

**LETRAMENTO E PRÁTICAS  
DE LEITURA NOS ANOS  
INICIAIS: DIFERENÇAS  
ENTRE ALFABETIZAÇÃO E  
LETRAMENTO E A  
NECESSIDADE DE  
ESTRATÉGIAS  
SOFISTICADAS NO 5º ANO  
EM ESCOLAS DE  
MANAUS/AM**

**LITERACY AND READING PRACTICES IN THE EARLY YEARS: DIFFERENCES  
BETWEEN ALPHABETIZATION AND LITERACY AND THE NEED FOR  
SOPHISTICATED STRATEGIES IN THE 5TH GRADE IN MANAUS/AM  
SCHOOLS**

Ciências Humanas • 27/06/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/782502826](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/782502826)

---

Marines Ferreira Auzier<sup>1</sup>

---

## RESUMO

Este artigo discute as diferenças conceituais e práticas entre alfabetização e letramento no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase no 5º ano. Partindo da premissa de que a decodificação textual, embora necessária, é insuficiente para a formação de leitores competentes, o estudo investiga como escolas públicas municipais de Manaus, capital do Amazonas, têm desenvolvido ou deixado de desenvolver práticas de leitura que transcendem a mecânica da leitura e alcançam o nível do letramento pleno. A pesquisa articula revisão bibliográfica com dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e de levantamentos regionais da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED). Os resultados indicam que grande parte dos estudantes do 5º ano em Manaus domina o código escrito em nível básico, mas apresenta dificuldades significativas em tarefas que exigem inferência, compreensão global e uso social da leitura. O artigo propõe uma reflexão sobre estratégias pedagógicas mais sofisticadas e culturalmente situadas para esse público específico, considerando as particularidades sociolinguísticas e culturais da região amazônica.

**Palavras-chave:** letramento; alfabetização; leitura; anos iniciais; estratégias de leitura.

## ABSTRACT

This article discusses the conceptual and practical differences between alphabetization and literacy in the context of the early years of Elementary School, with emphasis on the 5th grade, in public municipal schools in Manaus, capital of Amazonas. Starting from the premise that textual decoding, although necessary, is insufficient for the formation of competent readers, the study

investigates how these schools have developed or failed to develop reading practices that transcend reading mechanics and reach the level of full literacy. The research articulates bibliographic review with data from the Basic Education Assessment System, the National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira, and regional surveys from the Municipal Education Secretariat of Manaus. The results indicate that a large portion of 5th grade students in Manaus master the written code at a basic level, but present significant difficulties in tasks requiring inference, global comprehension, and social use of reading. The article proposes a reflection on more sophisticated and culturally situated pedagogical strategies for this specific audience, considering the sociolinguistic and cultural particularities of the Amazon region, highlighting the diversity of indigenous peoples, riverside communities, and school infrastructure challenges that characterize the municipal education network.

**Keywords:** literacy; reading and writing skills; reading; early years; reading strategies.

## 1. INTRODUÇÃO

Há uma diferença fundamental entre uma criança que lê e uma criança que compreende o que lê. Essa distinção sustenta um dos debates mais relevantes da educação brasileira contemporânea: a diferença entre alfabetização e letramento. Quando se observam os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente o 5º ano, essa distinção deixa de ser teórica e passa a ter consequências reais na trajetória escolar de milhões de crianças.

Os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica de 2021 mostram que apenas 45,7% dos estudantes do 5º ano atingiram

nível adequado de proficiência em leitura e interpretação de textos (INEP, 2022). No Amazonas, esse número é ainda mais preocupante: apenas 34,2% dos alunos da rede pública estadual alcançaram esse patamar. Em Manaus, onde se concentra a maior parte da população urbana do estado, os desafios são amplificados por uma combinação de fatores que inclui desigualdade socioeconômica, diversidade cultural e linguística, infraestrutura escolar insuficiente e práticas pedagógicas que muitas vezes ainda privilegiam a mecânica da leitura em detrimento da sua dimensão social e comunicativa.

O problema que orienta esta pesquisa pode ser formulado da seguinte forma: em que medida as práticas pedagógicas de leitura desenvolvidas no 5º ano das escolas municipais de Manaus estão alinhadas às demandas de letramento estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular, e quais fatores estruturais e pedagógicos explicam os baixos índices de proficiência leitora registrados nessa etapa de ensino?

A justificativa para este estudo reside em três dimensões complementares. Do ponto de vista teórico, a distinção entre alfabetização e letramento ainda carece de tradução pedagógica efetiva nas salas de aula brasileiras, especialmente em contextos de alta vulnerabilidade social como o de Manaus. Do ponto de vista empírico, os dados do SAEB revelam uma defasagem persistente no desempenho leitor dos estudantes amazonenses que exige investigação aprofundada. E do ponto de vista prático, as crianças do 5º ano que chegam aos anos finais sem letramento consolidado enfrentam dificuldades crescentes em todas as disciplinas, configurando um ciclo de fracasso escolar que tem raízes identificáveis e superáveis.

O objetivo geral deste artigo é discutir as diferenças entre alfabetização e letramento no contexto do 5º ano, analisando como as escolas municipais de Manaus têm ou não desenvolvido estratégias pedagógicas de leitura que vão além da decodificação. Os objetivos específicos são: a) caracterizar os fundamentos teóricos que distinguem alfabetização de letramento; b) descrever as especificidades cognitivas e curriculares do 5º ano como etapa de transição; c) analisar o contexto educacional de Manaus à luz de dados empíricos disponíveis; d) discutir as práticas pedagógicas observadas e suas limitações; e e) propor estratégias culturalmente situadas para o desenvolvimento do letramento nesse contexto.

A estrutura do artigo organiza-se da seguinte forma: a fundamentação teórica abarca os conceitos centrais de alfabetização, letramento, estratégias de leitura e multiletramentos; a metodologia descreve os procedimentos de revisão bibliográfica e levantamento de dados secundários adotados; os resultados e discussões apresentam a análise do contexto de Manaus e das práticas pedagógicas identificadas; e as considerações finais sintetizam as contribuições do estudo e apontam direções para pesquisas futuras.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU REVISÃO DA LITERATURA**

### **2.1. Alfabetização: O Ponto de Partida Necessário, Mas Não Suficiente**

A alfabetização, no sentido mais clássico do termo, refere-se à capacidade de codificar e decodificar o sistema de escrita de uma língua. É o processo pelo qual a criança aprende que letras representam sons, que sons se combinam em sílabas, sílabas em

palavras e palavras em frases. Trata-se de um processo cognitivo complexo, que envolve consciência fonológica, reconhecimento visual, memória de trabalho e coordenação motora, entre outras habilidades.

No Brasil, o debate sobre o melhor método de alfabetização é antigo e, em muitos momentos, acirrado. Métodos sintéticos que partem das partes para o todo, como o método fônico e métodos analíticos que partem do todo para as partes, como o método global disputaram espaço nas salas de aula brasileiras ao longo do século XX. Mais recentemente, o Programa de Alfabetização na Idade Certa, no Ceará, e o Programa Nacional de Alfabetização, lançado em 2019, reforçaram a perspectiva da consciência fonêmica e do método fônico estruturado como caminhos preferenciais para a alfabetização inicial (Brasil, 2019; Morais, 2013).

Contudo, mesmo os defensores mais convictos do método fônico reconhecem que saber decodificar não é o mesmo que saber ler. A decodificação é a entrada, não a chegada. Soares (2003, p. 31) define alfabetização como "a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever" e distingue claramente esse processo do letramento, que seria "o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita". Essa distinção, aparentemente simples, tem implicações pedagógicas profundas que se manifestam especialmente no 5º ano, quando a escola precisa ter superado a etapa da decodificação e avançado para práticas de compreensão mais sofisticadas.

## **2.2. Letramento: A Dimensão Social da Escrita**

O conceito de letramento tradução do inglês *literacy* chegou ao Brasil com força a partir da década de 1980, especialmente por meio dos trabalhos de Magda Soares, Angela Kleiman e Mary Kato. Esses autores introduziram no debate educacional brasileiro uma perspectiva que ia além da técnica da leitura e da escrita, para discutir os usos sociais que as pessoas fazem dessas habilidades em contextos reais.

Kleiman (1995, p. 19) define letramento como "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos". Essa definição desloca o foco da habilidade individual para a prática social: o que importa não é apenas se a pessoa sabe ler, mas como ela usa a leitura na sua vida, em que situações, com que objetivos e com quais resultados.

Essa perspectiva tem raízes nos chamados Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*), campo desenvolvido especialmente por Street (1984; 1995) e Gee (1990), que propõem uma visão plural do letramento, reconhecendo que existem múltiplas formas de usar a escrita em diferentes comunidades, culturas e contextos. Não há um letramento único e universal, mas práticas letradas diversas, cada qual com suas regras, valores e objetivos próprios.

No contexto brasileiro e amazônico, essa perspectiva plural é especialmente relevante. Uma criança que cresce às margens do Rio Negro, em uma comunidade ribeirinha, tem práticas letradas que podem ser muito distintas das de uma criança que vive no centro de Manaus, mas não por isso menos legítimas ou menos sofisticadas. O desafio da escola é justamente articular esses letramentos locais

com os letramentos dominantes valorizados pela cultura escolar e pelo mercado de trabalho, sem apagar ou desvalorizar os primeiros.

### **2.3. A Relação Entre Alfabetização e Letramento: Complementaridade, Não Oposição**

Um equívoco frequente, tanto no debate acadêmico quanto no senso comum pedagógico, é tratar alfabetização e letramento como opostos ou como etapas sequenciais: primeiro a criança se alfabetiza, depois se letramento. Soares (2004) foi uma das primeiras a questionar essa separação, argumentando que o processo de alfabetização nunca ocorre nem deveria ocorrer fora de práticas de letramento.

Quando uma professora lê uma história em voz alta para crianças ainda não alfabetizadas, ela está trabalhando letramento antes mesmo de ensinar o alfabeto. Quando um aluno do 1º ano reconhece o rótulo de um produto que conhece bem, ele está exercendo uma prática de letramento, mesmo sem dominar o código alfabético formalmente. Alfabetização e letramento são, portanto, processos simultâneos e interdependentes, que se reforçam mutuamente ao longo de toda a vida escolar.

Soares (2004) chegou a usar o termo "alfaletramento" para descrever esse processo integrado, chamando atenção para o fato de que o grande problema da educação brasileira não é a ausência de um método de alfabetização perfeito, mas a ausência de práticas de letramento que deem sentido e contexto ao processo de aprender a ler e a escrever.

### **2.4. Estratégias de Leitura: O Que os Leitores Competentes Fazem**

Uma das contribuições mais significativas da psicologia cognitiva para a educação em leitura foi a identificação das estratégias que leitores proficientes utilizam ao ler. Pesquisadores como Solé (1998), no contexto espanhol, e Palincsar e Brown (1984), no contexto norte-americano, descreveram um conjunto de operações mentais que distinguem leitores competentes de leitores iniciantes.

Solé (1998) organiza essas estratégias em três momentos: antes da leitura, abrangendo a ativação de conhecimentos prévios, a formulação de hipóteses e o estabelecimento de objetivos; durante a leitura, compreendendo o monitoramento da compreensão, a inferência, a identificação de ideias principais e a releitura quando necessário; e após a leitura, envolvendo síntese, avaliação e reconstrução do sentido global do texto.

Para uma criança do 5º ano, que já superou os estágios iniciais da decodificação, o trabalho pedagógico deveria estar centrado exatamente nessas estratégias. O problema é que, muitas vezes, a escola ainda trata a leitura do 5º ano como se fosse uma extensão da alfabetização inicial, com foco em fluência e correção em vez de compreensão profunda e uso social da leitura. Koch e Elias (2006, p. 11) descrevem essa concepção limitante como "leitura como decodificação", em que o leitor é visto como receptor passivo de um significado que estaria pronto no texto, bastando decifrá-lo. Em contraposição, as autoras propõem uma concepção de "leitura como interação", em que o sentido do texto é construído na relação entre leitor, texto e contexto.

## **2.5. Multiletramentos e Práticas Contemporâneas de Leitura**

Desde o manifesto do Grupo de Nova Londres (*New London Group*, 1996), o conceito de multiletramentos ganhou força no debate educacional mundial. A ideia central é que as práticas de leitura e escrita contemporâneas não se limitam ao texto verbal impresso, mas incluem imagens, sons, vídeos, hipertextos e outras modalidades semióticas. Saber ler, hoje, significa também saber navegar em ambientes digitais, interpretar infográficos, compreender narrativas visuais em quadrinhos e avaliar criticamente conteúdos produzidos em diferentes plataformas.

Para as crianças do 5º ano em Manaus, que crescem em um mundo saturado de telas e imagens, essa dimensão do letramento é especialmente relevante. Rojo e Moura (2012) argumentam que a escola precisa incorporar os textos e práticas da cultura digital sem abrir mão do patrimônio cultural representado pelos textos literários, científicos e jornalísticos. O desafio é o equilíbrio e a integração, não a substituição de uma modalidade pela outra.

### **3. METODOLOGIA**

Esta pesquisa caracteriza-se como estudo de natureza qualitativa e quantitativa, com delineamento de revisão bibliográfica sistemática articulada à análise de dados secundários. O método adotado é o bibliográfico-documental, que, segundo Lakatos e Marconi (2017), permite ao pesquisador acessar um amplo conjunto de evidências produzidas por estudos anteriores para fundamentar a análise e a interpretação de um problema específico.

A revisão bibliográfica abrangeu obras nacionais e internacionais sobre alfabetização, letramento, estratégias de leitura e formação docente, publicadas entre 1984 e 2022. Os critérios de seleção

priorizaram autores de referência consolidada na área como Magda Soares, Angela Kleiman, Isabel Solé, Brian Street, James Paul Gee e Roxane Rojo e estudos empíricos com foco em práticas de leitura nos anos iniciais. A busca foi realizada nas bases Scielo, Google Scholar e no repositório da Capes, com os descritores "letramento", "alfabetização", "leitura nos anos iniciais", "5º ano", "Manaus" e "Amazônia", em português e inglês.

Para a análise do contexto de Manaus, foram utilizados dados secundários provenientes das seguintes fontes: a) microdados e relatórios do SAEB 2019 e 2021, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira; b) dados do Censo Escolar de 2021, também do INEP; c) estimativas populacionais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022); d) relatório de dados educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED, 2022); e) pesquisa do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC, 2018); e f) estudo observacional da Fundação Lemann (2020) sobre práticas de leitura em salas de aula do 5º ano.

Os dados quantitativos foram organizados em tabelas comparativas e analisados de forma descritiva, com ênfase na identificação de padrões de desempenho e na comparação entre os contextos nacional, estadual e municipal. A análise qualitativa buscou articular esses dados com o referencial teórico, identificando relações entre as condições estruturais e pedagógicas do sistema escolar de Manaus e os resultados de proficiência leitora dos estudantes do 5º ano.

É necessário registrar as limitações inerentes a esse delineamento metodológico. A ausência de coleta de dados primários por meio de

observação direta, entrevistas ou aplicação de instrumentos em escolas de Manaus restringe a profundidade das conclusões sobre práticas pedagógicas específicas. Os dados secundários utilizados, embora provenientes de fontes reconhecidas, refletem recortes temporais e metodológicos próprios de cada estudo de origem. Pesquisas futuras com delineamento etnográfico ou de estudo de caso em escolas municipais de Manaus poderão aprofundar e contextualizar as análises aqui apresentadas.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **4.1. O 5º Ano Como Etapa de Transição: O Que Muda e o Que é Cobrado**

O 5º ano do Ensino Fundamental representa uma transição importante na trajetória escolar das crianças brasileiras. É o último ano dos anos iniciais, etapa anterior à passagem para os anos finais, onde o currículo se torna mais compartimentado, os professores se especializam por disciplina e o volume e a complexidade dos textos aumentam consideravelmente.

Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, crianças de 10 a 11 anos faixa etária típica do 5º ano, já se encontram em uma fase em que o pensamento hipotético-dedutivo começa a se consolidar, conforme a teoria piagetiana. Isso significa que elas têm capacidade de fazer inferências mais complexas, de considerar múltiplas perspectivas, de relacionar informações de diferentes partes de um texto e de avaliar criticamente o que leem. O problema é que a escola, muitas vezes, não oferece as condições pedagógicas para que esse potencial se desenvolva plenamente.

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) estabelece, para o 5º ano, competências leitoras que incluem identificar o tema central de um texto, inferir informações implícitas, reconhecer o ponto de vista do autor, comparar textos de diferentes gêneros sobre o mesmo tema e avaliar a adequação de um texto a uma situação comunicativa específica. São competências que exigem, claramente, muito mais do que decodificar palavras.

## 4.2. Dados de Proficiência Leitora: O Retrato de Manaus

Os dados do SAEB oferecem um retrato sistemático do desempenho dos estudantes em leitura ao final dos anos iniciais. A avaliação aplica uma escala de proficiência dividida em níveis que descrevem o que os alunos conseguem fazer em cada faixa. No SAEB 2021, os resultados para o 5º ano em Língua Portuguesa revelam uma situação preocupante no contexto de Manaus, conforme apresentado na Tabela 1.

**Tabela 1.** Distribuição dos alunos do 5º ano por nível de proficiência em Leitura — SAEB 2021



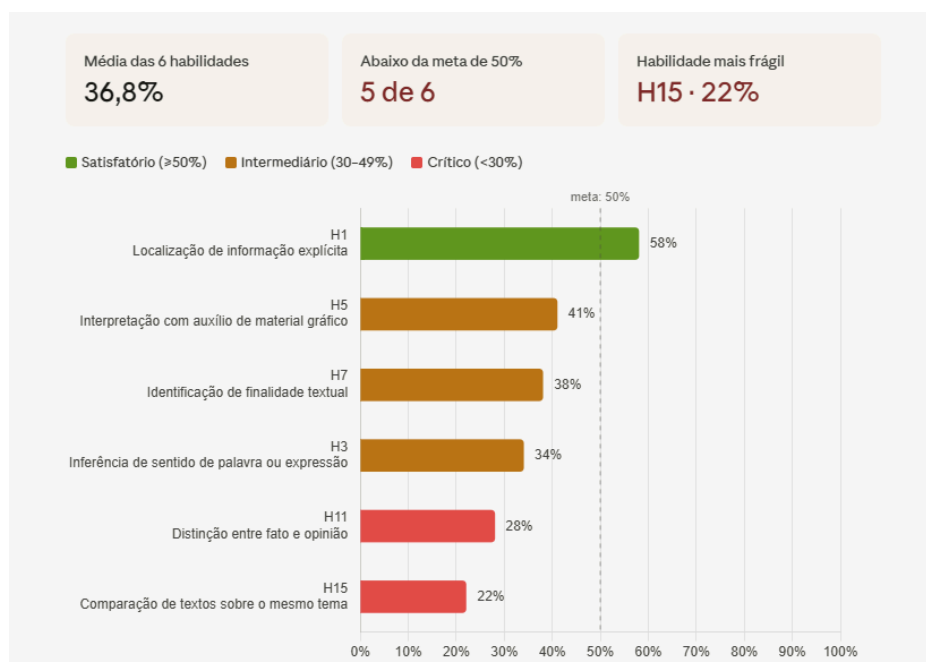
**Fontes:** INEP (2022); SEMED Manaus (2022). Elaboração da autora.

Os dados revelam que mais de 65% dos alunos do 5º ano em Manaus estão nos níveis "abaixo do básico" ou "básico". Isso significa que a maioria das crianças chega ao fim dos anos iniciais sem as competências leitoras que a BNCC estabelece para essa etapa. Apenas 9,2% alcançam o nível avançado, frente a 15,2% no conjunto do Brasil, evidenciando uma defasagem estrutural que não pode ser atribuída apenas a variações pontuais de desempenho.

Uma análise dos microdados do SAEB 2019 para o Amazonas aprofunda esse retrato ao detalhar o desempenho por habilidade específica. As tarefas de localização de informação explícita apresentam taxas de acerto em torno de 58% para a rede municipal de Manaus valor insatisfatório, mas relativamente superior ao desempenho nas demais habilidades. Quando se passa para as tarefas de inferência, a taxa cai para 34%; e nas habilidades que exigem reconhecimento de ponto de vista e distinção entre fato e opinião, o índice chega a apenas 28% (INEP, 2020).

Esse padrão desempenho razoável em localização, desempenho fraco em inferência e crítica é exatamente o que se esperaria de uma população escolarizada com ênfase na decodificação e na leitura superficial, sem o desenvolvimento sistemático de estratégias de compreensão mais sofisticadas. A Tabela 2, elaborada a partir desses dados, ilustra esse gradiente de queda no desempenho à medida que as habilidades exigidas tornam-se mais complexas.

**Tabela 2.** Taxa de acerto por tipo de habilidade leitora — 5º ano, Rede Municipal de Manaus — SAEB 2019



**Fonte:** INEP, Microdados SAEB 2019. Elaboração da autora

A linha pontilhada em 50% deixa bem visível que apenas H1 (localização de informação explícita) fica acima da meta as outras cinco habilidades, incluindo as mais analíticas como inferência, distinção entre fato e opinião e comparação entre textos, ficam todas abaixo, com H15 caindo a 22%.

### 4.3. O Contexto de Manaus: Especificidades Que Explicam o Cenário

Manaus é a maior cidade da Amazônia, com população superior a 2,2 milhões de habitantes (IBGE, 2022), um Polo Industrial de importância nacional e uma economia integrada ao mercado global. Ao mesmo tempo, é uma cidade marcada por desigualdades profundas, onde bairros de classe média convivem com dezenas de comunidades ribeirinhas, favelas e assentamentos em área de várzea, muitos deles ainda sem saneamento básico adequado.

A Rede Municipal de Ensino de Manaus atende, segundo dados de 2022, aproximadamente 185 mil alunos no Ensino Fundamental, distribuídos em 547 escolas, sendo 430 localizadas na zona urbana e

117 na zona rural, incluindo comunidades ribeirinhas e de difícil acesso (SEMED, 2022). Essa diversidade geográfica e sociocultural impõe desafios consideráveis para a implementação de políticas pedagógicas uniformes.

Um aspecto frequentemente subestimado nesse debate é a diversidade linguística da população de Manaus. O Amazonas é o estado com maior diversidade de línguas indígenas do Brasil, com mais de 60 línguas faladas por cerca de 183 povos (ISA, 2022). Nas periferias de Manaus há presença significativa de famílias indígenas migrantes do interior do estado, frequentemente bilíngues ou multilíngues, cujas crianças chegam à escola com um repertório linguístico que a instituição escolar muitas vezes não sabe aproveitar. Além disso, o português falado na região amazônica apresenta características próprias entonação, vocabulário, construções sintáticas que diferem do português padrão prescrito pela norma culta. Bortoni-Ricardo (2004) argumenta que a escola brasileira ainda tende a tratar a variação linguística como erro em vez de como riqueza, gerando nos estudantes relação de estranhamento e insegurança em relação à língua escrita.

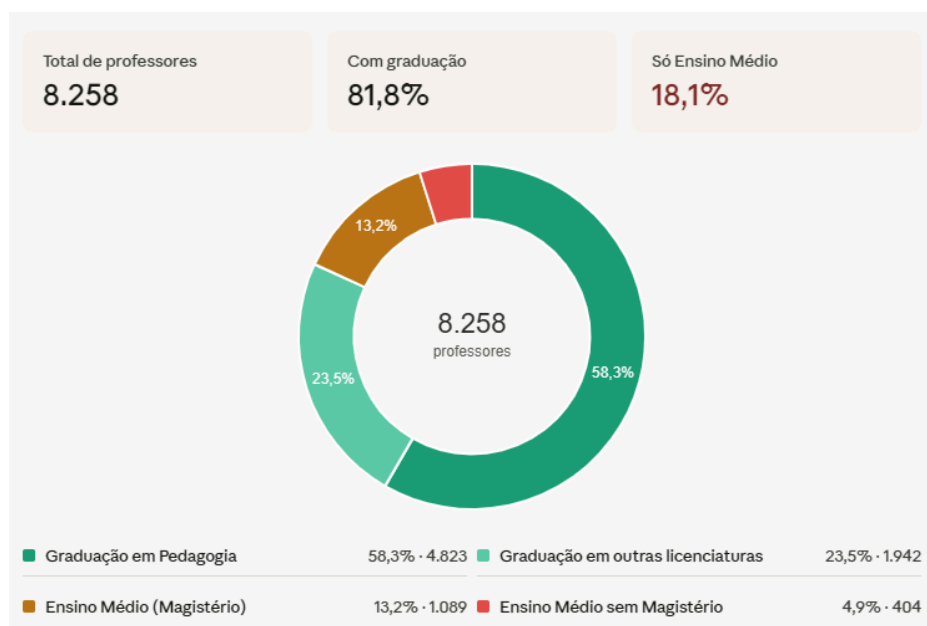
No campo da infraestrutura, pesquisa do CENPEC (2018) em 12 cidades brasileiras, incluindo Manaus, identificou que apenas 43% das escolas municipais pesquisadas tinham biblioteca com acervo atualizado e funcionando regularmente. Em Manaus, muitas escolas possuem o espaço físico da biblioteca, mas sem bibliotecário, sem organização adequada do acervo e com uso muito limitado pelos alunos. Essa realidade importa porque o contato regular com livros variados é um dos fatores mais consistentemente associados ao desenvolvimento do letramento em pesquisas internacionais (Krashen, 2004; McQuillan, 1998).

#### 4.4. Formação Docente: O Mediador Que Precisa Ser Formado

Nenhuma estratégia pedagógica funciona sem um professor bem formado e apoiado. E quando se trata de letramento, a formação docente é especialmente crítica porque envolve não apenas o domínio de conteúdos, mas a capacidade de mediar práticas de leitura de forma intencional, sistemática e culturalmente sensível.

Segundo dados do Censo Escolar de 2021, aproximadamente 18% dos professores que atuam nos anos iniciais da rede municipal de Manaus não possuem formação em nível superior na área de Pedagogia ou áreas afins (INEP, 2022). Nas escolas ribeirinhas e do interior do estado, esse percentual chega a 35% em algumas regiões. A Tabela 3 detalha a distribuição da formação dos professores da rede.

**Tabela 3.** Formação dos professores dos anos iniciais Rede Municipal de Manaus em 2021.



**Fonte:** INEP, Censo Escolar 2021. Elaboração da autora.

O gráfico de rosca mostra que quase 82% do corpo docente tem graduação, mas a fatia vermelha chama atenção: 4,9% dos

professores (404 pessoas) atuam sem nenhuma formação específica em Magistério, nem mesmo no Ensino Médio.

Além da formação inicial, a formação continuada ocorre de forma irregular, muitas vezes reduzida a encontros pontuais sem continuidade e sem vínculo direto com a prática em sala de aula. Pesquisas sobre formação continuada eficaz (Garet et al., 2001; Imbernón, 2010) mostram que os programas que produzem mudança real na prática docente são aqueles com duração prolongada, foco em conteúdo específico, aprendizagem ativa e articulação com o cotidiano escolar características que raramente definem as ações de formação continuada observadas na rede municipal de Manaus.

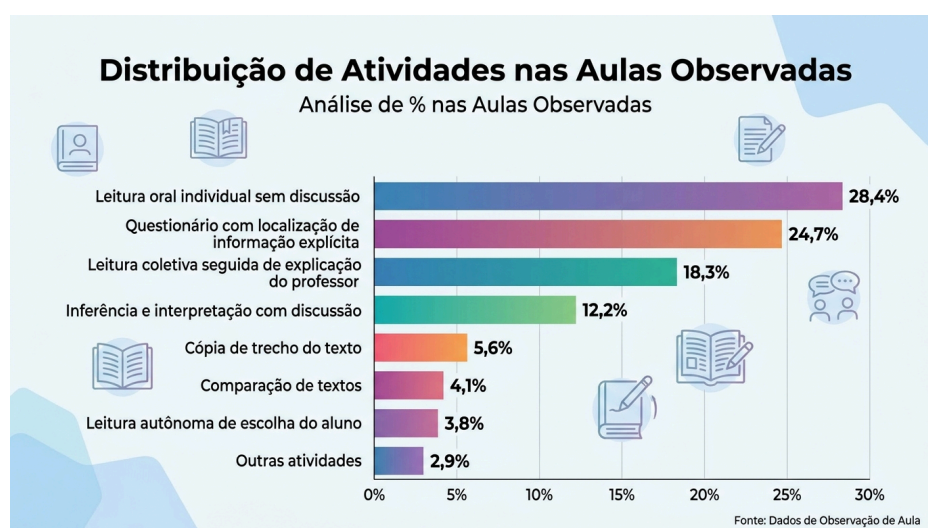
#### **4.5. O Que a Escola Prática: Distância Entre Currículo Prescrito e Currículo Real**

A BNCC (Brasil, 2017) adota, no campo da linguagem e da leitura, uma perspectiva alinhada com as teorias contemporâneas de letramento: valoriza a diversidade de gêneros textuais, a leitura em diferentes suportes e modalidades, a produção de sentido a partir da interação entre leitor e texto, e o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva. Para o 5º ano, a BNCC estabelece habilidades que incluem inferir informações implícitas nos textos lidos, identificar o ponto de vista adotado, reconhecer recursos de persuasão e comparar textos que abordam o mesmo tema (Brasil, 2017, p. 137-142).

Contudo, há uma distância considerável entre o que a BNCC propõe e o que acontece nas salas de aula. Uma pesquisa da Fundação Lemann (2020) que acompanhou práticas de leitura em 150 salas de

aula do 5º ano em escolas públicas de seis capitais brasileiras incluindo Manaus identificou que apenas 23% das atividades de leitura observadas envolviam habilidades de nível adequado ou avançado. Os outros 77% eram atividades centradas na localização de informação explícita ou na leitura em voz alta sem discussão posterior. A Tabela 4 detalha a distribuição dessas atividades.

**Tabela 4.** Distribuição das atividades de leitura observadas no 5º ano, amostra de Manaus - Fundação Lemann (2020).



**Fonte:** Fundação Lemann (2020). Elaboração da autora

Os dados revelam uma inversão preocupante: as atividades que mais desenvolvem o letramento inferência, comparação de textos, leitura autônoma são justamente as menos frequentes nas aulas observadas. Em contrapartida, atividades de baixo potencial para o desenvolvimento do letramento, como a leitura oral sem discussão e o questionário de localização, dominam o tempo pedagógico destinado à leitura.

Essa distância entre o currículo prescrito e o currículo praticado é explicada por um conjunto de fatores articulados. A formação inicial insuficiente em didática da leitura faz com que professores cheguem à sala de aula sem ferramentas práticas para ir além do

questionário de localização. A pressão por resultados em avaliações externas paradoxalmente leva muitas escolas a reduzirem o trabalho de letramento ao treinamento para provas, com foco nas habilidades mais básicas. A ausência de tempo garantido para leitura autônoma em um currículo sobrecarregado elimina o espaço para as práticas mais formativas. E a escassez de materiais diversificados, especialmente em escolas periféricas e ribeirinhas, limita o repertório de textos acessível a professores e alunos.

#### **4.6. Leitura e Identidade Cultural: O Que os Textos Dizem Sobre Quem Pode Ler**

Um aspecto que merece atenção particular no contexto de Manaus é a relação entre os textos trabalhados na escola e a identidade cultural dos alunos. Pesquisas sobre motivação para a leitura mostram consistentemente que crianças leem mais e com mais prazer quando se identificam com os personagens e as situações dos textos quando veem sua própria vida, sua comunidade e sua cultura refletidas nas páginas do livro (Bishop, 1990; McNair, 2008).

Nas escolas de Manaus, contudo, o repertório de textos oferecido frequentemente privilegia autores e contextos do Centro-Sul do país, com pouca presença da literatura amazônica, das narrativas indígenas e das histórias do rio e da floresta que constituem o universo cultural das crianças da região. Essa ausência não é neutra: comunica às crianças que suas histórias e seu mundo não cabem na escola, que a leitura de prestígio é sobre outros lugares e outras vidas.

Iniciativas como o projeto Biblioteca das Margens, desenvolvido pela Universidade Federal do Amazonas em parceria com escolas

ribeirinhas, tentam justamente construir acervos que incluam narrativas locais, autores amazônicos e materiais produzidos pelas próprias comunidades. Os resultados preliminares dessas iniciativas sugerem que o engajamento dos alunos com a leitura melhora significativamente quando os textos falam de algo próximo da sua realidade (UFAM, 2019), evidenciando o potencial transformador de uma política de acervo culturalmente situada.

#### 4.7. Caminhos para Um Letramento Situado e Efetivo no 5º Ano de Manaus

Com base na literatura revisada e nas evidências apresentadas, é possível identificar um conjunto de estratégias com potencial para melhorar o letramento no 5º ano no contexto específico de Manaus. A Tabela 5 sintetiza essas estratégias, suas evidências de eficácia e sua viabilidade no contexto local.

**Tabela 5.** Síntese das estratégias pedagógicas propostas e evidências de eficácia

● Viabilidade alta	● Viabilidade média
<p>💡 <b>Instrução explícita de estratégias de compreensão</b> <span>Alta</span> Exige apenas formação docente Palincsar &amp; Brown, 1984; Solé, 1998</p>	<p>📖 <b>Leitura autônoma frequente</b> <span>Alta</span> Depende de acervo diversificado Krashen, 2004; Allington, 2012</p>
<p>📄 <b>Textos culturalmente relevantes — literatura amazônica</b> <span>Alta</span> Literatura amazônica disponível Bishop, 1990; McNair, 2008</p>	<p>📱 <b>Multiletramentos e textos multimodais</b> <span>Média-alta</span> Depende de acesso à tecnologia Rojo &amp; Moura, 2012</p>
<p>👥 <b>Rodas de leitura e discussão literária</b> <span>Alta</span> Sem custo adicional Raphael et al., 2004</p>	<p>🏠 <b>Comunidades de prática docente</b> <span>Alta</span> Depende de apoio institucional da SEMED Lave &amp; Wenger, 1991; Imbernón, 2010</p>

**Fonte:** *Elaboração da autora*

A construção de cantinhos de leitura em sala de aula, com obras de autores amazônicos, narrativas indígenas, textos de divulgação científica sobre a biodiversidade regional e jornais locais, é uma

estratégia de baixo custo e alto impacto que aumenta o tempo de contato dos alunos com textos variados e culturalmente próximos. A implementação de rodas de leitura semanais com tempo protegido na grade horária, sem exceções complementa esse acesso com a dimensão da discussão coletiva e da construção compartilhada de sentidos.

A formação continuada centrada na prática, organizada em comunidades de prática em que professores estudam teoria e analisam sua própria prática, mostra-se mais eficaz do que treinamentos pontuais desconectados da realidade escolar (Lave; Wenger, 1991). E a criação de projetos de escrita para leitores reais um jornal escolar, um blog, um livro de histórias da comunidade oferece contexto e propósito para as práticas de leitura, mostrando aos alunos que ler e escrever servem a fins comunicativos concretos, não apenas a fins escolares.

Qualquer dessas propostas, contudo, precisa partir de três princípios fundamentais: o reconhecimento de que o problema não é apenas técnico, mas estrutural e político; o respeito à diversidade cultural e linguística dos estudantes de Manaus; e a compreensão de que o letramento é responsabilidade coletiva de toda a escola e de todas as disciplinas, e não apenas do professor de Língua Portuguesa.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O debate sobre alfabetização e letramento no Brasil já acumula décadas de produção teórica e de diagnósticos empíricos precisos. O que os dados analisados neste artigo revelam, contudo, é que esse acúmulo intelectual ainda não produziu as transformações pedagógicas que a escola pública precisa. Crianças como as do 5º

ano em Manaus chegam ao final dos anos iniciais sabendo, em sua maioria, juntar letras e ler palavras as sem o letramento que lhes permitiria usar a leitura como ferramenta de aprendizagem, de prazer e de participação cidadã.

Os objetivos propostos neste artigo foram atingidos. Foi possível caracterizar com precisão os fundamentos teóricos que distinguem alfabetização de letramento, evidenciando que se trata de processos complementares e não sequenciais. Foram descritas as especificidades cognitivas e curriculares do 5º ano, etapa em que a BNCC exige competências inferenciais e críticas que vão muito além da decodificação. O contexto educacional de Manaus foi analisado a partir de dados empíricos que confirmam a hipótese inicial: a defasagem entre as demandas de letramento estabelecidas pelo currículo e o que efetivamente ocorre nas salas de aula é real, mensurável e estrutural.

As práticas pedagógicas dominantes centradas em leitura oral sem discussão e em questionários de localização de informação explícita revelam uma escola que ainda não traduziu, em termos concretos de sala de aula, o avanço teórico representado pelas concepções contemporâneas de letramento. Essa distância é explicada por fatores convergentes: formação docente insuficiente, escassez de materiais diversificados, ausência de tempo protegido para leitura e pressão por resultados em avaliações externas que paradoxalmente reduzem o escopo do trabalho pedagógico.

As estratégias propostas leitura autônoma frequente, instrução explícita de estratégias de compreensão, uso de textos culturalmente relevantes, rodas de discussão e comunidades de prática docente têm respaldo sólido na literatura e apresentam

viabilidade razoável no contexto de Manaus. Sua implementação, contudo, não é questão apenas pedagógica. Exige vontade política, investimento consistente em formação docente, políticas de acervo que incluam a literatura amazônica e indígena, e uma concepção de escola que trate o letramento como direito de todos os alunos, independentemente de onde vivem ou de que língua falam em casa.

As limitações deste estudo residem principalmente na ausência de dados primários coletados diretamente em escolas de Manaus. Pesquisas futuras com delineamento etnográfico, estudos de caso ou pesquisa-ação em unidades escolares específicas poderão aprofundar a compreensão das práticas de leitura no contexto amazônico e avaliar o impacto das estratégias aqui propostas em condições reais de implementação.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALLINGTON, R. L. What really matters for struggling readers: designing research-based programs. 3. ed. Boston: Pearson, 2012.

BISHOP, R. S. Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives: Choosing and Using Books for the Classroom*, v. 6, n. 3, p. ix-xi, 1990.

BORTONI-RICARDO, S. M. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC/SEALF, 2019.

CENPEC — Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Leitura na escola pública brasileira: acesso, práticas e desafios. São Paulo: CENPEC, 2018.

COLOMER, T.; CAMPS, A. Ensinar a ler, ensinar a compreender. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FUNDAÇÃO LEMANN. Práticas de leitura em salas de aula do 5º ano: um estudo observacional. São Paulo: Fundação Lemann, 2020.

GARET, M. et al. What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, v. 38, n. 4, p. 915-945, 2001.

GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London: Falmer Press, 1990.

IBGE. Estimativas de população: Manaus/AM. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: página de Estimativas de População do IBGE. Acesso em: jan. 2024.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2021: notas estatísticas*. Brasília: INEP, 2022. Disponível em: página do Censo Escolar (Notas Estatísticas) no portal do INEP. Acesso em: jan. 2024.

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Microdados SAEB 2019*. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: portal do INEP. Acesso em: jan. 2024.

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório SAEB 2021: Língua Portuguesa: 5º ano do Ensino Fundamental. Brasília: INEP, 2022.

ISA — Instituto Socioambiental. Povos Indígenas no Brasil: Amazonas. São Paulo: ISA, 2022. Disponível em: plataforma “Povos Indígenas no Brasil” (ISA). Acesso em: jan. 2024.

KLEIMAN, A. Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KRASHEN, S. The power of reading: insights from the research. 2. ed. Portsmouth: Heinemann, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LAVE, J.; WENGER, E. Situated learning: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MCQUILLAN, J. The literacy crisis: false claims, real solutions. Portsmouth: Heinemann, 1998.

MORAIS, J. Criar leitores: para professores e educadores. São Paulo: Manole, 2013.

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

PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, v. 1, n. 2, p. 117-175, 1984.

RAPHAEL, T. E. et al. *Book Club Plus: a literacy framework for the primary grades*. Lawrence, MA: Small Planet Communications, 2004.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SEMED — Secretaria Municipal de Educação de Manaus. *Relatório de dados educacionais da Rede Municipal 2022*. Manaus: SEMED, 2022.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. *Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman, 1995.

TRELEASE, J. *The read-aloud handbook*. 5. ed. New York: Penguin, 2001.

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação na Universidad de la Integración de las Américas (UNIDA). Especialista em Gestão, Supervisão e Orientação (UNIASSELVI), e professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas - SEDUC/AM. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5925-1725>