacia-em-portugal-resultados-de-uma-pesquisa-extensiva-e-monografica>. Acesso em: 27 nov. 2023.
- BORTONI, Ricardo; MARIS, Stella; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flores. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (versão preliminar)**. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares da Educação Nacional - Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental – SEF. Brasília: MEC, 1998.
- CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernanda César. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. São Paulo: Memnon, Fapesp, 2000.
- DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da Leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.
- FERREIRO, Emília. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artimed 1999.
- FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FONTES, Maria José de Oliveira; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Efeitos da leitura de histórias no desenvolvimento da linguagem de crianças de nível socioeconômico baixo. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2004.
- FRANÇA, Darliana Sicléa; MACHADO, Joice Josiane da Silva.; TOWNSEND, Sabine Amaral Martins; GABRIEL, Rosângela. **As estratégias de leitura compartilhada: potencialização da aprendizagem. Língu@ Nostr@**. 2022.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de Ler: em três artigos que se completam**. 44 ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GABRIEL, Rosângela. A compreensão em leitura enquanto processo cognitivo. **Revista Signo**. v. 31, p. 73-83, 2006.
- GABRIEL, Rosângela. **Como o milagre da leitura é possível? Investigando processos biológicos e culturais da emergência de sentidos durante a leitura. Linguagem em (Dis)curso – LemD**. Tubarão, SC, v. 16, n. 3, p. 603- 616, set./dez. 2016.
- GABRIEL, Rosângela. Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. **Revista Práxis**. Novo Hamburgo. a. 14. v. 2 . jul./dez. 2017.
- GABRIEL, Rosângela. Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. **Revista Práxis**. Novo Hamburgo. a. 2. pp 76–88. 2017
- KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- LOZADA, Gisele. **Metodologia científica** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: SAGAH, 2018.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. Barueri [SP]: Atlas, 2022.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análises de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MATIAS-Pereira, José **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: Atlas, 2019.
- MORAIS, José. **Criar leitores: para professores e educadores**. São Paulo: Minha editora, 2013.
- MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- PALANGANA, Izilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 6.ed. São Paulo: Summus, 2015.
- PAROLIN, Isabel. **Professores Formadores: A relação entre a Família, a Escola e a Aprendizagem**. 2ª ed. São José dos Campos, São Paulo: Pulso Editorial, 2010.
- PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento**. 2ª Ed. Vozes: Petrópolis, 1996.
- PINHEIRO, Ângela Maria Vieira. **Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva**. Campinas: **Psy II**. 1994.
- PEREIRA, Aline Elizabete. **Contribuições da prática de leitura compartilhada na infância para o desenvolvimento da literacia e para a criação de leitores**. Aline Elisabete Pereira. Tese (doutorado) Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. Orientação: Profa. Rosângela Gabriel. Coorientação: Profa. Laura M. Justice. 2021.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2006

- SEABRA, Alessandra Gotuzo; CAPOVILLA, César. **Problemas de leitura e escrita**: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. São Paulo: Memnon, 2011.
- SILVA, Ezequiel Theodoro do. **O ato de ler**: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF, Martins Fontes, 2019.
- SOARES, Magda. **Letramento Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n 25, p. 05-17, jan.abr. 2004.
- SOARES, Magda **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2018.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SUCENA, Ana; et al. **Aprender a ler e avaliar a leitura**: TIL: Teste de Idade de Leitura. São Luís Castro: CESC, 2010.
- VYGOTSKY, Lev. **Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge: Harvard University Press. 1980.
- VYGOTSKY, Lev. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1989.