



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

**O PROCESSO DE FLUÊNCIA NA LEITURA E OS DESAFIOS PARA A ESCRITA:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

**BÁRBARA LUISE RODRIGUES FAVACHO
PINHEIRO**

RESUMO

Este trabalho descreve a experiência vivenciada durante o estágio não obrigatório na rede municipal de ensino de Ananindeua, Pará, com foco na problemática do processo de alfabetização na idade certa. O objetivo principal é identificar e analisar os níveis de fluência leitora de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, por considerar a leitura e a escrita fundamentais para a inserção social e o desenvolvimento do pensamento crítico. O estudo é um relato de experiência com abordagem qualitativa e analítico-descritiva, desenvolvido a partir das vivências da autora como auxiliar de classe, utilizando observação participativa, análise documental e entrevista semiestruturada. O referencial teórico baseia-se em Teberosky e Ferrero (1999), Freire (1967) e Soares (2021). A escola analisada, está situada em uma área periférica e com alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, enfrentou defasagem de aprendizado agravada por fatores como a interrupção das aulas presenciais e dificuldades de acesso ao ensino remoto durante a pandemia iniciada em 2019. Os resultados destacam grande contraste entre o que deveria ser feito e a realidade, a pesquisa conclui que a defasagem na fluência leitora e nos desafios da escrita está diretamente ligada a uma combinação de fatores sociais, como a falta de apoio familiar e o impacto da pandemia, e institucionais, como a falta de recursos e o baixo suporte da escola.

Palavras-chave: Fluência leitora; Escrita; Letramento.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

P654p Pinheiro, Bárbara Luise Rodrigues Favacho.
O PROCESSO DE FLUÊNCIA NA LEITURA E OS
DESAFIOS PARA A ESCRITA: UM RELATO DE
EXPERIÊNCIA NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL. /
Bárbara Luise Rodrigues Favacho Pinheiro. — 2025.
25 f.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Zenilda Botti Fernandes
Trabalho de Conclusão (Graduação) - Universidade
Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação,
Faculdade de Educação, Belém, 2025.

1. Fluência leitora. 2. Escrita. 3. Desigualdade. I.
Título.

CDD 418.4

INTRODUÇÃO

O domínio da leitura e da escrita é um pilar essencial para o desenvolvimento humano e a participação plena na sociedade. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fluência leitora se configura como um dos principais desafios pedagógicos, pois é nesse período que a criança constrói as bases para sua trajetória escolar. A fluência na leitura, em particular, não se resume apenas à decodificação de palavras, mas envolve a capacidade de ler com precisão, velocidade e expressividade, elementos cruciais para a compreensão textual e para a autonomia do estudante, o processo de fluência leitora ainda enfrenta inúmeros desafios, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

No seguinte trabalho, serão analisadas estratégias para desenvolver fluência leitora e a promoção do letramento e motivações que explicam a quantidade de alunos com grave comprometimento no processo de leitura e escrita em uma turma de 5º ano de uma escola municipal de Ananindeua-PA. Nesse sentido, será discutido o desenvolvimento dos alunos, as estratégias e metodologias utilizadas no âmbito educacional, e como a pandemia afetou a fluência da leitura dos estudantes nos anos iniciais.

No cenário da rede municipal de ensino de Ananindeua-PA, observou-se uma significativa defasagem nos níveis de fluência leitora e nas habilidades de escrita entre os alunos dos anos iniciais. Essa realidade, agravada pelas interrupções no ensino presencial decorrentes da pandemia de COVID-19 e pelas limitações de acesso ao ensino remoto, impacta diretamente o desenvolvimento cognitivo e social das crianças, comprometendo sua capacidade de interpretar e produzir textos.

Para fundamentar o trabalho autores como Ferreiro e Teberosky (1999), que discutem como o conhecimento é construído sobre a leitura e escrita; Freire (1967); enfatizando a importância do contexto social e cultural no aprendizado da leitura, CAEd (2020) aprofunda sobre tipos de leitores e Oliveira (2021) que discute fluência leitora e seus desdobramentos.

O objetivo Geral deste trabalho é problematizar a questão da fluência leitora dos alunos do 5º ano. Nesse sentido, os objetivos específicos são: Identificar as dificuldades na leitura e escrita dos alunos, compreendendo quais são os principais obstáculos que enfrentam nesse processo. Analisar as estratégias utilizadas pela escola para melhoria da fluência leitora dos alunos. Este é um relato de experiência, de âmbito qualitativo e analítico-descritivo, os dados foram coletados por meio de

observação participativa, análise documental e, em parte, entrevista pelo google meet com a professora regente do 5º ano.

As análises foram feitas durante o período de 12 de fevereiro de 2024 até agosto de 2025. Foram acompanhadas as mesmas crianças durante o 4ºano (2024) e o 5º ano (2025) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a mesma professora, que esteve à frente das turmas em ambos os anos. Atualmente, no 5º ano, há cerca de 15 alunos que ainda não leem fluentemente, a fluência leitora e os desafios da escrita.

O presente trabalho está estruturado em três itens , além da introdução e das considerações finais. O item I aborda o referencial teórico sobre o tema, discutindo a fluência leitora e a relação entre alfabetização e letramento, o item II descreve o contexto da pesquisa e a metodologia aplicada. Por fim, o item III apresenta o relato da experiência, com a análise dos resultados e as reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem. As considerações finais sumarizam as principais descobertas e resumem pontos importantes do texto exposto.

I-REFERENCIAL TEÓRICO

Etimologicamente, as palavras leitura e escrita remetem às suas origens no Latim, indicando práticas que atravessam séculos de desenvolvimento humano. A escrita, surgida por volta de 3500 a.C. na Mesopotâmia com os sumérios, nasceu da necessidade de registrar informações, como leis e transações comerciais, e se consolidou como um dos maiores marcos da civilização. Esse contexto histórico mostra que desde a Antiguidade a leitura e a escrita foram instrumentos fundamentais para a organização social, a preservação do conhecimento e a comunicação entre gerações.

Atualmente, sua importância é ainda mais evidente. Em uma sociedade marcada pela circulação intensa de informações, pelas tecnologias digitais e pela exigência de constante atualização, dominar a leitura e a escrita vai além da escolarização: trata-se de condição essencial para o exercício da cidadania, para a inserção no mercado de trabalho e para a construção do pensamento crítico. Assim como os sumérios utilizavam a escrita para estruturar sua sociedade, hoje ela continua sendo a base para que indivíduos possam compreender o mundo, interagir de forma ativa e transformar a realidade em que vivem.

1.1 LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS

Segundo Freire (2011) a alfabetização não é um ato isolado de decodificação, antes de dominar a escrita e leitura, o indivíduo já é um leitor de sua própria realidade. Freire (2011) acreditava que, mesmo uma pessoa analfabeta, interpreta e age sobre o mundo ao seu redor a partir de sua vivência, sua cultura e seu ambiente, ou seja, esses fatores interferem diretamente como esses indivíduos leem o mundo. Fazendo paralelo com os alunos analisados o “mundo” que eles leem tem uma forte presença de vulnerabilidade social, dificuldade de acessar espaços de ascensão social e oportunidades limitadas, o que impacta diretamente no processo de alfabetização formal.

Freire (2011), defendia a educação libertadora, que coloca o aluno como sujeito ativo do conhecimento, com capacidade crítica e via a leitura como caminho para a conscientização, que é o processo pelo qual o indivíduo, ao refletir sobre sua realidade, adquire a capacidade de agir sobre ela, a alfabetização é a porta de entrada para essa conscientização, o autor via a leitura como ato político, ao aprender a ler e a escrever criticamente, o aluno se apropria de sua própria voz. Ele não apenas lê as palavras, mas as usa para questionar seu mundo e propor mudanças. A leitura e a escrita se tornam, assim, ferramentas para a luta por justiça social.

Soares (2021) ainda argumenta que a educação no Brasil focou, por muito tempo, apenas na alfabetização. As escolas se preocupavam em ensinar os alunos a ler e a escrever palavras, mas não a usá-las para a vida. Isso gerou um paradoxo: pessoas que eram alfabetizadas, mas que, na prática, não eram letradas. Elas sabiam ler a palavra, mas não o mundo.

1.2 A FLUÊNCIA LEITORA E SUA AVALIAÇÃO NA ESCOLA

Neste item será tratado da definição de fluência leitora, os tipos, fases e como se faz avaliação na escola.

A fluência leitora consiste na capacidade de ler com precisão, fluidez e expressividade. Estabelecendo a conexão entre a leitura e a compreensão textual, denotando a habilidade de decifrar o que está escrito sem hesitações significativas um leitor fluente é aquele que consegue progredir no texto sem a necessidade de pausas extensas para decifração ou de retrocessos para corrigir equívocos. Ela é de

suma importância, pois ao ler com dificuldades, lentamente e com muitos erros, todo o esforço do indivíduo se concentra nessa tarefa, o que culmina em dificuldades de compreensão do material lido. A mesma situação ocorre quando a leitura é realizada sem a devida modulação de voz, empregando uma prosódia inadequada para o texto. Isso se justifica pela dificuldade de processar, simultaneamente, a decodificação silábica ou lexical e a assimilação do conteúdo que está sendo lido.

A identificação automática de palavras é possibilitada pela decodificação, que é a transformação das letras em sentido. Outro requisito fundamental é a compreensão do significado de cada palavra, pois o conhecimento do vocabulário é um dos indicadores da compreensão textual. A fluência, por sua vez, permite uma leitura rápida, fornecendo ao cérebro informações em quantidade e qualidade suficientes para a compreensão do que está sendo lido. Na leitura oral, a fluência também se conecta ao conceito de prosódia, que engloba o ritmo da frase, a acentuação das palavras e a entonação do discurso. Segundo Oliveira (2021, p.5), a fluência na leitura é avaliada por três indicadores principais:

Velocidade (Automaticidade): Mede o número de palavras lidas por minuto. Geralmente, os testes de fluência têm duração de um minuto. **Erro (Precisão):** Conta os equívocos cometidos pelo leitor por minuto. Erros incluem: pular palavras, ler palavras incorretamente, iniciar a leitura, parar e depois corrigir, entre outros. Em resumo, tudo o que pode interromper a fluidez da leitura. **Prosódia:** Refere-se à qualidade da leitura, englobando a entonação e outras variáveis com diferentes graus de subjetividade/percepção na avaliação. De certo modo, a prosódia reflete a compreensão do texto, diferenciando-se de uma leitura mecânica e rápida, sem o entendimento efetivo do que está sendo lido. Oliveira (2021, p.5)

Em continuidade a este pensamento, Oliveira (2021, p.6), há dois tipos e duas maneiras de medir a fluência leitora dos alunos a saber, a formal e a informal:

Informal: O próprio aluno e o professor podem e devem medir a velocidade de leitura, pelo menos a cada mês. Aliás, essa é uma estratégia comprovadamente eficaz para estimular o aluno a avançar sem esmorecer. • O professor também pode medir o número de erros e a prosódia. O ideal é que essas avaliações sejam feitas individualmente. Se o professor gastar um minuto por dia com um aluno, poderá avaliar 25 alunos ao longo de cada mês. **Formal:** Existem instrumentos calibrados para avaliar a fluência de leitura. Uma avaliação rigorosa e objetiva deve utilizar testes padronizados com base em textos calibrados para as diferentes séries escolares, pelo menos do 1º ao 5º ano. Textos que o aluno lê e textos que o professor lê para o aluno. Até pelo menos o final do Ensino Fundamental, é importante distinguir entre textos que o aluno pode ler individualmente e textos que o professor, pais ou

responsáveis devem ler para o aluno. Por limitações de capacidade de leitura e fluência, o aluno tem maior capacidade de entender o texto que é lido por um adulto do que o texto que ele mesmo lê. Isso permite – e requer – que o professor leia textos acima da capacidade de leitura do aluno, pois, dessa forma, ele pode usufruir de textos mais complexos e aprender muito mais. Uma boa leitura em voz alta também estimula o aluno a ler com fluência. A leitura interativa pode incentivar o aluno a refletir sobre o que lê e a estabelecer pontes entre o mundo que está apresentado na literatura e o mundo lá fora, que ele também precisa aprender a “decifrar”. Assim, uma leitura ajuda a outra. Esses textos utilizam vocabulário e sintaxe compatíveis com a capacidade de leitura e compreensão de um aluno “típico” da série escolhida, e são calibrados usando amostras e técnicas estatísticas adequadas. Você verá mais informações sobre esses instrumentos mais adiante. O aluno deve ser avaliado com textos adequados à série que está cursando. Se ele exceder as expectativas, deverá ser testado com um texto de nível mais avançado. Se não atingir as expectativas, deve ser avaliado com um texto menos avançado. (2021, p.6)

A medição informal é sugerida como uma prática contínua e acessível, podendo ser realizada pelo próprio aluno e pelo professor. O texto enfatiza a importância de medir a velocidade de leitura mensalmente, uma estratégia que, segundo o autor, é comprovadamente eficaz para motivar o aluno. A praticidade dessa abordagem é ressaltada, mostrando que o professor pode dedicar apenas um minuto por dia a cada aluno para realizar essa avaliação ao longo do mês.

A medição formal, por outro lado, é descrita como um processo mais rigoroso e objetivo, que utiliza instrumentos calibrados e testes padronizados. Esses testes são baseados em textos especificamente calibrados para diferentes séries escolares, do 1º ao 5º ano. O objetivo é uma avaliação precisa, que pode ser ajustada ao nível do aluno: se ele supera as expectativas, é avaliado com um texto mais avançado; se não as atinge, com um texto mais simples.

Segundo CAEd (2020, p.3) Os perfis de leitores definidos com base na avaliação da fluência são: pré-leitor – leitor iniciante – fluente

- **PRÉ-LEITOR** alunos que ainda não dispõem de condições mínimas para realizar a leitura oral, ainda que de palavras isoladamente. Isso ocorre porque apresentam dificuldades relacionadas ao processo de decodificação das palavras, especialmente daquelas palavras formadas por padrões silábicos não canônicos, mas também podem apresentar dificuldades relacionadas à associação de consoantes e/ou vogais aos seus valores sonoros. As dificuldades de leitura desses alunos são decorrentes do fato de não terem, ainda, se apropriado dos princípios que organizam o sistema alfabético de escrita. Os pré-leitores são, portanto, alunos que ainda não venceram os desafios relacionados à decodificação da palavra

escrita e, por essa razão, ainda não leem oralmente. LEITOR INICIANTE São estudantes que, embora já leiam algumas palavras e porções maiores do texto, o fazem de forma vagarosa, em um padrão de leitura silabada e/ou pausada, pois ainda precisam de tempo para realizar uma decodificação da palavra escrita sílaba a sílaba, especialmente no caso de palavras que apresentam padrões silábicos não canônicos e/ou que são pouco frequentes na Língua Portuguesa. Esses alunos já se apropriaram das regras que organizam o sistema de escrita alfabética, mas ainda apresentam dificuldades com a base ortográfica. Leitores iniciantes são aqueles que ainda gastam muito tempo no processo de decodificação das palavras, o que compromete sua compreensão do que leram. FLUENTE São alunos que já venceram os desafios relacionados à decodificação das palavras e, por isso, leem mais rapidamente, o que lhes permite dedicar mais esforços à compreensão do que estão lendo. Entretanto, a complexidade do texto, especialmente no que se refere à pontuação e à entonação, desempenha um papel muito significativo no desempenho em leitura dos estudantes deste padrão: textos com vocabulário e/ou estrutura sintática mais complexa e/ou de maior extensão podem ser lidos sem respeito à pontuação ou sem entonação, comprometendo a compreensão de seu conteúdo. Esse pode ser considerado um perfil de alunos já alfabetizados, mas ainda não proficientes em leitura, uma vez que a proficiência é uma característica de leitores que não apenas localizam informações na superfície textual, mas são capazes também de realizar inferências com base no que leem. CAEd (2020, p.3)

O pré-leitor ainda não consegue ler oralmente, nem mesmo palavras isoladas. A principal dificuldade desse perfil está na decodificação, ou seja, em associar as letras aos seus sons. Eles ainda não se apropriaram dos princípios do sistema alfabético.

leitor iniciante é aquele estudante que já consegue ler algumas palavras e até pequenos trechos de textos, mas ainda faz isso de forma lenta, pausada ou sílaba por sílaba, isso acontece porque ele já entende como funciona o sistema de escrita alfabética, mas ainda gasta muito tempo tentando decodificar as palavras, principalmente quando são mais difíceis ou pouco usadas na língua. Por causa disso, sua compreensão do que lê fica limitada, já que a maior parte da atenção ainda está voltada para “juntar as letras” e não para entender o conteúdo

O leitor fluente já superou os desafios da decodificação e consegue ler rapidamente, o que permite que ele se concentre na compreensão do texto. Eles leem com desenvoltura, observando a pontuação e a entonação. No entanto, a fluência pode ser afetada por textos muito complexos ou longos, o que pode comprometer a compreensão do conteúdo. Esse perfil é considerado de alunos já alfabetizados, mas ainda não necessariamente proficientes em leitura. Há uma

relação direta entre alfabetização e fluência leitora, visto que, Segundo CAEd (2020 p.01)

Certamente uma criança que está em fase de alfabetização não lerá, com fluência, qualquer texto. Mesmo leitores já experientes podem ter dificuldade em “deslizar” por textos que tenham muitos termos desconhecidos, ou palavras de uso pouco frequente em nossa língua, por exemplo. Por isso é importante ter clareza de quais são as metas previstas para cada etapa da alfabetização para compreender se o modo como o aprendiz está lendo é adequado ao esperado para a etapa. (CAEd, 2020, p. 1)

A relação entre alfabetização e fluência leitora é indissociável, pois a capacidade de decodificar e compreender textos se desenvolve gradualmente ao longo do processo de escolarização. (CAEd, 2020, p. 1) evidencia que a fluência não deve ser entendida como uma habilidade uniforme ou absoluta, mas como uma competência que se constrói progressivamente, em diálogo com o vocabulário, o repertório textual e as condições de aprendizagem do estudante.

Nesse sentido, compreender a relação entre alfabetização e fluência implica reconhecer que cada etapa do processo formativo apresenta metas específicas, vinculadas ao nível de desenvolvimento do aluno. Um estudante no início da alfabetização, por exemplo, ainda está consolidando a consciência fonológica e a correspondência entre fonemas e grafemas, o que limita a velocidade e a expressividade de sua leitura. Já leitores mais experientes podem apresentar fluência em textos familiares, mas ainda enfrentar desafios diante de conteúdos mais complexos, o que confirma a necessidade de acompanhar não apenas a precisão da decodificação, mas também a adequação da fluência ao nível esperado em cada fase.

Assim, a análise demonstra que a fluência leitora não é um ponto de chegada isolado, mas parte de um continuum do processo de alfabetização, no qual a escola deve considerar o estágio de cada aluno, garantindo práticas de leitura que estejam ajustadas às metas de cada ciclo. Essa perspectiva evita tanto a cobrança precoce de um desempenho irreal quanto a negligência diante de dificuldades persistentes, assegurando um acompanhamento pedagógico mais justo e efetivo.

II-METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, com abordagem qualitativa e analítico-descritiva, buscando analisar e descrever o processo de fluência leitora e os desafios para a escrita de uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa foi desenvolvida a partir das vivências da autora como auxiliar de classe, empregando uma metodologia que combinou diferentes instrumentos de coleta de dados.

Para a coleta de dados, foram utilizados três instrumentos principais. O primeiro foi a observação participativa, na qual a autora atuou como auxiliar de classe, o que possibilitou acompanhar de perto o cotidiano da turma e as práticas pedagógicas da professora. Como afirma Minayo (2010, p. 21), “a observação participante permite ao pesquisador vivenciar o contexto investigado, compreendendo a lógica interna das práticas sociais”.

O segundo instrumento foi a análise documental, contemplando documentos pedagógicos da escola, registros oficiais e legislações relacionadas à alfabetização e à fluência leitora. Essa etapa foi fundamental para contextualizar as práticas observadas, relacionando-as com as normativas educacionais e as metas estabelecidas para o processo de alfabetização.

O terceiro instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada, realizada com a professora da turma por meio da plataforma Google Forms. Esse procedimento possibilitou coletar informações mais profundas sobre sua prática pedagógica e suas percepções acerca da alfabetização e do desenvolvimento da fluência leitora. Além disso, foram consideradas entrevistas informais e conversas com outros profissionais e estudantes da escola, o que ampliou a compreensão do fenômeno investigado.

A escolha por combinar esses diferentes instrumentos está fundamentada na triangulação de dados, que busca ampliar a validade e a confiabilidade da pesquisa qualitativa, ao integrar múltiplas perspectivas sobre o objeto estudado. Como afirma Flick (2009, p. 45), “a triangulação é um princípio da pesquisa qualitativa que combina diferentes métodos e fontes de dados para conferir maior consistência às interpretações”. Assim, a entrevista forneceu a perspectiva da docente, a observação trouxe o olhar experiencial da pesquisadora e a análise documental situou as práticas no contexto normativo.

Quanto à análise dos dados, adotou-se a perspectiva da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), que propõe a organização das informações em categorias temáticas, a partir da leitura flutuante e da codificação do material coletado. Desse modo, os dados foram organizados em eixos que contemplaram: dificuldades e desafios da fluência leitora; estratégias e recursos utilizados pela professora; e percepções acerca da parceria escola-família. Essa sistematização possibilitou articular as observações empíricas com a literatura teórica, favorecendo a construção de uma análise crítica e fundamentada.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DA EXPERIÊNCIA

O presente relato de experiência foi realizado em uma escola municipal de Ananindeua, localizada no bairro Águas Brancas, que atende turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O acompanhamento concentrou-se em uma turma do 5º ano, composta por 35 alunos, dos quais aproximadamente 15 ainda não estavam plenamente alfabetizados, o que corresponde a cerca de 42,8% da turma. Esse dado evidencia uma defasagem significativa em relação à média municipal, que, segundo o IBGE (2023), apresenta 97,2% da população alfabetizada.

Durante as observações, constatou-se que a fluência leitora variava consideravelmente entre os estudantes: enquanto alguns conseguiam ler pequenos textos com precisão e expressividade, outros dependiam constantemente da mediação da professora para decodificar palavras simples. Essa heterogeneidade revela tanto o impacto de fatores individuais quanto de condições sociais e institucionais no processo de aprendizagem.

Grande parte dos alunos reside em áreas de vulnerabilidade socioeconômica, em conjuntos habitacionais do programa “Minha Casa, Minha Vida”. De acordo com o NSE 3 (QEdu, 2021), estas famílias possuem acesso limitado a recursos como computador e internet, embora contem com eletrodomésticos básicos. Esse cenário reforça a interpretação de Freire (1967) de que a alfabetização é um ato social e político, e que o contexto cultural e econômico interfere diretamente na aprendizagem. A ausência de condições adequadas para estudo em casa contribuiu para a persistência do analfabetismo funcional, principalmente durante o ensino remoto ocasionado pela pandemia de COVID-19.

III-ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na busca por compreender os desafios que perduram o comprometimento no processo de leitura e escrita dos alunos do quarto e quinto ano, eu fiz alguns questionamentos para a professora responder através da plataforma “google forms”, também com intuito de analisar a metodologia e práticas pedagógicas aplicadas por ela, relacionando suas respostas com autores como Oliveira (2021), Moraes (1995), Silva (2009), Lajolo (1997), Kleiman (2005), Paro (2000), Libâneo (2001), CAEd (2020).

3.1 A REALIDADE SOCIAL E CULTURAL DOS ALUNOS IMPACTA O PROCESSO DE FLUÊNCIA LEITORA E ALFABETIZAÇÃO

A realidade social e cultural dos alunos exerce um papel determinante no processo de fluência leitora e alfabetização. No contexto observado na rede municipal de Ananindeua-PA, ficou evidente que fatores socioeconômicos, culturais e familiares se somaram a desafios pedagógicos, resultando em uma defasagem significativa no desenvolvimento da leitura e da escrita.

Foi perguntado à professora se ela acredita que a realidade social e cultural dos alunos impacta o processo de fluência leitora e alfabetização? se sim, como? e ela responde: “Sim no linguajar da família, nas visitas de lugares como bosque, museus, teatro, viagens, ou seja leitura de mundo.”

Ao mencionar a "leitura de mundo", a professora ecoa um dos pilares do pensamento de Paulo Freire. Para ele, a alfabetização não pode ser um ato isolado de decifrar letras e palavras, mas um processo de decifrar o mundo, a criança chega à escola já com um vasto conhecimento adquirido em sua realidade, e a "leitura da palavra" deve se conectar à "leitura do mundo" contudo, os exemplos fornecidos pela professora, como "museus" e "viagens", ilustram um tipo de capital cultural frequentemente associado a classes sociais mais altas. Embora essa situação socioeconômica interfira notavelmente nas oportunidades e no acesso à educação, é crucial reconhecer que todas as experiências de vida, independentemente do contexto, constituem uma válida "leitura de mundo".

Ao ser questionada sobre o impacto do contexto social e cultural no processo de alfabetização, ela destacou que o linguajar familiar, as experiências culturais e as oportunidades de lazer e aprendizagem fora da escola são elementos decisivos para a formação leitora. A fala da docente evidencia que o repertório cultural e linguístico que os alunos trazem de casa influencia não apenas a fluência, mas também a motivação e a compreensão textual. Contudo, foi ressaltado que todas as experiências de vida, mesmo em contextos de maior vulnerabilidade, constituem uma leitura válida do mundo, cabendo à escola valorizar e potencializar esse capital cultural.

Quando questionada se a pandemia agravou a defasagem na alfabetização? Se sim, de que forma? A professora demonstra que acredita que a pandemia teve um papel crucial na defasagem.

“Sim, pois muitos alunos estudam somente quando vão para a escola. A maioria não faz um reforço em casa de no mínimo trinta minutos para revisar os conteúdos trabalhados.”

A pandemia de COVID-19 agravou ainda mais essa realidade. A suspensão das aulas presenciais, a reforma da escola e as dificuldades de acesso ao ensino remoto impactaram diretamente os alunos que já apresentavam dificuldades. Para muitos, a escola era o único espaço de aprendizagem estruturado, e a ausência de rotina escolar intensificou lacunas no processo de alfabetização. Além disso, a falta de apoio familiar no acompanhamento dos estudos em casa fez com que grande parte das crianças tivesse pouco ou nenhum contato com a leitura durante esse período, interrompendo a prática contínua necessária ao desenvolvimento da fluência.

A pandemia funcionou como uma lupa que ampliou desigualdades já existentes. O que a fala dela sugere é que, para uma parcela significativa dos alunos, o processo de aprendizagem não se estende para além dos muros da escola. O estudo em casa e o "reforço" dependem diretamente de fatores como o apoio familiar, a disponibilidade de recursos (como livros, internet e dispositivos) a defasagem não foi causada apenas pela pandemia em si, mas pela interrupção da rotina escolar, que, para muitos alunos, é o único ambiente de aprendizagem estruturado.

Quando as aulas presenciais foram suspensas, o processo de alfabetização (que exige constância e acompanhamento) foi severamente interrompido. A falta de 30 minutos diários de estudo, mencionada pela professora, não é um detalhe, mas o reflexo de uma desigualdade social. São esses pequenos esforços, que se acumulam ao longo do tempo, que constroem a fluência e a consolidação de conceitos. A interrupção dessa prática contínua, somada à falta de acesso a alternativas, levou a um retrocesso significativo na alfabetização, tornando a defasagem um problema ainda mais grave.

Em síntese, compreender a alfabetização a partir da realidade social e cultural dos alunos é reconhecer que o processo de aprender a ler e escrever ultrapassa os limites da sala de aula. Cabe à escola assumir um papel ativo de mediação, valorizando os saberes que os alunos já possuem, criando oportunidades de acesso a novos repertórios culturais e oferecendo suporte para superar as desigualdades ampliadas pela pandemia.

3.2 AS PRINCIPAIS DIFICULDADES E DESAFIOS EM RELAÇÃO À FLUÊNCIA LEITORA NA TURMA DE 5º. ANO

A análise dos dados coletados evidencia que a turma do 5º ano enfrenta um conjunto de dificuldades significativas em relação à fluência leitora, as quais estão relacionadas tanto a fatores internos ao processo pedagógico quanto a condições sociais e culturais mais amplas. Foi perguntado à professora quais são os principais desafios em relação à fluência leitora e ela responde que:

“A maioria dos alunos não têm consciência fonológica, a maioria chega lendo pouco, desta forma fica com a ortografia comprometida .”

A fala da professora sugere que o desafio vai além de simplesmente ensinar regras de ortografia, ela precisa retornar a atividades que visam desenvolver a consciência fonológica, mesmo em alunos mais velhos, por exemplo, era solicitado para a auxiliar fazer algumas atividades com os alunos, que envolviam o método fônico, esse método de alfabetização se concentra na relação entre os sons (os fonemas) e as letras ou grupos de letras que os representam (os grafemas).

Segundo Moraes: “A Consciência Fonológica é a capacidade de refletir explicitamente sobre os sons da fala e de manipulá-los intencionalmente, sendo

considerada uma condição essencial para a aprendizagem da leitura e da escrita” (Morais, 1995, p. 67). A ideia é que o aluno aprenda o som de cada letra e depois combine esses sons para formar sílabas e palavras, a professora regente solicitava auxílio, para combinar as imagens de bocas fazendo o movimento correspondente ao som das vogais, relacionava imagens de animais com o som da sua inicial, também havia um jogo da memória em que os alunos deviam achar qual boca representada a vogal que eles tiravam, eram constantes esse tipos de atividades.

Para trabalhar os sons das consoantes a professora todos os dias ia para frente da turma e ficava perto de um painel com as bocas representando o som de cada consoante e perguntava para os alunos o som de cada consoante, nesse sentido, com o tempo havia resultados significativos na maioria dos alunos em relação a consciência fonológica, essa constatação confirma a afirmação de Oliveira (2021), para quem a consciência fonológica é um dos principais preditores de sucesso no processo de alfabetização. os que tinham mais dificuldades eram aqueles que faltavam muito, o que indica a importância de um processo contínuo para o desenvolvimento da leitura e escrita fluente.

Os alunos em geral tinham muita dificuldade em produzir textos, a professora, consciente do problema, talvez prefira focar em estratégias mais básicas, que atacam a raiz da defasagem. Ela pode sentir que não consegue implementar a escrita, porque os alunos ainda não têm as ferramentas mínimas para participar ativamente desse processo, diante de uma defasagem tão grave, é necessário tomar decisões pragmáticas. Ela acaba deixando de lado estratégias mais avançadas, como a escrita colaborativa, para se concentrar no que é fundamental para a sobrevivência acadêmica do aluno: a capacidade de decodificar e codificar, mesmo que de forma básica.

Essa situação expõe a tensão entre a cobrança institucional (seguir o que é previsto no currículo) e a necessidade real dos alunos. A professora se vê em uma encruzilhada: ou ela segue o currículo, possivelmente deixando os alunos com defasagem ainda mais para trás, ou ela desvia do plano para focar em habilidades básicas, arriscando não cumprir as metas formais.

Um dos entraves mais evidentes no cotidiano escolar observado foi a falta de autonomia dos alunos não alfabetizados. Durante as aulas, verificou-se que esses

estudantes apresentavam grande dificuldade em realizar atividades propostas que exigiam leitura independente, como responder questões escritas. Essa situação muitas vezes os levava a permanecer em pé pela sala, buscando distrações ou interações com colegas, o que acabava gerando indisciplina e comprometendo a concentração dos demais. Em muitos casos, não se tratava de desinteresse, mas da impossibilidade de realizar a tarefa sem mediação, evidenciando a centralidade da fluência leitora para a participação plena no espaço escolar.

O problema foi reforçado por relatos de professores. Em uma conversa informal, uma docente chegou a afirmar: *“quem não sabe ler não faz nada e ainda atrapalha os outros”*. Tal discurso ilustra como, em determinados momentos, os próprios profissionais, sobrecarregados pelas demandas da turma, acabam reproduzindo práticas excludentes, em contradição ao que defende Freire (1967), para quem a alfabetização deve ser compreendida como processo libertador, e não como mecanismo de exclusão.

A falta de autonomia também impactou diretamente a autoestima dos estudantes. Diversas vezes, alunos verbalizaram frases como: *“eu nunca vou aprender a ler”*, *“eu sou burro”* e *“eu vou repetir de ano”*. Essas manifestações revelam sentimentos de inferioridade alimentados tanto pelas dificuldades próprias do processo de alfabetização quanto pelas atitudes de alguns colegas mais avançados, que, em tom pejorativo, chamavam os que ainda não sabiam ler de “burros”. Esse cenário confirma a análise de Soares (2021), que diferencia alfabetização e letramento: não basta aprender a decodificar palavras, é preciso desenvolver confiança e capacidade de usar a leitura e a escrita como instrumentos de inserção social. Sem essa dimensão, os alunos permanecem vulneráveis ao fracasso escolar e à estigmatização.

Esses elementos confirmam que a alfabetização nos anos iniciais não pode ser compreendida apenas como domínio técnico da leitura e da escrita, mas como um processo social, que envolve autoestima, reconhecimento do sujeito e participação coletiva. A ausência de autonomia dos alunos analfabetos compromete não apenas seu desempenho acadêmico imediato, mas também seu desenvolvimento como cidadãos críticos e participativos.

3.4 MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS QUE A ESCOLA DISPONIBILIZA PARA AUXILIAR NA FLUÊNCIA LEITORA

No que se refere aos materiais e recursos didáticos, a professora entrevistada afirmou que a escola disponibiliza apenas livros didáticos como suporte para o trabalho com a alfabetização e a fluência leitora. Essa limitação evidencia a falta de investimento institucional em materiais diversificados, que são fundamentais para atender às necessidades de alunos em diferentes estágios de aprendizagem. Diante dessa carência, a docente relatou que confecciona e leva para a sala de aula recursos como alfabetos móveis, jogos de memória fonológica, cartazes ilustrativos e apostilas adaptadas, produzidos com recursos próprios. Tal realidade, embora demonstre criatividade e compromisso profissional, também revela uma contradição: o professor, já mal remunerado, assume financeiramente a função que deveria ser de responsabilidade da escola e das políticas públicas de educação. Como observa Silva (2009, p. 42), “a pobreza de materiais didáticos nas escolas públicas representa uma barreira ao desenvolvimento de práticas inovadoras de leitura”, comprometendo a qualidade das intervenções pedagógicas.

A limitação de recursos também restringe a diversidade textual e metodológica disponível para os estudantes, tornando a prática da leitura mais mecânica e menos significativa. Lajolo (1997, p. 21) reforça essa ideia ao afirmar que “ler não é apenas decodificar a escrita, mas interagir com uma diversidade de textos que circulam socialmente”. Da mesma forma, Kleiman (2005, p. 19) argumenta que “quanto maior a diversidade de gêneros textuais a que o aluno tiver acesso, maior será sua competência leitora e sua capacidade de compreender o mundo”. Assim, a centralidade quase exclusiva no livro didático acaba por limitar a experiência leitora, dificultando o desenvolvimento pleno da fluência e a inserção do aluno em práticas sociais de leitura.

A escola não disponibiliza muitos recursos tecnológicos, a professora trazia apenas uma caixa de som que ela colocava o hino nacional ou de Ananindeua todos os dias, mas de fato muito raramente era usado tecnologia como apoio pedagógico. A falta desses recursos limita a capacidade do professor de inovar e de utilizar estratégias que poderiam ser particularmente eficazes para alunos com dificuldades de aprendizagem. A resposta da professora, portanto, evidencia que o ensino da

alfabetização e da fluência ainda está preso a métodos tradicionais, não por escolha do educador, mas por falta de apoio institucional.

Portanto, a análise revela que a falta de materiais adequados constitui não apenas um entrave pedagógico, mas também uma questão estrutural. A ausência de investimentos em recursos de apoio impacta diretamente o desempenho dos alunos e sobrecarrega o professor, reafirmando a urgência de políticas públicas que garantam condições mínimas para o desenvolvimento da fluência leitora em contextos escolares.

3.5 PARCERIA DA ESCOLA COM AS FAMÍLIAS DOS ALUNOS

A professora demonstrou decepção quando questionada sobre como é a parceria da escola com as famílias dos discentes, “Pouca parceria quando tem plantão pedagógico poucos responsáveis comparecem” em um plantão pedagógico observado, apenas 5 pais compareceram a reunião em uma turma de 35 alunos, e os pais eram de alunos que estavam com o desenvolvimento regular a bom, essa observação nos leva a refletir que o apoio familiar, essencial para o sucesso escolar, frequentemente está ausente para aqueles estudantes que mais precisam dele, essa falta de parceria com as famílias se torna um desafio estrutural, pois o desenvolvimento de habilidades como a alfabetização e a fluência leitora não depende apenas do ambiente escolar, mas também do reforço e da valorização do conhecimento em casa.

6 Quando essa colaboração falha, a escola, e o professor em particular, se tornam os únicos agentes no processo educativo. Isso sobrecarrega o educador e limita o potencial de desenvolvimento dos alunos, tornando a defasagem um problema ainda mais complexo e difícil de ser superado.

Essa ausência de engajamento demonstra que a alfabetização e a fluência leitora não podem ser entendidas como responsabilidade exclusiva da escola. Como defende Paro (2000, p. 67), “a participação da família na escola é condição indispensável para que o processo educativo se desenvolva em sua plenitude”. Quando essa colaboração não ocorre, o professor se torna o único agente ativo, sobrecarregado com a tarefa de atender tanto às exigências curriculares quanto às lacunas deixadas pelo ambiente familiar.

A importância da família nesse processo é reiterada por Libâneo (2001, p. 85), ao afirmar que “a escola não substitui a função educativa da família, mas a complementa; a ausência de diálogo e cooperação entre ambas fragiliza o desenvolvimento do aluno”. No caso observado, essa fragilidade se expressa na defasagem leitora e na dificuldade de construir hábitos de estudo fora da sala de aula.

Portanto, a parceria escola-família se mostra não apenas desejável, mas fundamental para o fortalecimento da fluência leitora. A baixa adesão observada nas reuniões pedagógicas aponta para a necessidade de estratégias que aproximem os responsáveis do cotidiano escolar, como encontros mais flexíveis, projetos de leitura em família e formas de comunicação acessíveis.

3.6 ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELA PROFESSORA PARA APRIMORAR A FLUÊNCIA LEITORA

A professora entrevistada relatou que utiliza a leitura em voz alta apenas de forma esporádica, que os alunos raramente escrevem e que não há uso de recursos tecnológicos. Essas práticas se mostram insuficientes diante do que a literatura recomenda. O CAEd (2020, p. 15) destaca que “a fluência é desenvolvida por meio de práticas constantes e planejadas, que incluem leitura repetida, leitura em voz alta modelada e a exposição a diferentes gêneros textuais”, o que contrasta com a prática relatada, mostrando que o caráter eventual da leitura em voz alta não garante avanços significativos. Incorporar a leitura em voz alta diariamente na turma é uma das intervenções pedagógicas mais importantes e recomendadas para todos os níveis de leitores segundo CAEd (2020, p.4)

INCORPORAR ATIVIDADES DE LEITURA À ROTINA DA TURMA: para todos os alunos em fase de alfabetização, e também em etapas posteriores de escolarização, a leitura oral deve ser uma atividade que faça parte da rotina diária da turma. É importante que os alunos tenham oportunidade de ouvir leituras feitas pelo professor, que se constitui num modelo de leitor proficiente para a turma, assim como é necessário que os estudantes sejam convidados a ler textos interessantes, que favoreçam o despertar do gosto pela leitura. A leitura oral de textos literários de diferentes gêneros deve acontecer diariamente, seja ela feita pelo professor ou pelos estudantes. Assim é importante que, ao realizar seu planejamento, o professor preveja qual texto será lido a cada dia, para e com os alunos. Para que a atividade não se torne desinteressante, é necessário variar o gênero e a extensão do texto a ser lido: poemas, contos tradicionais, fábulas, lendas são alguns exemplos de textos que podem ser

selecionados pelo professor para serem lidos para e com os estudantes. CAEd (2020, p.4)

A fala da professora, ao relatar que utiliza a leitura em voz alta apenas de forma esporádica, revela uma prática aquém do que a literatura considera essencial para o desenvolvimento da fluência leitora. O CAEd (2020, p. 4) enfatiza que a leitura oral deve ser atividade diária e parte integrante do planejamento docente, variando gêneros e extensões textuais para manter o interesse da turma. Assim, tanto a leitura realizada pelo professor quanto a leitura feita pelos estudantes funcionam como experiências complementares: de um lado, o professor se apresenta como modelo de leitor proficiente; de outro, os alunos exercitam a prosódia, a entonação e o ritmo, dimensões centrais da fluência.

Quando a leitura em voz alta ocorre apenas de forma eventual, perde-se a oportunidade de transformar esse exercício em um hábito que consolide a automatização da decodificação, ao mesmo tempo em que desenvolve a expressividade e a compreensão. Como observa Oliveira (2021, p. 17), “a fluência se consolida na prática constante da leitura, sendo uma ponte entre a decodificação e a compreensão”. A prática esporádica, portanto, limita o avanço dos alunos, principalmente dos leitores iniciantes, que dependem de repetição e regularidade para superar a leitura silabada e hesitante.

Segundo CAEd (2020, p.5) há outras intervenções pedagógicas para contribuir para o processo de formação de leitores proficientes importantes, são elas:

DISPONIBILIZAR MATERIAIS DE LEITURA E TEMPO PARA A EXPLORAÇÃO DESSES MATERIAIS PELOS ALUNOS: manter um “cantinho” de leitura ou uma biblioteca de sala é um meio de introduzir a leitura na rotina da turma. Nesse espaço devem estar disponíveis livros de literatura, revistas em quadrinhos, revistas com curiosidades científicas, dentre outras possibilidades. Os estudantes devem ser convidados a frequentar esse cantinho em diferentes momentos: no intervalo entre atividades, em momentos previamente destinados a essa finalidade, dentre outras possibilidades. O professor pode reservar alguns dias da semana para realizar atividades nesse “cantinho”: a hora do conto, a hora da leitura livre, dentre outras possibilidades. Também pode ser feito o empréstimo dos materiais desse cantinho para que os estudantes levem para casa, para ler quando desejarem e/ou compartilhar suas leituras com a família. EXPLORAR MOMENTOS DE LEITURA SIGNIFICATIVOS EM SALA DE AULA: no cotidiano da sala de aula há muitas atividades de leitura significativa que podem exploradas pelo professor como situações de aprendizagem. São elas, dentre outras:

a leitura dos cartazes de rotina. Quando são utilizadas fichas com os nomes dos estudantes para realizar a chamada, é importante convidar os estudantes a lê-las, assim como outros cartazes de rotina, como o calendário. É importante convidar os alunos a lerem os nomes dos dias da semana, dos meses do ano. Redigir, com os alunos, os bilhetes que fazem a comunicação com as famílias e depois pedir que leiam esses bilhetes em voz alta, para avaliarem se estão adequados e se realmente comunicam o que desejavam. Pedir que os estudantes leiam os enunciados das tarefas, ao invés de simplesmente explicar o que devem fazer, e questioná-los, com base na leitura, sobre o que deve ser feito. Essas são algumas, dentre outras possibilidades. INCENTIVAR OS ESTUDANTES A REALIZAREM ATIVIDADES DE LEITURA COLETIVA ORAL NA ESCOLA: é interessante e muito formativo criar situações, na escola, nas quais as crianças possam ler para outras crianças e também para os adultos. Podem ser organizadas situações nas quais alunos de turmas mais velhas leiam para crianças menores, por exemplo, crianças do ensino fundamental realizarem a leitura de histórias para crianças da educação infantil. Outra possibilidade é iniciar reuniões de professores e/ou reuniões de pais e professores com a leitura de uma história ou de um poema pelos alunos. Essas situações podem ser preparadas pelo professor, ensaiando previamente a leitura com os alunos. São situações importantes porque contribuem para elevar a autoestima dos estudantes, que se sentem valorizados, além de contribuir para que se sintam motivados a ler e mais confiantes e à vontade em situações de leitura pública. CAEd (2020, p.4)

Na realidade observada, tais recursos não foram mencionados, o que revela uma lacuna na organização pedagógica. A ausência de um espaço dedicado à leitura e de tempo planejado para essa atividade reforça o caráter eventual da prática, comprometendo tanto a formação de hábitos leitores quanto o desenvolvimento da fluência. Outro ponto negligenciado é o uso de momentos de leitura significativa no cotidiano escolar, como a leitura de cartazes, fichas de chamada, calendários, bilhetes e enunciados de tarefas. Essas práticas simples, quando sistematicamente exploradas, transformam situações rotineiras em oportunidades de aprendizagem. Ao não incorporá-las, a escola perde a chance de integrar a leitura às vivências reais da sala de aula, limitando a experiência dos estudantes a atividades pontuais e desconectadas.

Portanto, a análise crítica indica que a prática docente observada é pontual, restrita e pouco estruturada, quando deveria ser planejada, variada e socialmente significativa. Transformar a leitura em um processo contínuo e integrado à rotina escolar não é apenas uma recomendação técnica, mas uma condição essencial para a formação de leitores autônomos, críticos e confiantes.

ATIVIDADES ESPECÍFICAS PARA OS DIFERENTES PERFIS DE LEITORES PRÉ-LEITOR Para esse grupo de alunos o foco das intervenções pedagógicas deve se colocar, ainda, em atividades relacionadas às etapas iniciais do processo de identificação dos valores sonoros das letras e do modo como elas se organizam na formação de palavras e de como essas se organizam, sintaticamente, nos textos. Textos que apresentam rimas e aliterações são especialmente interessantes para que os alunos percebam a sonoridade das palavras, explorem, de forma lúdica, essa sonoridade e se tornem conscientes das relações entre o que se fala e o que se escreve. Ler poemas para as crianças, apresentando o texto escrito, apontando as palavras do texto à medida que se lê. Dessa forma os estudantes vão se dando conta das relações entre fala e escrita e percebendo, também, por meio das rimas, que existem semelhanças na escrita que correspondem às semelhanças sonoras. Trava-línguas e parlendas também são textos da tradição popular bastante adequados a atividades de leitura com estudantes com esse perfil. Como são, em geral, textos de memória, os estudantes podem recitá-los e, ao fazê-lo, observar o modo como são escritos...**LEITOR INICIANTE** Os estudantes que compõem esse grupo já venceram os desafios da alfabetização inicial, mas precisam desenvolver maior fluência em leitura e, principalmente, melhorar a dimensão prosódica de sua leitura – observar entonações e sinais de pontuação, que contribuem para a construção de sentido para o que se lê. As atividades para esse grupo de aluno, além, daquelas propostas para os estudantes de todos os perfis, devem ser aquelas intencionalmente organizadas para que os estudantes, progressivamente, tenham contato com textos sintaticamente mais complexos e também mais extensos, para que adquiram o que chamamos fôlego de leitura...**LEITOR FLUENTE** Esses estudantes apresentam um perfil bastante satisfatório para a etapa de escolarização em que se encontram. Já demonstram a habilidade de ler com desenvoltura textos compostos por palavras de diferentes padrões silábicos, observando, inclusive, aspectos prosódicos do texto, como entonação e pontuação. Para esse grupo de estudantes as atividades de leitura, além daquelas sugeridas para todos os perfis, devem ser variadas e contemplar diferentes gêneros textuais. Estudantes que correspondem a esse perfil provavelmente já dispõem de condições mínimas para utilizar a leitura como fonte de aprendizagem, ou seja, provavelmente já dispõem de condições de ler e compreender textos variados, extrair deles informações relevantes. Nesse sentido, é importante explorar, com esse grupo, textos que tragam curiosidades científicas e outros temas relacionados às diferentes áreas de conhecimento.CAEd (2020, p. 6-7)

As orientações do CAEd (2020, p. 6-7) reconhecem a heterogeneidade das turmas e defendem que as atividades pedagógicas sejam planejadas conforme o perfil de cada grupo de leitores. Para os pré-leitores, o documento destaca a importância de trabalhar com rimas, aliterações, trava-línguas e parlendas, promovendo a percepção da sonoridade das palavras e a consciência fonológica. Esse tipo de prática, além de lúdico, favorece a compreensão de que a escrita representa a fala.

No entanto, a entrevista com a professora mostra que tais atividades não são sistematizadas: faltam práticas diárias de leitura oral, que seriam cruciais para este grupo de alunos, ainda em fase de construção dos fundamentos da alfabetização.

Para os leitores iniciantes, o CAEd (2020) sugere ampliar o contato com textos mais extensos e complexos, a fim de desenvolver o chamado “fôlego de leitura”, ao mesmo tempo em que se trabalha a prosódia — entonação, pausas e ritmo. Aqui, a prática docente relatada novamente se mostra limitada, uma vez que a leitura em voz alta ocorre apenas de forma esporádica, impossibilitando que os alunos avancem de uma leitura silabada e monótona para uma leitura expressiva e compreensiva. Como ressalta Oliveira (2021, p. 17), “a fluência se consolida na prática constante da leitura, sendo uma ponte entre a decodificação e a compreensão”. Ou seja, a ausência de continuidade na leitura oral compromete a progressão dos iniciantes.

Já para os leitores fluentes, o documento recomenda a diversificação dos gêneros textuais, especialmente aqueles relacionados às diferentes áreas do conhecimento, como textos científicos ou informativos. Essa orientação é essencial porque amplia a leitura como prática social e instrumental, permitindo que os alunos utilizem a leitura para aprender. No entanto, segundo a professora, tais recursos não estão disponíveis de forma estruturada na escola, o que restringe o repertório dos estudantes e limita o desenvolvimento de competências mais críticas e reflexivas.

Em síntese, a análise revela um descompasso entre o que é recomendado pelo CAEd e o que é efetivamente realizado na prática docente. Enquanto o documento propõe estratégias intencionais e contínuas para cada perfil de leitor, a professora relatou práticas esporádicas, ausência de recursos e carência de planejamento específico. Isso evidencia a necessidade de formação docente e de investimentos institucionais que permitam transformar orientações em ações concretas, garantindo a todos os estudantes oportunidades reais de avançar na fluência leitora.

CONCLUSÃO

O presente estudo evidenciou que a fluência leitora e os desafios da escrita não se restringem a dificuldades técnicas ou pedagógicas, mas refletem desigualdades históricas e estruturais que atravessam a escola pública brasileira. A

análise demonstrou que a defasagem encontrada em uma turma de 5º ano de Ananindeua não é um fenômeno isolado, mas a expressão de fatores sociais, culturais e institucionais que, somados, comprometem a aprendizagem.

A pandemia de COVID-19 funcionou como um catalisador das fragilidades já existentes, revelando que, para muitos alunos, a escola é o único espaço estruturado de aprendizagem. A interrupção das aulas presenciais, a ausência de recursos tecnológicos e a baixa participação familiar aprofundaram a defasagem leitora, impactando diretamente a autoestima, a autonomia e o percurso escolar das crianças. Esse cenário confirma o que autores como Freire e Soares defendem: a alfabetização deve ser compreendida como prática social, política e emancipadora, e não como mera decodificação de palavras.

A prática da professora, embora marcada por limitações institucionais, revelou esforços individuais significativos, como a confecção de materiais próprios, o uso do método fônico e atividades de consciência fonológica. No entanto, tais iniciativas, por si só, não se mostram suficientes para reverter a defasagem quando não encontram respaldo em políticas públicas consistentes, em investimentos em recursos pedagógicos e em uma verdadeira parceria entre escola e família. Esse descompasso entre recomendações oficiais e a realidade da prática docente aponta para a urgência de ações coletivas que ultrapassem a boa vontade individual do professor.

Dessa forma, conclui-se que o desenvolvimento da fluência leitora exige políticas públicas estruturais, escolas equipadas e inovadoras, famílias ativamente envolvidas no processo educativo e uma concepção crítica de alfabetização que integre leitura e escrita à vida social e cultural. Mais do que um relato de experiência, este trabalho constitui um chamado à reflexão: a luta pela fluência leitora é também a luta pelo direito à educação de qualidade e pela equidade social. Somente quando escola, família, professores e poder público atuarem de forma integrada será possível superar a defasagem histórica e assegurar que a leitura e a escrita deixem de ser um privilégio de poucos para se tornarem um direito efetivo de todos.

REFERÊNCIAS

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

CAED – CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO.
Subsídios à formação de professores com foco nos resultados da avaliação de fluência em leitura. Juiz de Fora: UFJF/CAEd, 2020.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita.* Porto Alegre: Artmed, 1999.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa.* 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.* São Paulo: Autores Associados, 2011.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática.* 11. ed. Campinas: Pontes, 2005.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo.* São Paulo: Ática, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática.* Goiânia: Alternativa, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.* 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. *A consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita.* São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. *Fluência de leitura.* Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2021. E-book. Disponível em: <https://alfaebetosolucoes.org.br/>. Acesso em: 5 set. 2025.

PARO, Vitor Henrique. *Escola e família: uma relação mal compreendida.* São Paulo: Xamã, 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *A leitura nos oceanos da internet: desafios e estratégias.* São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Contexto, 2021.