

Leitura, leitabilidade e formação de leitores: o que apontam as pesquisas pós-pandemia?

Kátia Nazareth Moura de Abreu
Simone Maria Bacellar Moreira

Kátia Nazareth Moura de Abreu

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil

E-mail:kabreu00@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8505-4512>

Simone Maria Bacellar Moreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, Brasil

E-mail:simonetrales@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0009-0005-5527-3908>

Resumo

A adoção do ensino a distância durante a crise da pandemia de Covid-19 nas instituições de ensino básico teve impacto significativo na formação de leitores brasileiros. A partir de informações de avaliações locais (SAERO/RJ, 2023), Retratos de Leituras no Brasil – 6^a. edição (Instituto PRÓ-LIVRO, 2024) e internacionais (PISA/OCDE, 2022), observa-se uma diminuição na motivação, no comportamento e no comprometimento com as tarefas escolares relacionadas à habilidade de ler, em comparação ao período pré-pandemia. A presente pesquisa revela lacunas estruturais no processo de ensino-aprendizagem da leitura que vão desde a sistematização do princípio alfabetico em turmas do primeiro ciclo do ensino fundamental até a compreensão leitora no segundo segmento deste ensino. Este estudo analisa as consequências do período da pandemia na habilidade de leitura de crianças e jovens, examinando também o perfil atual dos leitores e propondo estratégias para motivar e engajar os estudantes na prática da leitura. Para isso, apresenta resultados de pesquisas acadêmicas que enfatizam a importância de uma abordagem integrada — teoria e prática —, da abordagem psicolinguística em estudos sobre leitabilidade (Abreu; Lima, 2022; Abreu; Garcia; Santos, 2024), sobre compreensão leitora (Oakhill; Cain; Elbro, 2015) e sobre estratégias metacognitivas no ciclo alfabetizador (Ruivo, 2024), para a eficácia do ensino da leitura. Os resultados apontam que o desenvolvimento da habilidade em leitura é uma estratégia poderosa para reduzir carências de aprendizagem e transformar a educação, fomentando uma sociedade que valorize a leitura de forma ampla e duradoura.

Palavras-chave: Leitura. Leitabilidade. Formação de leitores.

Recebido em: 15/01/2025

Aprovado em: 06/08/2025



Abstract**Reading, readability, and reader development: what do post-pandemic studies reveal?**

The adoption of distance learning during the Covid-19 pandemic significantly impacted the development of readers in Brazilian basic education. Based on data from local assessments (SAERO/RJ, 2023), *Retratos da Leitura no Brasil – 6th Edition (Portraits of Reading in Brazil*, Instituto PRÓ-LIVRO, 2024), and international evaluations (PISA/OECD, 2022), a decline in students' motivation, behavior, and engagement with school tasks related to reading skills has been observed compared to the pre-pandemic period. The research highlights structural gaps in the teaching-learning process of reading, from the systematization of the alphabetic principle in the early years of elementary school to reading comprehension in its later stages. This study aims to analyze the consequences of the pandemic on children's and young people's reading skills, examining the current profile of readers and proposing strategies to motivate and engage students in reading practices. It presents findings from academic research emphasizing the importance of an integrated approach – combining theory and practice – and the psycholinguistic perspective in studies on readability (Abreu; Lima, 2022; Abreu; Garcia; Santos, 2024), reading comprehension (Oakhill; Cain; Elbro, 2015), and metacognitive strategies in literacy education (Ruivo, 2024) for effective reading instruction. The results suggest that strengthening reading skills can be a powerful strategy to address learning gaps and transform education, fostering a society that values reading in a broad and lasting way.

Keywords: Reading. Readability. Reader development.

Resumé**Lecture, lisibilité et formation des lecteurs: que révèlent les études post-pandémie?**

L'adoption de l'enseignement à distance durant la pandémie de Covid-19 a eu un impact significatif sur la formation des lecteurs dans l'enseignement de base au Brésil. Les données issues d'évaluations locales (SAERO/RJ, 2023), du rapport *Retratos da Leitura no Brasil – 6e édition* (Instituto PRÓ-LIVRO, 2024) ainsi que des évaluations internationales (PISA/OCDE, 2022) révèlent une diminution de la motivation, de l'engagement et des comportements liés aux activités scolaires de lecture, par rapport à la période prépandémique. Cette recherche met en évidence des lacunes structurelles dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de la lecture, allant de la systématisation du principe alphabétique dans les premières années de l'école élémentaire jusqu'à la compréhension de textes dans les cycles suivants. L'étude analyse les conséquences de la pandémie sur les compétences de lecture des enfants et des jeunes, tout en examinant le profil actuel des lecteurs et en proposant des stratégies pour renforcer leur motivation et leur engagement. Elle présente également les résultats de recherches académiques qui soulignent l'importance d'une approche intégrée, alliant théorie et pratique, et de la perspective psycholinguistique dans les études sur la lisibilité (Abreu; Lima, 2022; Abreu; Garcia; Santos, 2024), sur la compréhension en lecture (Oakhill; Cain; Elbro, 2015) ainsi que sur les stratégies métacognitives dans le cycle d'alphanétisation (Ruivo, 2024), en vue d'un enseignement plus efficace de la lecture. Les résultats montrent que le développement des compétences lectorales constitue une stratégie décisive pour réduire les déficits d'apprentissage et transformer l'éducation, en favorisant l'émergence d'une société qui valorise durablement la lecture.

Mots-clés: Lecture. Lisibilité. Formation des lecteurs.

Introdução

Um dos grandes desafios enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa no período pós-pandêmico é relativo ao ensino da leitura para turmas compostas por alunos com perfis divergentes quanto à habilidade leitora. Sabemos que a homogeneidade é um ideal, mas trata-se, aqui, de uma heterogeneidade ímpar, pois, entre esses perfis, delineiam-se (a) os que tiveram aulas em sistema remoto e (b) os que não tiveram aulas; (c) os que estão alfabetizados e (d) os que ainda não completaram o processo de alfabetização, mesmo estando matriculados em turmas do ensino fundamental (EF) II. Se, antes da pandemia de Covid-19, o problema já era observado (Maluf; Cardoso-Martins, 2013), ainda que em menor escala, hoje se torna ainda mais evidente devido à lacuna gerada pela suspensão das aulas presenciais em redes públicas por cerca de dois anos. Conforme dados do INEP (Brasil, 2021),

O questionário do Censo Escolar 2020 foi respondido por 168.739 diretores de unidades escolares (ou 94% dessas), sendo que 99,3% dos respondentes informaram terem paralisado as aulas presenciais. Em média, as aulas foram paralisadas por 279 (76,4%) dias no ano de 2020. De forma que, 63,3% das escolas estaduais realizaram aulas ao vivo (síncronas) mediadas pela internet e com possível interação entre professores e estudantes, sendo que apenas 27,4% das escolas municipais adotaram procedimento similar. É possível observar os esforços da comunidade escolar através da distribuição de materiais impressos (que ocorreu em mais de 94% das escolas), e da realização de avaliações a distância (que ocorreu em mais de 58% das escolas). Esse questionário foi reaplicado em 2021, sem grandes alterações no quadro contextual verificado (Brasil, 2021).

Diante desse cenário, este artigo analisa algumas consequências do período da pandemia na habilidade de leitura de jovens. Para isso, uma série de considerações deve ser inicialmente exposta a fim de tornar esse texto coerente e colaborativo. Em primeiro lugar, consideramos os perfis dos que tiveram aula e os que não tiveram, e, pela análise das atividades acadêmicas que tiveram lugar nesse período, observamos que as aulas no sistema remoto não conseguiram atender de modo satisfatório as etapas do processo de ensino-aprendizagem. A começar pelo nível de acesso à mediação tecnológica, que não foi oferecida com as mesmas características ou mesma qualidade para todos os alunos e professores, e ainda pelo material utilizado nessas aulas, que não foi originalmente criado para servir a esse suporte, antes, sim, passou por uma adaptação.

Outro aspecto a ser notado diz respeito à exclusão escolar que, durante o período pandêmico, foi significativamente agravada pela falta de acesso à internet, o que expôs e ampliou desigualdades pré-existentes no sistema educacional brasileiro. Segundo os dados do Censo Escolar (Brasil, 2021), apenas 15,9% dos estudantes das escolas estaduais tiveram acesso gratuito ou subsidiado à internet em seus domicílios, enquanto em escolas municipais esse índice caiu para alarmantes 2,2%. Além disso, o fornecimento de materiais de apoio tecnológico, como notebooks, computadores ou

smartphones, foi disponibilizado para apenas 22% das escolas estaduais e 4,3% das municipais. Essa escassez de recursos essenciais para o ensino remoto limitou drasticamente a capacidade dos estudantes de acompanhar as atividades pedagógicas, especialmente aqueles residentes em comunidades vulneráveis.

O prejuízo causado a esse grupo de estudantes vem se tornando mais claro por meio de dados de avaliações realizadas pelo corpo docente das escolas. Além disso, pesquisadores de universidades que desenvolvem projetos por meio de edital de apoio à escola pública no Rio de Janeiro, como o Programa Institucional de Bolsa à Iniciação Docência (PIBID), e que frequentam essas escolas constatam o reforço para a recomposição da aprendizagem e, consequentemente, o enorme desafio para a recuperação educacional. Ao analisarmos dados de redes quanto ao atendimento aos alunos durante a pandemia, observa-se que aquelas que implementaram estratégias, mesmo que não fosse a ideal, estão conseguindo recuperar parte do desempenho educacional, ao contrário das redes que não ofereceram nenhum tipo de suporte.

Um exemplo disso é o município de Rio das Ostras (RJ), cujos dados do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) de 2023, relativos à evolução da nota em Língua Portuguesa, revelam um impacto significativo: em 2019, a média era de 277,74; em 2021, houve uma queda para 267,73, representando uma redução de dez pontos; contudo, em 2023, a média subiu para 270,05, demonstrando uma recuperação parcial. Esses números evidenciam que a adoção de estratégias mínimas de atendimento durante a pandemia pode ter contribuído para a retomada gradual do desempenho.

Cabe destacar que essa rede municipal implementou diversas formas de atendimento aos alunos durante a pandemia e após a pandemia e vem assumindo ainda o compromisso de identificar quais os meios possíveis para organizar uma metodologia de recomposição da aprendizagem do corpo discente. Para isso, essa rede conta com o SAERO/RJ – Sistema de Avaliação Educacional de Rio das Ostras/ RJ –, que consiste em uma avaliação sistêmica em larga escala, censitária e de proficiência. As avaliações auxiliam no estabelecimento de metas de desenvolvimento educacional e políticas públicas, promovendo, assim, melhorias das instituições municipais de ensino e do processo de aprendizagem, de modo geral.

Por esse sistema, são desenvolvidas três avaliações ao longo do ano letivo: uma avaliação diagnóstica, uma avaliação de percurso e uma avaliação final. Com isso, são produzidos dados que orientam a definição de metas e de estratégias capazes de promover o aprendizado dos estudantes, por meio de ações conjuntas entre as equipes pedagógicas das escolas e da Secretaria de Educação. Essas equipes alcançam a possibilidade de delineamento do perfil de estudantes que se encontram no ano de escolaridade com e sem correspondência de competências.

Em segundo lugar, consideramos os perfis dos que estão alfabetizados e dos que ainda não estão e, restringindo o nosso olhar para as questões relacionadas à competência em leitura, tomamos os dados do Censo Escolar de 2020 (Brasil, 2021), que revelam um panorama preocupante em relação às competências desenvolvidas pelos estudantes alfabetizados, especialmente no contexto pandêmico. Mesmo alunos que já dominam a base alfabetica enfrentam dificuldades em avançar para níveis mais complexos de compreensão leitora e de produção textual. Embora a maioria das escolas tenha buscado formas de manter o ensino, como a distribuição de materiais impressos em 94% das instituições e a realização de avaliações a distância em 58% delas, essas estratégias não foram suficientes para promover o desenvolvimento das competências vislumbradas.

Os dados do Censo (Brasil, 2021) evidenciam a complexa relação entre a falta de acesso à internet e o desenvolvimento das competências leitoras, especialmente entre os alunos da 1ª série do EF, que estavam na fase inicial de alfabetização durante este período. A alfabetização, como processo inicial de decodificação do sistema alfabetico, depende de um conjunto articulado de fatores que vão além do simples ensino do código. Para que as competências leitoras avancem – como a fluência, a compreensão e a capacidade crítica de leitura – é necessário que os estudantes tenham oportunidades regulares de engajamento com práticas de leitura diversificadas, significativas e contextualizadas (Colomer; Camps, 2008).

Esse cenário se agrava quando observamos o perfil dos estudantes que ainda não estão alfabetizados, mesmo em turmas do EF II. Com o sistema de aprovação automática em alguns anos do EF I e com a ausência de um sistema avaliativo específico de leitura, vários estudantes dos anos iniciais do EF II ainda se encontram na etapa de decodificação da leitura, que deveria ter sido superada no EF I. Esses alunos demonstram dificuldades significativas na leitura de sílabas complexas e na compreensão de textos, evidenciando os prejuízos acumulados em suas trajetórias escolares.

Os resultados do PISA relativos ao ano de 2022 sobre a leitura revelam que “50% dos estudantes brasileiros não têm o nível básico em leitura”, ou seja, “encontram-se no nível mais baixo da avaliação” (Brasil, 2023). Os outros 50% dos estudantes estão distribuídos em níveis acima, porém o percentual dos que atingem o nível alto de proficiência é ínfimo, conforme podemos visualizar na tabela abaixo:

Tabela1 - Níveis de proficiência dos estudantes e respectivos percentuais

	Níveis	Percentual de estudantes
Baixo	1 ou abaixo	50%
	2	25%
	3	16%
	4	7%

Alto	5 ou superior	2%
------	---------------	----

Fonte: Elaboração das autoras com base em Brasil (2023).

A fim de elucidar o que contemplam os níveis supracitados, para que possamos delinear o quadro de desempenho em leitura dos nossos alunos, o esperado, para o nível 1, é o entendimento do sentido literal dos períodos ou de trechos curtos e, para o nível 5, é a compreensão de textos longos e a distinção entre fato e opinião com base na fonte de informação. Embora não consideremos esses resultados como verdade absoluta, no mínimo, eles apontam para uma situação delicada que merece a nossa atenção.

Portanto, como forma de corroborar os dados censitários apresentados e nossas reflexões derivadas da pesquisa de campo, trazemos um breve relato de uma professora da educação básica acerca do comportamento e do comprometimento com as tarefas escolares relacionadas à habilidade de ler:

O resultado acaba sendo uma rejeição a atividades de leitura e compreensão leitora por parte de vários estudantes, que afirmam não gostarem de ler. É recorrente a reclamação das turmas diante de textos com mais de uma lauda e, no momento de responderem às perguntas sobre o texto, alguns alunos não conseguem compreender os enunciados das questões nem encontrar respostas explícitas, muito menos fazer inferências ou responder com clareza sobre uma ideia que não esteja claramente escrita no texto. Diante desse quadro, o professor tem muita dificuldade de trabalhar leituras mais complexas com a turma, principalmente textos com vocábulos menos usuais e que envolvam longos períodos, com subordinação. E, por trabalhar geralmente com textos mais simples, a capacidade leitora do indivíduo não se desenvolve adequadamente, resultando numa grande quantidade de alunos que terminam o fundamental II totalmente despreparados para ingressar no ensino médio. (Prof. M.M.)

Para refletir sobre o cenário da leitura no período atual e atender aos objetivos da pesquisa, estruturamos este artigo em etapas. Inicialmente, a introdução apresenta um panorama das questões educacionais ocorridas durante a pandemia. Em seguida, na seção intitulada "Habilidade leitora", são discutidas as definições teóricas e modelos de leitura propostos por diversos autores, como Gough e Tunmer (1986), Smith (1989 [2003]), NRP (2000), Scarborough (2001), Snow (2002), McKenna e Stahl (2009), Perfetti e Adlof (2012) e Oakhill, Cain e Elbro (2015), que oferecem uma base para a compreensão do processo da leitura. Na seção "Laboratório LER", são apresentados os dados relacionados à leitabilidade e à compreensão leitora, com base em estudos anteriores (Abreu; Hora, 2019; Abreu; Lima, 2022; Abreu; Garcia; Santos, 2024), além de serem analisadas estratégias metacognitivas aplicadas ao ciclo alfabetizador (Ruivo, 2024). Em seguida, na seção "O perfil do leitor no período pós-pandêmico", são apresentadas as características do leitor atual, baseadas na pesquisa *Retratos da leitura no Brasil – 6ª. edição* (Instituto PRÓ-LIVRO, 2024), e propomos estratégias para a formação de leitores diante desses desafios. Na seção "Queda na leitura e estratégias de incentivo", são exploradas as possíveis causas que contribuíram para a queda nos índices de leitura durante e após a pandemia, além de sugerirmos ações práticas que podem auxiliar

a reverter esse quadro (Colomer; Camps, 2008; Andruetto, 2017; Petit, 2019). Por fim, encerramos o artigo com a seção “Considerações finais”, na qual sintetizamos as reflexões desenvolvidas no texto e apontamos direções para a implementação de práticas pedagógicas que possam minimizar lacunas existentes no ensino da leitura.

A habilidade de leitura

A habilidade de ler é uma das competências mais complexas e fundamentais no processo de aprendizagem. Compreender um texto vai além da simples associação de símbolos a sons, requerendo a integração de múltiplos processos cognitivos. Esse entendimento da leitura como uma habilidade multifacetada é crucial para a reflexão proposta por este artigo, pois permite uma análise mais profunda sobre as dificuldades enfrentadas por crianças e adolescentes, especialmente no contexto pós-pandemia, e sobre as lacunas que surgiram nesse processo durante o ensino remoto. Ao explorar as dimensões da leiturabilidade e os fatores que influenciam a formação de leitores, esta seção busca proporcionar uma base sólida para a discussão sobre as estratégias de ensino e intervenção necessárias para o desenvolvimento pleno dessa habilidade.

A leitura não pode ser definida por um único processo (Kato, 1986 [2001]), sendo, portanto, uma atividade multifatorial, pois ela envolve aspectos perceptivos, cognitivos e linguísticos. Ler é perceber pela visão (informação visual) símbolos que foram impressos ou escritos graficamente e integrá-los em informação com os símbolos auditivos, conferindo-lhes um significado (informação não visual) (Smith, 1989 [2003]). Isso significa afirmar que ler é ter a capacidade de reconhecer palavras escritas que possuem uma significação e de atribuir-lhes uma pronúncia (Morais, 1996). Nas palavras de Leffa (1996, p. 24): “Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto”.

O resultado dessa ação envolve compreensão, que pode ser literal ou interpretativa com julgamento e apreciação de valor estético, em uma dinâmica de interatividade entre as unidades básicas e as unidades de compreensão de alto nível (Gough; Tunmer, 1986; Scarborough, 2001; McKenna; Stahl, 2009; Perfetti; Adlof, 2012). Assim, “a compreensão é o objetivo final da leitura” (Nation, 2013, p. 266).

Com vistas a discorrer sobre leitura e compreensão leitora, adotamos como mote o documento publicado nos anos 2000 por um grupo de especialistas em leitura, o *National Reading Panel*, doravante NRP, e elencamos cinco modelos teóricos: a Visão Simples de Leitura de 1986; o Modelo de Compreensão Textual de Kintsch de 1988; a Corda de Leitura de 2001; o modelo de RAND de 2002; o Modelo Cognitivo de 2009 e a Estrutura de Leitura de 2012.

O NRP apontou que a leitura pode ser definida pela confluência de cinco habilidades, a saber: consciência fonêmica, instrução fônica, fluência, vocabulário e compreensão. Esse documento prescreveu um treinamento de consciência fonêmica com tarefas de manipulação de fonemas e de manipulação de letras, com destaque para o ensino sistemático de instrução fônica, ou seja, das relações grafema-fonema. Com a decodificação automatizada, os professores poderiam começar a enfatizar os padrões naturais da fala durante a leitura, desenvolvendo a fluência, entendida como a habilidade de ler um texto rapidamente, com precisão e expressão adequada. Além disso, começariam a construir um vocabulário sólido, ambos levando à compreensão.

Assim, os professores poderiam verificar, a qualquer momento, as habilidades dos alunos para identificar o real problema e ensinar o necessário. Por meio de suas recomendações, o NRP propõe que os professores intervenham com alunos em dificuldades para ler de modo fluente ao focar nos componentes da leitura no(s) qual(is) os alunos estejam falhando. No entanto, o NRP não apresenta uma discussão e/ou análise acerca da relação entre fluência e compreensão leitora.

A visão simples da leitura de Gough e Tunmer (1986), doravante VSL, define compreensão leitora pelos componentes que são necessários para que ela ocorra, como: decodificação e compreensão linguística. Esse modelo defende que, sem a habilidade de decodificação, a compreensão leitora não pode ocorrer, porque um leitor não pode acessar as palavras impressas/escritas sobre o papel a fim de entendê-las. Da mesma forma, se um leitor não pode entender os elementos linguísticos de um texto, como sintaxe, léxico e semântica, ele não entenderá plenamente o texto, ainda que tenha domínio do sistema fônico e de sua habilidade para decodificar todas as palavras.

A habilidade de decodificação automática e o conhecimento das estruturas morfossintáticas das orações são fundamentais para o desempenho, pois

Quanto mais rápida é a identificação de cada palavra, mais resta memória de trabalho a ser consagrada às operações de análise sintática, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual (Morais, 1996, p. 164-165).

Em alinhamento à assertão acima, Dehaene (2012, p. 245) assevera que “a compreensão passa antes de tudo pela fluência da decodificação. Quanto mais rápido essa etapa for automatizada, melhor o aluno poderá se concentrar no significado do texto”. Por essas declarações, evidencia-se que a decodificação no nível da palavra é o primeiro aspecto crítico da compreensão leitora; além disso, são relatadas “evidências que demonstram que a compreensão em leitura é comprometida quando a decodificação é fraca”, embora isso não signifique dizer “que a decodificação fraca é a única fonte de comprometimento da compreensão da leitura” (Nation, 2013, p. 268).

A VSL identifica os componentes essenciais da leitura ao nível mais básico e não define os fatores que os influenciam. Com isso, trata-se de um modelo em que qualquer componente pode ser controlado, diferentemente do modelo RAND (Snow, 2002).

Kintsch (1988) propôs um modelo de integração e construção de compreensão de leitura a fim de descrever como os leitores lidam com o texto para construir sentido. Esse modelo tem dois componentes principais: o texto-base e o modelo situacional. O texto-base é composto pela macroestrutura e pela microestrutura. A macroestrutura, estrutura mais geral de significado – nível global, isto é, o texto como um todo; e a microestrutura, os períodos do texto – nível local, isto é, a estrutura das proposições individuais e suas relações. Tanto a macroestrutura quanto a microestrutura possuem unidades de ideias chamadas de proposições.

Uma das características do presente modelo é que ele assume uma multiplicidade de processos que ocorrem às vezes em paralelo, às vezes sequencialmente. Primeiro, os elementos de significado de um texto organizam-se num todo coerente, um processo que resulta no processamento múltiplo de alguns elementos. Um segundo conjunto de operações condensa todo o significado do texto em sua essência. Um terceiro conjunto de operações gera novos textos a partir de dados da memória dos processos de compreensão.

De acordo com esse modelo, a compreensão sempre envolve o uso do conhecimento e processos de inferência. O leitor precisa fazer inferências e integrar as proposições no texto-base com o conhecimento prévio da memória de longo prazo a fim de construir um modelo situacional coerente. Esses textos-base combinam duas fontes de informação que são: o conhecimento linguístico e o conhecimento prévio (Kintsch, 1988). Assim, a compreensão de um texto implicaria a criação de um texto-base que iria organizar hierarquicamente todas as proposições explícitas no texto. O modelo situacional criado pelo leitor encerra um entendimento personalizado que se desenvolve pela competência linguística, pela experiência cultural, pelas normas sociais e interações, por experiências pessoais, pelo imaginário, e por tantos outros conteúdos que possa vir acumulando em sua vivência.

Outro esquema teórico é a Corda da Leitura de Scarborough (2001), que propõe dois grandes componentes – como dois fios de uma corda, daí o nome: a compreensão linguística e o reconhecimento da palavra. Dentro de cada fio, a corda é dividida em fios individuais, ou seja, esses dois componentes se subdividem em tópicos individuais.

No fio do Reconhecimento da Palavra, o leitor precisará ser capaz de (a) usar sua consciência fonológica para misturar os sons das letras através das palavras; (b) na decodificação, ser capaz de isolar os sons das letras de cada letra corretamente para compreender o som e o

significado, e (c) no reconhecimento visual, lançar mão da facilidade de reconhecimento das palavras.

No fio da Compreensão Linguística, o leitor precisará demonstrar (a) conhecimento do vocabulário; (b) conhecimento da estrutura linguística; (c) conhecimento prévio que lhe permitirá fazer suposições sobre o conteúdo do material escrito com base no contexto amplo e no contexto específico; (d) raciocínio verbal que permite ao leitor interpretar as pistas textuais e enquadrar o material escrito dentro de uma sequência narrativa, respondendo mentalmente como tal evento teve lugar e prevendo porque ele é importante para o que virá na sequência; e (e) o conhecimento do gênero, que lhe permitirá entender, por exemplo, a ordenação das palavras, o tamanho dos períodos, a ordem do discurso.

Pela perspectiva desse modelo, um leitor hábil utiliza os “fios” envolvidos no reconhecimento da palavra e os envolvidos na compreensão linguística simultaneamente enquanto lê e nem sempre se pode supor que os níveis envolvidos sejam ou possam ser ordenados hierarquicamente, pois todos eles são necessários para a compreensão leitora. O modelo da Corda da Leitura retoma aspectos já discutidos pela Visão Simples de Leitura de Gough e Tunmer (1986), em que a leitura efetiva é produto da interação entre a decodificação e a compreensão linguística.

Por outro lado, o modelo do RAND (Snow, 2002) apresenta uma ideia diferente da proposta do NRP sobre o que está implicado no processo da leitura. No modelo do RAND, os autores optaram por desconsiderar a ideia de que somente o material escrito é o fator primário na definição de compreensão leitora e foi estabelecida uma divisão e consequente definição de fatores que são importantes no processo. Assim, esse modelo prevê a compreensão leitora como um produto do leitor, do texto, da atividade e do contexto sociocultural da leitura. Dessa forma, o modelo do RAND ultrapassa esses componentes iniciais e compõe um conceito muito mais complexo, visto que a compreensão leitora pode variar de pessoa para pessoa, de uma situação de leitura para outra situação de leitura, no mesmo leitor, de variados modos.

O modelo do RAND (Snow, 2002) pode ser usado para demonstrar a complexidade dos fatores que pesam sobre a compreensão leitora e, da mesma forma, permite ao professor construir um entendimento sobre o esforço cognitivo que subjaz uma leitura precisa. A cada momento em que um leitor empreende o ato de ler um material escrito, a aplicação do modelo pode mudar e a proporção de cada parte em relação a qualquer outra torna-se diferente. Cabe notar que a natureza desse modelo é um constante desafio, e isso aponta para a impossibilidade de se estudar e controlar todos os fatores.

Desse modo, com a adaptação de um modelo inicialmente proposto para um estudo de identificação de palavras no chinês, o Modelo de reconhecimento visual de palavras chinesas de dois caracteres (Perfetti; Tan 1999), o esquema representado em Perfetti e Adlof (2012) propõe um

modelo geral que expõe os subprocessos de compreensão leitora sem determinar os limites e as possibilidades de suas interações.

Por meio desse modelo, visualiza-se a representação do que seria pertinente à leitura, desde o estímulo visual, passando pelo nível da palavra (processos lexicais), pelo nível da sentença (processos sintáticos), pelo nível do texto, chegando à produção de um modelo mental do texto, em que os subprocessos de compreensão se integram em interface com o conhecimento geral. Essa representação não está limitada aos processos linguísticos e pode ser incrementada por conhecimentos extralingüísticos. Assim, esse modelo se alinha ao modelo de Kintsch (1988).

Segundo Nation (2013), os modelos explicativos da compreensão da leitura reconhecem essa necessidade de construção da representação mental do texto. Por isso, trata-se de um processo integrativo, que agrupa fontes de informação, partindo do nível da palavra, chegando ao nível do conhecimento prévio, por meio das unidades linguísticas.

Embora o modelo de Perfetti; Adlof (2012) possa apresentar uma rigidez sequencial, isso não está assegurado, pois “as diversas fontes de conhecimento podem interagir livremente ou com graus variados de limitação” (Perfetti; Landi; Oakhill; 2013, p. 246). Assim, toma-se como pressuposto que o processamento de representações sintáticas (análise) e a representação textual estejam mais ligados ao sistema linguístico do que à geração de inferências, por exemplo. Porém, de acordo com esse modelo, para que se alcance a habilidade de compreensão leitora é necessário o desenvolvimento de todos os componentes.

Por último, o modelo Cognitivo de McKenna e Stahl (2009) combina com o modelo da Corda da Leitura visto que usa muito dos mesmos fios e tópicos, porém com uma reorganização que se assemelha aos galhos de uma árvore. Por esse modelo, concebe-se a leitura como uma progressão de habilidades em vez de múltiplas habilidades paralelas. É possível olhar para o modelo e dividir a habilidade de compreensão leitora em suas partes componentes e, então, explorar minuciosamente esses componentes.

Por exemplo, se um estudante está com dificuldades em entender um material escrito, o professor pode usar uma avaliação que vai checar sobre Reconhecimento Automático da Palavra, ou Compreensão Linguística ou Conhecimento Estratégico, que seriam galhos da árvore. Se foi determinado que o problema está no Reconhecimento Automático da Palavra, o professor, então, prosseguiria nesse ramo, avaliando cada habilidade até que o estudante mostrasse proficiência. Assim, é possível isolar uma questão específica, uma vez que, em última análise, é a questão mais baixa que está atravancando as competências superiores. Com isso, esse modelo pode ser muito útil para os professores na medida em que permite dividir o complexo mundo da compreensão em categorias manobráveis.

Para encerrar a apresentação dos modelos, vale enfatizar que todos são apropriados, baseados em pesquisas, e podem ajudar os professores a entenderem a complexidade da tarefa que eles estão solicitando para que seus alunos executem. Os modelos não são perfeitos para todas as situações e/ou demandas, mas podem ser utilizados para planejar atividades didáticas, para elaborar avaliações e/ou atividades interventivas de um jeito que contemple as variadas necessidades que um aluno-leitor venha a ter enquanto lê e possa aprender a endereçá-las.

Retomando o início desta seção, vimos que a leitura entendida como ação exige um material escrito ou impresso a ser considerado e como habilidade, um material a ser decodificado e compreendido. Isso nos leva ao próximo tópico que trata de dados de pesquisas realizadas sobre esses temas no período antecedente e posterior à pandemia.

O laboratório LER

Em 2018, o Laboratório LER/UFRJ (Laboratório de Eletroencefalografia e Rastreamento Ocular da Linguagem), cuja proposta era “tomar as evidências de pesquisas como ponto de partida para planejar e implementar oficinas que pudessem contribuir para melhorar a competência leitora dos alunos” (Maia, 2019, p.13), lançou mão de metodologia experimental com técnicas de eletroencefalografia, de rastreamento ocular, de *Cloze*. Seu projeto era dividido em três fases: análise, intervenção e reanálise, no âmbito da leitura em uma escola pública estadual de Niterói por dois anos, por meio de uma parceria firmada entre Universidade e Escola. Especificamente, um dos estudos sobre dificuldades de compreensão leitora nos anos finais do ensino fundamental (Abreu; Hora, 2019) teve como objetivo avaliar a compreensão em leitura de estudantes do oitavo/nono anos do ensino fundamental por meio de testes de *Cloze* (instrumento psicoeducacional de texto com lacunas), que focalizavam o tipo de palavra (lexical / funcional). A coleta de dados foi feita em sala de aula, em horários cedidos pelos docentes das turmas ou em horários vagos na grade escolar, sendo organizada em três etapas: testagem, oficinas e retestagem.

Na primeira etapa, tomada como diagnóstico, verificamos que o baixo índice de compreensão leitora demonstrado por esse grupo de alunos parecia ser decorrente da não adoção de um esquema de inspeção em conjunto, minimamente estruturante (Maia, 2018) e do não envolvimento em um processo de previsão e inferência contínua que estaria apoiado não só na informação oferecida pelo texto como também no conhecimento prévio. Os resultados sugeriram que esses leitores não acionavam estratégias cognitivas fundamentais para o processamento textual, fosse no nível do período, fosse no nível do texto, possibilidades apontadas por Gellert e Elbro (2013), o que os tornaria leitores inativos.

Na segunda etapa, com base nos resultados da etapa diagnóstica, aconteceram as atividades práticas em formato de oficinas. Uma delas foi o jogo Ler-Ordenar-Formar, em que os alunos

manipulavam peças plásticas encapadas com palavras e pequenas expressões com a finalidade de formar períodos compostos por uma oração principal e uma oração subordinada, tendo a limitação de usar um conectivo diferente a cada período ordenado. O objetivo do jogo era promover não só a leitura atenta como também a habilidade de organização de elementos lexicais e gramaticais em um conjunto coerente, visando à compreensão leitora.

Por fim, na terceira etapa, tomada como retestagem, aplicamos um novo teste de *Cloze*, em dois grupos de alunos: participantes das oficinas e não participantes das oficinas. Do mesmo modo que na primeira etapa, testamos a variável tipo de palavra: lexical e funcional. Os resultados indicaram que para os dois grupos o tipo de palavra ‘funcional’ ofereceu maior dificuldade. Porém, o desempenho dos participantes das oficinas foi melhor em comparação com os não participantes, pela menor variação na acurácia das respostas. Para os participantes das oficinas, a incidência de erro foi maior ao completarem com um elemento coesivo referencial anafórico já para os não participantes não houve essa regularidade, ou seja, os erros foram observados em momentos aleatórios, inclusive, sem preservação da coerência.

Durante a pandemia, em 2020/2021, foi realizado um estudo com metodologia experimental sobre leitabilidade direcionado para a leitura de períodos longos e de períodos curtos e com aposição sintática alta ou baixa, desenvolvido em turmas de nono ano do ensino fundamental e em turmas de ensino superior dos cursos de Letras e de Pedagogia (Abreu;Lima, 2022). O objetivo principal foi comparar a leitabilidade em grupos diversos do ensino superior, do ensino fundamental e em instituições públicas. Sob os pressupostos da área da Psicolinguística, esse trabalho empregou a técnica de leitura automonitorada por meio da plataforma *on-line* chamada *ExpLing*, que permitiu a realização da tarefa experimental à distância.

Os dados foram coletados por meio de um computador do próprio participante, com conexão à internet. O participante recebia um link por *e-mail* e preenchia um cadastro para participar do experimento. Uma sessão de prática precedia a tarefa experimental, como uma simulação, a fim de que o participante se familiarizasse com a técnica. A tarefa experimental consistia na leitura de períodos fragmentados em cinco segmentos que se apresentavam na tela em ação comandada pelo participante, enquanto o tempo de leitura e o tempo de resposta à pergunta de compreensão eram registrados.

Com isso, o estudo analisou o processo de leitura e a habilidade de compreensão leitora de períodos caracterizados por extensão e estrutura nos diferentes grupos. Os resultados apontaram para o efeito de grupo, em que o grupo do ensino superior apresentou leitura mais rápida, com maior índice de acertos e com respostas mais rápidas. Por outro lado, o grupo do fundamental apresentou leitura rápida somente nos períodos curtos, o índice de acertos foi maior apenas nos

períodos com aposição baixa e as respostas foram lentas. Além disso, foi verificado o efeito de intercalação, pela acurácia das respostas em períodos com aposição baixa nos dois grupos, e o efeito de extensão, visto que o tempo de leitura foi menor nos períodos curtos.

Segundo Ruivo (2024), uma pesquisa realizada em 2023, após a pandemia, investigou a compreensão leitora em uma turma do segundo ano do EF (ciclo alfabetizador) de uma escola localizada em um bairro central de um município do estado do Rio de Janeiro. O estudo buscou analisar a metodologia de ensino adotada, utilizando como procedimentos: atividades diagnósticas, um questionário sobre práticas de leitura em família, rotinas de pensamento e atividades didáticas baseadas em lendas regionais.

Foi aplicada a Sondagem Inicial com o objetivo de conhecer a escrita e a leitura dos alunos. Ela foi composta por questões que abordavam: escrita do nome completo, escrita de palavras com diferentes números de sílabas e do mesmo campo semântico, sequência das letras do alfabeto, identificação da letra inicial (vogais e consoantes) de palavras do mesmo campo semântico, leitura de frase e interpretação de cena/imagem para escrita de frase.

Quanto ao questionário: as principais perguntas do questionário foram sobre meio/material (is) que a família mais utiliza para ler; frequência de leitura em família; a maior dificuldade para realizarem leitura em família; assuntos de maior interesse para a leitura em família; como que o(a) aluno(a) se sente depois que participa da leitura em família. Importava saber qual o perfil das famílias dos alunos em relação à prática da leitura: ter uma noção sobre como a leitura fora do ambiente escolar poderia ajudar na compreensão de como a influência familiar e sua bagagem cultural relacionavam-se com a aprendizagem.

Em relação às ‘rotinas de pensamento’, foram acionadas estratégias pedagógicas visando à aprendizagem visível. Como exemplo, a estratégia: “Vejo-Penso-Pergunto” (Andrade, 2021), em que o estudante respondia a: O que vejo? Resposta: (Uma letra). O que penso a partir do que vejo? Resposta: (No meu nome). O que pergunto com base no que vejo e penso? Resposta: (Quais são as letras do meu nome?). Essas estratégias traziam à tona a participação e a autonomia do aluno no seu próprio processo de aprendizagem, ajudavam a instigar o pensamento, a curiosidade dos alunos, promoviam o engajamento da turma.

Por fim, a temática das lendas para as atividades didáticas surgiu com o intuito pedagógico de resgatar a cultura e as memórias antigas do povo oriundo do município em que os alunos residiam.

Na metodologia de ensino, para essa turma, adotaram-se princípios da metodologia ativa como uma aprendizagem reflexiva (Moran, *apud* Andrade, 2021; Bacich;Moran, 2018) e lançou-se mão de estratégias metacognitivas. As atividades propostas foram realizadas em sala de aula, com a professora regente, e resultaram em consciência sobre a aprendizagem, favorecendo a compreensão da leitura no ciclo alfabetizador. A relação decodificação-compreensão que remete à VSL esteve

presente no planejamento das aulas com o apoio da aprendizagem visível (Andrade, 2021), cujo foco estava em tornar visíveis os processos cognitivos atuantes na atividade de leitura.

A metacognição contribuiu no processo de aprendizagem dos alunos ao refletirem sobre o seu ato de aprender. Eles se tornaram capazes de refletir sobre o seu próprio conhecimento, e, em diversas situações, utilizaram o monitoramento (estratégia metacognitiva) para avaliar e apontar uma falta de coerência em suas respostas e, dessa maneira, verificaram a própria aprendizagem. Assim, a autonomia foi sendo consolidada e ganhou visibilidade nessa turma, em que os alunos tinham a autoestima abalada por problemas familiares e por reprovação escolar. Ainda que nem todos os alunos tenham atingido a fase alfabética consolidada (Ehri, 2013), apresentaram avanço em suas reflexões sobre a leitura e escrita.

Também após a pandemia, em 2023, realizamos um estudo experimental sobre o processo de leitura e de compreensão leitora de alunos-leitores em relação direta com um aspecto da leiturabilidade: a complexidade gramatical da língua. Com foco no aspecto sintático em que manipulamos a extensão (com e sem elementos intercalados) e a estrutura (orações relativas de sujeito e de objeto) de períodos, verificamos os efeitos em grupos de participantes com diferentes graus de escolaridade: ensino fundamental, médio e superior (Abreu; Garcia; Santos, 2024).

Esse trabalho empregou a técnica experimental de rastreamento ocular, por meio da qual se monitora, com um equipamento, as fixações e as sacadas oculares, progressivas e regressivas, na leitura de material textual ou na percepção visual de imagens. No caso, analisamos o comportamento ocular do participante durante o ato de ler. Os grupos de participantes eram alunos do 9º ano do ensino fundamental, do 3º ano do ensino médio e do 4º e 5º períodos do ensino superior, escolhidos de forma aleatória, mas que apresentaram termo de assentimento e de consentimento assinado por eles ou pelos responsáveis e que participaram de uma triagem de leitura para verificar se a habilidade de leitura era minimamente compatível com o ano escolar.

O rastreador foi levado à escola e à universidade e cada participante automonitorou a leitura do material apresentado na tela de um notebook com 15.6 polegadas enquanto sua movimentação ocular era registrada. As sessões foram precedidas por uma etapa de calibração na qual se solicitava ao participante que fixasse o olhar e acompanhasse os pontos que se moviam na tela e também por uma etapa de prática em que o participante recebia a explicação sobre a tarefa, lia duas sentenças e respondia, por meio do olhar, uma pergunta de compreensão.

Em relação à acurácia nas respostas de compreensão, os resultados apontaram diferença significativa entre os três grupos, tendo o grupo do fundamental e do médio apresentado maior índice de erros, tanto na leitura de períodos curtos quanto na de períodos longos. Por outro lado, não foram observadas diferenças significativas dentro de cada grupo, indicando que a acurácia das

respostas não dependeu da extensão ou da estrutura dos períodos. Em resumo, o desempenho do grupo do ensino superior foi melhor que o do médio e o do fundamental, que não apresentaram diferenças entre si, embora, no superior, tenhamos verificado um índice elevado de erro nas respostas à questão de compreensão, em torno de 20%.

Os resultados indicaram que nos períodos longos, como houve a intercalação de um sintagma adjetival entre o SN simples e a oração relativa, as limitações do desempenho comprometeram o efeito estrutural, ou seja, não houve diferença no processamento das relativas de sujeito e de objeto. Esse resultado ocorreu em todos os grupos, inclusive, no grupo do Ensino Superior. Os resultados demonstrados pelo grupo do Ensino Médio corresponderam ao esperado com as condições das relativas de sujeito com mais acertos, seguidas pelas relativas de objeto.

Esses dados podem nos informar que a exposição a materiais de leitura não é suficiente para tornar um aluno um leitor proficiente. Caso fosse, esses grupos de participantes que podem representar os estudantes brasileiros, seriam exímios leitores, haja vista o tempo de trajetória escolar, ou seja, tempo em contato direto com materiais de leitura. É esperado que o recurso atencional que, no início da escolarização, está voltado à decodificação, decresça conforme o avanço no nível de escolaridade e que, com isso, haja a liberação da atenção do leitor para o processo de compreensão.

Em linhas gerais, é possível completar essa reflexão dizendo que esse breve panorama de estudos parece nos dar uma indicação das consequências do período pandêmico, visto que nos anos de 2018, 2020/2021, o desempenho pífio em leitura e compreensão leitora estava restrito aos anos finais do EF, e em 2023 ele atinge o grupo do Ensino Superior. A partir disso, cabe-nos pensar em estratégias capazes de desenvolver a habilidade de compreensão leitora de nossos alunos-leitores.

O leitor no período pós-pandêmico

De acordo com o documento *Retratos da Leitura no Brasil – 6ª edição* (Instituto PRÓ-LIVRO, 2024), considera-se leitor aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro de qualquer gênero, impresso ou digital, nos últimos três meses. Quanto ao não leitor, é aquele que declarou não ter lido qualquer livro, ou parte de um livro, nos últimos três meses. Os dados mostram que o percentual de leitores caiu em relação à quinta edição publicada em 2019, de 52% para 47% em 2024. Em termos absolutos, a redução foi de aproximadamente 6,7 milhões de leitores.

Ao analisar as faixas etárias, observa-se que a maior queda no percentual de leitores ocorreu em crianças de 7 a 10 anos, que passaram de 71% em 2019 para 62% em 2024. Esse dado é especialmente preocupante, pois essa faixa etária corresponde a um período crucial de alfabetização

e de letramento, em que a leitura desempenha um papel central no desenvolvimento cognitivo e social.

A faixa etária de 11 a 13 anos foi a única que manteve a estabilidade, com 81% de leitores tanto em 2019 quanto em 2024 (Instituto PRÓ-LIVRO, 2024). Embora esse dado aparentemente possa parecer positivo, é relevante considerar as transformações no comportamento de leitura e no impacto crescente da internet e das redes sociais neste grupo. Desde 2007, o uso da internet no tempo livre tem aumentado significativamente, passando de 18% naquele ano para 78% em 2024. O uso do *WhatsApp* também aumentou, saltando de 43% em 2015 para 71% em 2024. Esses meios digitais, especialmente a partir dos 13 anos, começam a influenciar negativamente os índices de leitura tradicional, contribuindo para a queda dos percentuais de leitores nas faixas etárias subsequentes.

As faixas etárias mais jovens apresentam índices elevados de uso da internet: 88% desse grupo acessa à internet, percentual que chega a 93% entre adolescentes de 14 a 17 anos e permanece alto (91%) na faixa de 18 a 30 anos. Esses números demonstram que a internet é uma ferramenta central no cotidiano dos jovens e adultos até os 30 anos, começando a decrescer somente após essa idade. Além disso, 80% dos leitores relatam gastar seu tempo livre na internet e 77% no *WhatsApp*, o que mostra como esses meios estão integrados à rotina, mesmo daqueles que ainda se identificam como leitores (Instituto PRÓ-LIVRO, 2024).

No EF II, o percentual de leitores se manteve estável em 75% entre os dois períodos analisados. A manutenção do mesmo índice pode refletir uma estagnação nas práticas escolares voltadas ao incentivo à leitura ou dificuldades estruturais na implementação de políticas públicas efetivas. Nesse contexto, torna-se essencial revisar estratégias pedagógicas e ampliar o acesso a materiais literários adequados aos interesses e à faixa etária dos estudantes (Instituto PRÓ-LIVRO, 2024).

No ensino médio, a queda de 79% para 72% no percentual de leitores indica um cenário ainda mais crítico (Instituto PRÓ-LIVRO, 2024). Essa fase é marcada por desafios específicos, como o aumento das responsabilidades acadêmicas e a preparação para exames de ingresso ao ensino superior, que muitas vezes priorizam conteúdos pragmáticos em detrimento de atividades de leitura literária (Colomer;Camps, 2008).

Queda na Leitura e Estratégias de Incentivo

Essa queda nos índices de leitura pode estar diretamente relacionada ao distanciamento físico dos estudantes das escolas – tradicionalmente um espaço fundamental para o incentivo e a

promoção de práticas de leitura. A escola não apenas oferece acesso a livros e materiais de leitura, mas também cria um contexto em que os estudantes são motivados e orientados a interagir com textos de maneira contínua e reflexiva. Nesta seção, exploraremos algumas possíveis causas dessa queda e apresentaremos estratégias que podem ser adotadas para incentivar a leitura.

Espaço de leitura

Segundo dados da pesquisa (Instituto PRÓ-LIVRO, 2024), na faixa etária de 5 a 24 anos, a sala de aula ocupa o segundo lugar percentual (11%) e a biblioteca (14%), o terceiro lugar onde os leitores costumam ler, sendo a casa (85%) o primeiro lugar¹. O que chama particularmente a atenção é que, mesmo durante o período de isolamento social, o índice de leitura em casa aumentou apenas 3% em relação à pesquisa anterior. Esse crescimento modesto revela um paradoxo significativo: embora estudantes tenham passado mais tempo em casa durante a pandemia, isso não se traduziu em um aumento proporcional nos hábitos de leitura. O dado sugere que a permanência no ambiente doméstico não é, por si só, suficiente para estimular a prática leitora, destacando a importância da mediação pedagógica e de políticas específicas de incentivo à leitura.

A necessidade de tornar as bibliotecas, principalmente as escolares, espaços mais atrativos e relevantes é uma questão urgente no cenário atual, especialmente considerando que 39% dos leitores afirmam que nada os motivaria a frequentar esses locais. Para minimizar esse problema, é essencial transformar as bibliotecas em espaços dinâmicos, interativos e conectados às realidades culturais e digitais contemporâneas. Segundo Colomer; Camps: “A leitura, em qualquer de suas funções, tem na biblioteca um de seus espaços mais naturais para educar na leitura e no domínio autônomo dos caminhos de acesso à informação e na sua seleção” (2008, p. 95). Uma estratégia seria investir na modernização dos ambientes como espaços multiusos, com áreas de convivência e tecnologia acessível com computadores e acesso gratuito à internet: “a biblioteca escolar, hoje convertida, de fato, em uma midiática, pode chegar a ser um núcleo educativo central” (Colomer; Camps, 2008, p. 95). Criar salas para leitura em grupo, exibição de filmes, rodas de conversa ou até mesmo eventos culturais, como saraus literários, tornaria a experiência envolvente.

Além disso, é importante promover atividades interativas e eventos temáticos. Oficinas de escrita criativa, clubes de leitura voltados para diferentes faixas etárias, exposições literárias e sessões de contação de histórias para atrair leitores. A parceria com escolas e universidades para organizar visitas guiadas e projetos conjuntos também pode contribuir para criar um vínculo mais forte entre a comunidade e a biblioteca. As bibliotecas devem refletir a diversidade cultural de suas comunidades, promovendo a inclusão de livros e atividades que contemplam diferentes vozes e

¹ Os participantes da pesquisa tiveram a possibilidade de selecionar mais de uma opção de resposta, motivo pelo qual o somatório dos percentuais pode exceder 100%.

perspectivas. Essa abordagem não apenas amplia a relevância social das bibliotecas, mas também cria um espaço onde os leitores se sentem representados e acolhidos. É necessário recuperar o papel central da biblioteca na cultura, no aprendizado e na convivência.

Por fim, apresentar a alguém livros de literatura e obras de arte é, como afirma Michèle Petit (2017, p. 67), uma maneira “de dar vida ao espaço concreto, dar-lhe um sentido”. Essa ação vai além do simples acesso a textos e imagens: ela transforma ambientes, despertando nos leitores e espectadores uma conexão emocional e intelectual com o que os cerca. Em uma sala de aula, biblioteca ou mesmo em um lar, a introdução a essas formas de expressão cultural pode ressignificar o cotidiano, oferecendo não apenas um refúgio, mas também uma janela para outros mundos e perspectivas.

O estímulo à leitura

Segundo a pesquisa (Instituto PRÓ-LIVRO, 2024), outro fator que influencia na escolha de um livro entre leitores de 5 a 17 anos são as dicas de professores. No que diz respeito a pessoas que influenciaram o gosto pela leitura, em 2019, o professor correspondia ao percentual de 11%; em 2024, esse percentual cai para 8%, o que pode também estar relacionado ao afastamento da escola durante a pandemia, que diminui as possibilidades de indicação e discussão de obras literárias em sala de aula. Colomer; Camps (2008) entendem que a função do professor é ajudar os alunos no caminho de formar leitores autônomos e críticos, proporcionando-lhes o apoio necessário para que possam ir além do que conseguiram sozinhos.

Embora a casa tenha se mantido como o principal espaço de leitura, o isolamento durante a pandemia reforçou a dependência do ambiente doméstico para a formação de leitores, o que pode ter prejudicado alunos de famílias sem acesso a livros ou com baixa escolaridade, tendo uma inversão da influência sobre o gosto pela leitura entre 2019 e 2024. Por isso, Andruetto (2017, p. 94) defende a escola e o trabalho que se pode fazer nela: “porque a escola é (ao menos em nosso país [no Brasil também]) o grande igualador social de recursos culturais”.

O nível de escolaridade parental exerce influência na formação de leitores entre os filhos. De acordo com os dados da pesquisa, crianças cujos pais possuem níveis mais elevados de escolaridade têm mais acesso a livros e estímulos à leitura em casa, o que contribui para o desenvolvimento do hábito leitor. A relação entre escolaridade dos responsáveis e o número de livros disponíveis no ambiente doméstico é direta: quanto maior o grau de instrução dos pais, maior a probabilidade de haver um acervo significativo em casa.

Por outro lado, em famílias em que os responsáveis têm baixa escolaridade, a formação de leitores enfrenta barreiras adicionais. A falta de familiaridade com o ato de ler, a ausência de livros em casa e o limitado repertório literário dos pais tornam o estímulo à leitura mais desafiador: “Para quem não provém de um espaço familiar leitor, diminuir essa brecha é uma tarefa que se desenvolve na escola” (Andruetto, 2017, p. 127).

O livro como objeto simbólico

Outro dado da pesquisa que influencia diretamente a formação de leitores está relacionado à percepção sobre o ato de ser presenteado com livros. Segundo essa mesma pesquisa (Instituto PRÓ-LIVRO, 2024), houve uma queda no percentual de pessoas que afirmam “sempre” receber livros como presente: de 13% em 2007 para apenas 8% em 2024. Já a parcela que declara “nunca” receber livros é de 49%. O fato de a maioria da população nunca receber livros como presente reflete uma tendência preocupante de desvalorização do livro como objeto simbólico e ferramenta de incentivo à leitura. Essa desvalorização é ainda mais grave no contexto familiar, no qual, frequentemente, se dá o primeiro contato com a leitura e no qual o ato de presentear com um livro pode influenciar significativamente a criação de hábitos leitores.

Ao negligenciar o livro como presente, perde-se uma oportunidade valiosa de associá-lo a momentos de afeto e prazer, aspectos fundamentais para a formação de leitores engajados. A prática de presentear com livros não apenas insere a leitura na rotina familiar, mas também cria memórias afetivas que conectam o ato de ler a sentimentos de carinho, pertencimento e valorização. Quando uma criança recebe um livro de presente de um pai, mãe, avô ou professor, ela não apenas tem acesso a um objeto de leitura, mas também vivencia a experiência de ser valorizada e incentivada a explorar o universo literário como algo que carrega um significado especial.

O livro, como destaca Michèle Petit (2019, p. 196 – 197), desempenha um papel único na criação de laços, seja entre pessoas, gerações ou espaços. Ao circular entre leitores, ele conecta histórias individuais, entrelaça experiências e promove um senso de comunidade. Uma obra literária, ao ser compartilhada entre irmãos, pais e avós, transcende sua função de objeto e se transforma em um elo que une diferentes tempos e lugares. Quando uma criança empresta um livro da biblioteca escolar e o leva para casa, não apenas transporta palavras impressas, mas também carrega a possibilidade de diálogo entre mundos: o ambiente escolar e o familiar. Esses gestos simples de troca e circulação criam redes de significado que reforçam a importância da leitura como prática coletiva e como elemento essencial para a construção de vínculos afetivos e culturais.

Presentear com livros e promover laços afetivos com a leitura é uma prática que se conecta profundamente à pedagogia de Paulo Freire (2021), para quem o ato de ler vai além da simples decodificação de palavras, sendo uma experiência de encontro com o mundo e com o outro.

Receber um livro como presente carrega um significado emocional que pode transformar a leitura em um ato de amor e troca, fortalecendo também relações humanas e culturais. Freire (2021) entende a educação como um processo humanizador, e presentear com livros é uma maneira simbólica e concreta de inserir essa visão em práticas cotidianas. A ausência desse estímulo inicial, por outro lado, contribui para que o livro se distancie do imaginário afetivo e seja percebido apenas como uma ferramenta acadêmica ou um objeto de obrigação.

Considerações finais

Antes da pandemia, já enfrentávamos desafios significativos relacionados à competência leitora dos estudantes brasileiros. No entanto, após o impacto da crise sanitária, essas dificuldades foram ampliadas, e a retomada aos níveis anteriores, que já não eram satisfatórios, ainda não foi alcançada. Esse cenário destaca a urgência de uma reflexão aprofundada sobre as condições do ensino da leitura e a necessidade de estratégias eficazes para superarmos as lacunas formativas exacerbadas pelo contexto da pandemia. Os resultados obtidos sugerem que o desenvolvimento da habilidade leitora pode ser uma estratégia fundamental para mitigar as carências de aprendizagem dos estudantes e, consequentemente, transformar o cenário educacional. Ao fomentar uma sociedade que valorize e adote a leitura de forma contínua e abrangente, podemos contribuir para a construção de um futuro mais reflexivo e crítico.

Ao longo deste artigo, vimos que a leitura, de acordo com as perspectivas psicolinguísticas sobre leitabilidade e compreensão leitora, não se resume à fluência. Ela engloba a capacidade de compreender, inferir, refletir e criticar o conteúdo de um texto. Nesse sentido, estimular a leitura é importante, mas é igualmente fundamental promover atividades que incentivem os leitores a analisarem e a refletirem a sobre o que estão lendo. Como educadores, o verdadeiro desafio não é somente questionar se nossos alunos leem mais ou menos do que antes. O cerne da questão está em como podemos transformar a leitura em uma prática crítica, desenvolver neles a capacidade de desvendar as múltiplas camadas de significado que todo texto carrega. Mais do que quantidade, importa qualificar o ato de ler: formar leitores que saibam interpretar, questionar e conectar o texto ao mundo que os cerca. Ao integrar atividades que desafiem os leitores a pensar criticamente sobre o conteúdo, desenvolvem-se habilidades analíticas e interpretativas fundamentais para a compreensão profunda. O estímulo à metacognição, ou seja, a capacidade do leitor de refletir sobre seu próprio processo de leitura, é um dos aspectos mais importantes para a formação de um leitor consciente e autônomo.

Portanto, é crucial atuar fortemente nos desafios impostos pela pandemia e como ela ampliou as desigualdades educacionais. Esse reconhecimento nos chama a agir, identificando

pontos críticos e sensíveis que possibilitem a criação de práticas de ensino-aprendizagem mais inclusivas e inovadoras. Somente assim será possível reduzir as disparidades educacionais e garantir que cada vez mais estudantes tenham a oportunidade de desenvolver plenamente suas habilidades leitoras, contribuindo para a transformação da sociedade de forma justa e equitativa.

Referências

- ABREU, K.; HORA, K. O desenvolvimento da compreensão leitora: Cloze e atividades práticas no ensino fundamental. In: MAIA, M. (org.). **Psicolinguística e Metacognição na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.
- ABREU, Kátia; LIMA, Victor. (2022). A leiturabilidade no ensino fundamental e no superior. In: Maia, M. (org.). **Psicolinguística: diversidades, interfaces e aplicações**. São Paulo, Contexto: p.109-127, 2022.
- ABREU, K.; GARCIA, D.; SANTOS, S. Leiturabilidade e experiência escolar: a complexidade sintática em evidência. **Cuadernos de la Alfal**, v.16, n.2. p. 65-81, nov. 2024.
- ANDRADE, Julia Pinheiro (org.). **Aprendizagens visíveis: experiências teórico-práticas em sala de aula**. São Paulo: Panda Educação, 2021.
- ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. Tradução: Newton Cunha. São Paulo: edições Sesc, 2017.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico [recurso eletrônico]** – Brasília: Inep, 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Notas sobre o Brasil no Pisa 2022**. Brasília, DF: Inep, 2023.
- COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.
- EHRI, Linnea. Aquisição da habilidade de leitura de palavras e sua influência na pronúncia e na aprendizagem do vocabulário. In: MALUF, Maria Regina; CARLOS-MARTINS, Cláudia. (Orgs.). **Alfabetização no século XXI**: como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, p. 49-80, 2013.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 52. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- GELLERT, A.S.; ELBRO, C. Cloze tests may be quick, but are they dirty? Development and preliminary validation of a cloze test of reading comprehension. **Journal of Psychoeducational Assessment**, v. 31, n. 1, p.16-28, 2013.
- GOUGH, P. B.; TUNMER, W. E. Decoding, reading, and reading disability. **Remedial and Special Education**, 7(1), 6-10, 1986.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**: 6ª edição. São Paulo: IPL, 2024. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br>. Acesso em: 14 jan. 2025.

KATO, M. A. (1986). **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** 7^a edição. São Paulo: Ática, 2001.

KINTSCH, W. The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction-Integration Model. **Psychological Review**, v. 95, p. 163-182, 1988.

LEFFA, V. **Aspectos da leitura:** uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

MAIA, M. (org.) **Psicolinguística e educação.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

MAIA, M. (org.) **Psicolinguística e metacognição na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Claudia. (orgs.) **Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever.** Porto Alegre: Penso, 2013.

MCKENNA, M. C.; STAHL, K. A. D. **Assessment for reading instruction.** New York: Guilford Press, 2009.

MORAIS, J. **A arte de ler.** Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

NATION, K. Dificuldades de compreensão da leitura em crianças. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (orgs.) **A ciência da leitura.** Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 266-289.

NATIONAL READING PANEL (NRP). **Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Reports of the subgroups.** Washington, DC: US Department of Health and Human Services, National Institute of Child Health and Human Development. Available in: <<https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/smallbook>>. Acesso em: 26 Set. 2024, 2000.

OAKHILL, J.; CAIN, K.; ELBRO, C. **Understanding and teaching reading comprehension: a Handbook.** New York, Routledge, 2015.

PERFETTI, C.A.; TAN, L.H. The consistency model of Chinese word identification. In: J. Wang, A.; A.W. Chen, & H.C. Chen (Eds.), **Reading Chinese script: A cognitive analysis.** Mahwah, NJ: Erlbaum, 1999, p.115-134.

PERFETTI, Charles A.; ADLOF, Suzanne M. ‘Reading Comprehension: A Conceptual Framework from Word Meaning to Text Meaning’. In: SABATINI, John P.; ALBRO, E.; O’REILLY, T. (eds.) **Measuring Up: advances in how to assess reading ability.** Maryland: Rowman & Littlefield Education, 2012.

PERFETTI, C. A.; LANDI, N.; OAKHILL, J. A aquisição da habilidade de compreensão da leitura. In: SNOWLING, M.; HULME, C. (orgs.). **A ciência da leitura.** Porto Alegre: Penso, 2013. p. 245-265.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo – Experiências da transmissão cultural nos dias de hoje.** Tradução: Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

RUIVO, I. C. R. “Tia, a minha resposta está errada!”: a consciência do ato de aprender: estratégias metacognitivas no ciclo alfabetizador. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, Rio de Janeiro, 2024.

SCARBOROUGH, H. S. Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In: S. B. Neuman; D. K. Dickinson (Eds.) **Handbook of early literacy** (pp.97-110). New York: Guilford Press, 2001.

SMITH, F. (1989). **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler.** 4^a edição. 2^a reimpressão. Tradução Daise Batista. Porto Alegre: Artmed. 2003.

SNOW, Catherine E. **Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension.** RAND: US, 2002.