

ALÉM DA DECODIFICAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

**BEYOND DECODING: LITERACY TEACHING PRACTICES FOR THE
DEVELOPMENT OF READING COMPREHENSION IN THE EARLY YEARS OF
ELEMENTARY SCHOOL**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística & Letras e
Artes

• 16/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/792110730](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/792110730)

Gabriel Antonio Ogaya Joerke¹

RESUMO

A aprendizagem da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental não se esgota na capacidade de converter grafemas em fonemas. Embora o domínio do sistema de escrita alfabética seja condição indispensável para o acesso autônomo aos textos, a compreensão leitora exige a articulação entre reconhecimento de palavras, fluência, vocabulário, conhecimento prévio, estruturas linguísticas, inferência, monitoramento da compreensão e participação em práticas sociais de leitura. Este artigo analisa práticas pedagógicas capazes de integrar alfabetização e letramento com foco no desenvolvimento da compreensão leitora. A pesquisa é qualitativa, bibliográfica e documental, fundamentada em literatura da área de alfabetização, psicologia da leitura e didática da língua portuguesa, além da Base Nacional Comum Curricular. A discussão articula as contribuições de Magda Soares sobre a indissociabilidade entre alfabetização e letramento com modelos explicativos da leitura, como a Simple View of Reading e a Reading Rope, preservando as especificidades do contexto linguístico e educacional brasileiro. São examinadas práticas de ensino explícito das relações grafofonêmicas, leitura compartilhada, leitura em voz alta, ampliação vocabular, construção de conhecimentos, ensino de estratégias de compreensão, trabalho com gêneros discursivos, fluência, reconto, produção de perguntas e avaliação formativa. Conclui-se que a compreensão leitora se desenvolve quando a escola assegura, de forma simultânea e progressiva, a aprendizagem do sistema alfabético e a inserção dos estudantes em situações significativas de leitura, com mediação docente intencional, diversidade textual e acompanhamento das necessidades individuais.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Compreensão Leitora; Anos Iniciais; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

Learning to read in the early years of elementary school cannot be reduced to the ability to convert graphemes into phonemes. Although mastery of the alphabetic writing system is an indispensable condition for autonomous access to texts, reading comprehension requires the integration of word recognition, fluency, vocabulary, background knowledge, language structures, inferencing, comprehension monitoring, and participation in meaningful literacy practices. This article analyzes pedagogical practices that integrate initial reading instruction and literacy practices with a focus on the development of reading comprehension. The study adopts a qualitative, bibliographical and documentary approach grounded in Brazilian literacy scholarship, reading psychology, language teaching, and the Brazilian National Common Core Curriculum. The discussion connects Magda Soares's contributions on the interdependence between alfabetização and letramento with explanatory models of reading such as the Simple View of Reading and Scarborough's Reading Rope, while preserving the specificities of Portuguese and the Brazilian educational context. The article examines explicit teaching of grapheme-phoneme relations, shared reading, read-alouds, vocabulary development, knowledge building, comprehension strategy instruction, work with textual genres, fluency, retelling, questioning and formative assessment. It concludes that reading comprehension develops when schools simultaneously and progressively ensure mastery of the alphabetic system and meaningful participation in literacy events, supported by intentional teacher mediation, textual diversity and continuous attention to individual learning needs.

Keywords: Initial Reading Instruction; Literacy; Reading Comprehension; Early Elementary School; Pedagogical Practices.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização escolar ocupa lugar decisivo na trajetória educacional porque altera a forma como a criança acessa conhecimentos, participa de práticas culturais e organiza sua relação com a linguagem. Nos anos iniciais do ensino fundamental, aprender a ler envolve apropriar-se do sistema alfabético, automatizar progressivamente o reconhecimento de palavras e, simultaneamente, construir sentidos em textos de diferentes gêneros. Quando o ensino se restringe à decodificação, corre-se o risco de formar leitores capazes de vocalizar sequências gráficas sem compreender adequadamente o que leem. Quando, em sentido oposto, o ensino abandona a explicitação do funcionamento do sistema de escrita, pode dificultar a conquista da autonomia leitora. A questão pedagógica central não é escolher entre código e sentido, mas organizar situações didáticas em que ambos se desenvolvam de maneira articulada.

No campo brasileiro, Magda Soares ofereceu uma formulação particularmente fecunda ao distinguir alfabetização e letramento sem separá-los. Alfabetização refere-se à apropriação do sistema de escrita alfabética e ortográfica; letramento diz respeito à inserção e à participação em práticas sociais que envolvem leitura e escrita. A autora sustenta que os dois processos possuem especificidades metodológicas, mas devem ocorrer de maneira indissociável. Essa perspectiva evita tanto a redução da alfabetização à memorização de correspondências quanto a ideia de que a simples exposição a textos assegura, por si, a aprendizagem do princípio alfabético (Soares, 2004; 2016; 2020).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) converge com essa orientação ao atribuir aos dois primeiros anos do ensino fundamental foco sistemático na alfabetização e, ao mesmo tempo, inscrever as práticas de linguagem em campos de atuação social. O documento estabelece que os estudantes devem aprender a localizar informações, inferir sentidos, relacionar texto e conhecimentos prévios, antecipar conteúdos, apreender sentidos globais e articular linguagem verbal a imagens e outros modos semióticos. Portanto, compreender é um objetivo desde o início da escolarização e não uma etapa posterior à decodificação (Brasil, 2018).

Modelos cognitivos de leitura reforçam essa articulação. A Simple View of Reading propõe que a compreensão leitora depende da interação entre decodificação e compreensão linguística. Em outras palavras, reconhecer palavras é necessário, mas insuficiente; compreender a linguagem oral também é necessário, mas, sem acesso eficiente às palavras impressas, não se converte em compreensão da leitura. Estudos posteriores detalharam esses componentes e inspiraram modelos como a Reading Rope de Scarborough, que representa a leitura proficiente como entrelaçamento progressivo entre reconhecimento de palavras, consciência fonológica, decodificação, vocabulário, conhecimentos prévios, estruturas linguísticas, raciocínio verbal e conhecimento sobre textos (Gough; Tunmer, 1986; Hoover; Gough, 1990; Scarborough, 2001).

Essas formulações são úteis desde que não sejam transportadas mecanicamente para a escola brasileira. A língua portuguesa apresenta características ortográficas próprias, e o ensino ocorre em uma tradição pedagógica marcada por conceitos como letramento,

gêneros discursivos, interação e práticas sociais. Uma pedagogia consistente pode dialogar com evidências sobre reconhecimento de palavras e compreensão linguística sem abandonar a dimensão cultural, discursiva e social da leitura. Essa integração é precisamente o foco deste estudo.

O problema investigado pode ser formulado da seguinte maneira: quais práticas pedagógicas permitem ultrapassar uma concepção restrita de alfabetização centrada na decodificação e promover, desde os primeiros anos, o desenvolvimento sistemático da compreensão leitora? O objetivo geral é analisar princípios e práticas que articulem ensino do sistema alfabético, letramento e compreensão. Especificamente, busca-se discutir a relação entre decodificação e compreensão; examinar fluência, vocabulário, conhecimento prévio, inferência e monitoramento; identificar práticas didáticas coerentes com a BNCC; e propor uma organização pedagógica capaz de responder à heterogeneidade das turmas.

2. METODOLOGIA

A investigação caracteriza-se como pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental. O corpus teórico reúne obras de referência sobre alfabetização e letramento no Brasil, estudos sobre desenvolvimento da leitura e compreensão leitora, revisões e documentos curriculares. A análise não pretende quantificar efeitos de uma intervenção específica, mas construir uma síntese conceitual e pedagógica orientada para os anos iniciais do ensino fundamental.

A seleção bibliográfica foi guiada por quatro eixos: alfabetização e letramento; reconhecimento de palavras e fluência; linguagem oral e

compreensão; e práticas pedagógicas de leitura. Foram consideradas contribuições de Magda Soares, Artur Gomes de Morais, estudos cognitivos da leitura e modelos de compreensão, além de referências internacionais clássicas como a Simple View of Reading e a Reading Rope. A BNCC foi utilizada como documento normativo para relacionar a discussão às aprendizagens previstas no currículo brasileiro.

A análise documental da BNCC concentrou-se nas orientações referentes aos anos iniciais e às práticas de leitura/escuta, com atenção às habilidades de antecipar sentidos, localizar informações, inferir conteúdos implícitos, deduzir significados, reconhecer tema, estabelecer relações com conhecimentos prévios e participar de práticas diversificadas de leitura. Essas habilidades foram tomadas como indicadores de uma concepção de leitura que ultrapassa a identificação de palavras.

As práticas discutidas foram selecionadas segundo três critérios: coerência com o desenvolvimento da leitura; possibilidade de integração à rotina escolar; e potencial de atender estudantes em diferentes níveis de domínio do sistema alfabético e da compreensão linguística. Não se propõe um método único de alfabetização. A ênfase recai sobre a articulação intencional entre ensino explícito de conhecimentos necessários à leitura e experiências reais de uso da linguagem escrita.

Eixo analítico	Questão central	Conhecimentos/práticas observados	Resultado pedagógico esperado
Sistema alfabético	Como o aluno acessa as	Consciência fonológica, relações grafema-	Reconhecimento de palavras progressivamente

	palavras escritas?	fonema, ortografia, decodificação	preciso e automático
Fluência	Como a leitura ganha ritmo e expressividade ?	Leitura modelada, repetida, em pares e com textos adequados	Liberação de recursos cognitivos para compreensão
Compreensão o linguística	Como o aluno constrói sentido?	Vocabulário, sintaxe, conhecimento prévio, inferências	Integração de informações explícitas e implícitas
Letramento	Para que e em quais situações se lê?	Gêneros, propósitos sociais, circulação de textos, autoria	Participação significativa na cultura escrita
Avaliação formativa	Onde está a dificuldade do leitor?	Observação, leitura oral, reconto, perguntas e registros	Intervenção diferenciada e progressão monitorada

Fonte: elaboração própria.

3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DISTINÇÃO NECESSÁRIA, ARTICULAÇÃO INDISPENSÁVEL

A distinção entre alfabetização e letramento constitui uma das contribuições mais influentes da produção brasileira sobre aprendizagem da língua escrita. Soares (2004) argumenta que a ampliação do conceito de letramento foi necessária para nomear conhecimentos, atitudes e capacidades relacionados aos usos sociais da escrita. Ao mesmo tempo, alertou para a 'desinvenção da alfabetização', isto é, a perda de especificidade do ensino do sistema alfabético quando práticas de leitura e produção textual passam a

ocupar a cena sem que os estudantes recebam mediação suficiente para compreender como a escrita representa a fala.

A consequência pedagógica dessa formulação é uma dupla exigência. De um lado, crianças precisam compreender o princípio alfabético, analisar segmentos sonoros, estabelecer relações entre grafemas e fonemas, dominar convenções ortográficas progressivamente e desenvolver precisão no reconhecimento das palavras. De outro, precisam descobrir desde cedo que textos circulam com propósitos, autores, leitores e formas discursivas distintas. O ensino pode, portanto, trabalhar palavras e unidades menores sem perder o texto, e trabalhar o texto sem ocultar a necessidade de sistematizar o código.

A leitura de uma receita, por exemplo, permite explorar o gênero, sua finalidade e sua organização, ao mesmo tempo em que palavras do texto podem servir a atividades de análise fonológica e ortográfica. Uma história lida pelo professor pode sustentar inferências, antecipações e discussão de personagens, enquanto trechos selecionados podem ser retomados para leitura compartilhada. A integração não significa misturar objetivos de forma difusa, mas planejar deliberadamente momentos com focos diferentes dentro de uma mesma unidade de aprendizagem.

A noção de 'alfaletrar', desenvolvida por Soares, sintetiza essa perspectiva ao defender alfabetizar em contexto de letramento. A aprendizagem do sistema de escrita é conduzida de modo explícito e sistemático, mas inserida em práticas reais de leitura e escrita. Isso aproxima a alfabetização da compreensão desde o início: a criança não precisa esperar dominar todas as correspondências para ouvir,

discutir, interpretar e produzir sentidos em textos complexos mediados pelo professor.

4. DECODIFICAÇÃO COMO CONDIÇÃO, NÃO COMO PONTO DE CHEGADA

A decodificação é a capacidade de converter representações gráficas em formas linguísticas reconhecíveis. Nos primeiros momentos, esse processo é lento e requer atenção consciente; com a prática, torna-se mais automático. A automatização do reconhecimento de palavras reduz o esforço dedicado a identificar cada item e permite alocar mais recursos cognitivos à compreensão. Por essa razão, minimizar o ensino da decodificação pode criar um obstáculo duradouro ao leitor iniciante.

A Simple View of Reading oferece uma formulação sintética: compreensão da leitura resulta da combinação entre decodificação e compreensão linguística. Leitores com boa compreensão oral, mas baixa decodificação, podem entender histórias ouvidas e fracassar ao lê-las sozinhos. Leitores que decodificam com precisão, mas possuem vocabulário limitado, pouco conhecimento de mundo ou dificuldades sintáticas podem pronunciar corretamente o texto sem construir seu sentido. A escola precisa diagnosticar qual componente está restringindo o desempenho.

O ensino explícito das relações entre sons e letras deve ser cumulativo e conectado à escrita. Atividades de segmentação, comparação sonora, composição e decomposição de palavras, leitura de palavras e pseudopalavras quando pedagogicamente pertinente, ditado reflexivo e produção escrita contribuem para consolidar o princípio alfabético. Em português, a relativa

transparência das correspondências na leitura inicial favorece rápida expansão da decodificação, embora irregularidades e convenções ortográficas exijam aprendizagem prolongada.

A meta não é treinar sílabas indefinidamente, mas fazer com que o estudante alcance reconhecimento suficientemente preciso e automático para participar de leituras autônomas. O planejamento precisa prever uma transição: maior apoio às correspondências no início, progressivo aumento da leitura de frases e textos, e manutenção de atividades de compreensão em todos os momentos.

5. FLUÊNCIA E PROSÓDIA COMO PONTE PARA A COMPREENSÃO

Fluência envolve precisão, velocidade adequada e prosódia. Uma leitura excessivamente lenta e fragmentada pode comprometer a integração entre palavras e orações porque a memória de trabalho precisa manter unidades anteriores enquanto novas informações são processadas. Ao mesmo tempo, velocidade isolada não é sinônimo de fluência. Ler rapidamente sem respeitar pontuação, grupos sintáticos e sentido pode indicar automatização parcial sem compreensão.

A leitura modelada pelo professor é uma prática de alto valor pedagógico. Ao ouvir um adulto ler com entonação, pausas e ênfase adequadas, a criança observa como a organização sintática se manifesta na oralização. A leitura ecoada, em que os estudantes repetem trechos após o professor, a leitura coral e a leitura em pares podem aumentar precisão e confiança. A leitura repetida de textos curtos também é útil quando possui propósito e não se reduz à competição por velocidade.

A escolha dos textos precisa respeitar a relação entre dificuldade e objetivo. Para desenvolver autonomia de reconhecimento, textos compatíveis com o repertório de correspondências já ensinadas são úteis. Para desenvolver linguagem e compreensão, o professor pode ler textos mais complexos que os estudantes ainda não seriam capazes de decodificar sozinhos. Essa diferenciação evita empobrecer o repertório cultural em nome do nível de leitura.

A avaliação da fluência deve ser interpretativa. Número de palavras corretas por minuto pode oferecer informação, mas não deve ser usado como indicador isolado de proficiência. Erros, autocorreções, pausas, agrupamento sintático, entonação e capacidade de recontar ou responder sobre o texto oferecem quadro mais completo.

6. VOCABULÁRIO, CONHECIMENTO PRÉVIO E LINGUAGEM ORAL

A compreensão depende intensamente do que o leitor já sabe. Um texto não contém todas as informações necessárias para sua interpretação; pressupõe conhecimentos sobre palavras, mundo, gêneros e relações causais. Quanto mais restrito o repertório, maior a possibilidade de uma leitura superficial. Por isso, a construção de conhecimentos precisa ocupar posição central no currículo dos anos iniciais.

O vocabulário cresce por exposição ampla à linguagem, conversas e leitura. O ensino intencional de palavras selecionadas pode acelerar essa expansão. Antes ou durante uma leitura, o professor pode explicar palavras essenciais ao entendimento, explorar sinônimos, relações morfológicas e usos em diferentes contextos. Depois, é importante retomar as palavras em novas situações para favorecer aprendizagem duradoura.

A leitura em voz alta de literatura, textos informativos e textos de divulgação científica possibilita acesso a vocabulário e estruturas sintáticas mais complexas que a conversação cotidiana. Perguntas abertas, comentários, explicações e conexões com experiências ajudam a construir representações mentais do texto. A participação oral não é atividade periférica: é parte do desenvolvimento da compreensão linguística que sustentará a leitura autônoma.

Conhecimento prévio não deve ser confundido com opinião espontânea. A escola precisa ampliar o universo cultural dos estudantes, oferecendo conhecimentos que permitam compreender textos cada vez mais exigentes. Sequências temáticas, projetos interdisciplinares e leituras relacionadas a Ciências, História, Geografia e Artes podem construir redes conceituais úteis para novas leituras.

Componente	Prática pedagógica	Exemplo de mediação	Evidência observável
Vocabulário	Ensino de palavras-chave em contexto.	Explorar significado, morfologia e novos usos	Uso da palavra em fala, reconto e escrita
Conhecimento prévio	Sequência temática de textos	Ler vários textos sobre o mesmo tema	Maior qualidade das inferências
Sintaxe	Discussão de frases complexas	Reformular e segmentar períodos	Compreensão de relações entre orações
Raciocínio verbal	Perguntas de causa, intenção e hipótese	'Por que a personagem fez isso?'	Justificativas apoiadas no texto

Conhecimen to textual	Comparação entre gêneros	Notícia x conto x verbete	Antecipação de estrutura e propósito
--------------------------	-----------------------------	------------------------------	--

Fonte: elaboração própria.

7. INFERÊNCIA, MONITORAMENTO E ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO

Compreender é construir uma representação coerente que combine informações explícitas do texto com conhecimentos do leitor. Muitas relações importantes não estão formuladas diretamente. Inferir permite estabelecer causas, identificar referentes, antecipar consequências, compreender intenções e integrar partes distantes do texto. Essa habilidade pode ser ensinada pela mediação sistemática do professor.

Perguntas são ferramentas poderosas quando exigem diferentes níveis de processamento. Perguntas literais ajudam a localizar informação; perguntas inferenciais exigem combinar pistas; perguntas avaliativas ou interpretativas mobilizam justificativa. O problema não está em perguntar, mas em transformar a leitura em interrogatório de respostas curtas. Perguntas eficazes promovem conversa e retorno ao texto para sustentar interpretações.

O monitoramento da compreensão corresponde à capacidade de perceber quando algo deixou de fazer sentido e adotar estratégias para reparar a falha. Releitura, diminuição do ritmo, busca do significado de uma palavra, consulta a uma imagem ou retomada do parágrafo são comportamentos que podem ser modelados explicitamente. Ao verbalizar seu raciocínio durante uma leitura, o

professor mostra que bons leitores também enfrentam dificuldades e possuem estratégias para resolvê-las.

Estratégias de compreensão não devem ser ensinadas como listas abstratas. Antecipar, resumir, perguntar, inferir e visualizar fazem sentido quando vinculados a objetivos reais de leitura. O professor escolhe a estratégia em função do texto e gradualmente transfere responsabilidade ao estudante. A meta é formar leitores estratégicos, e não estudantes capazes de nomear estratégias sem usá-las.

8. GÊNEROS TEXTUAIS, PROPÓSITO E PRÁTICAS SOCIAIS DE LEITURA

O letramento acrescenta à alfabetização uma pergunta essencial: para que se lê? Na vida social, lemos para obter informação, divertir-nos, seguir instruções, participar de decisões, pesquisar, comunicar-nos e apreciar linguagem. Esses propósitos influenciam a maneira de ler. Uma receita exige atenção a sequência e quantidades; um conto convida à construção de personagens e conflitos; uma notícia demanda identificação de fatos, fontes e relações entre título e corpo do texto.

O trabalho com gêneros permite ensinar compreensão em situações discursivas variadas. A BNCC organiza práticas de linguagem em campos de atuação e enfatiza a circulação social dos textos. Nos anos iniciais, isso pode ser concretizado por projetos de leitura, rodas literárias, produção de murais informativos, pesquisa em textos de divulgação científica, leitura de regras de jogos, cartas, convites, poemas, quadrinhos, notícias e outros gêneros adequados à faixa etária.

A diversidade textual não significa ausência de progressão. O professor pode organizar uma sequência em que os textos aumentem gradualmente em extensão, complexidade sintática, densidade lexical e exigência inferencial. Conhecer a estrutura dos gêneros ajuda o aluno a antecipar a organização do texto e a localizar informações de maneira eficiente.

Textos multimodais merecem atenção particular. A compreensão contemporânea envolve articular palavras, imagens, gráficos, diagramas e elementos de interface. Desde os anos iniciais, estudantes podem aprender a interpretar como esses recursos complementam, repetem ou tensionam o conteúdo verbal, conforme previsto na BNCC.

9. LEITURA COMPARTILHADA E LEITURA EM VOZ ALTA

A leitura em voz alta realizada pelo professor amplia o repertório linguístico e literário mesmo antes de os alunos possuírem autonomia plena. O professor pode selecionar textos acima do nível de decodificação independente e criar oportunidades para discutir vocabulário, estrutura, inferências e perspectivas. Essa prática evita que a complexidade do que a criança é capaz de compreender oralmente seja limitada pelo que já consegue ler sozinha.

Na leitura compartilhada, professor e alunos interagem com o mesmo texto, alternando modelagem, leitura coletiva e discussão. Trechos podem ser projetados, apresentados em cartaz ou distribuídos. O docente chama atenção a marcas linguísticas que sustentam sentidos, pede que os alunos justifiquem respostas e demonstra como voltar ao texto para verificar uma interpretação.

A qualidade da mediação é mais relevante que a quantidade de interrupções. Pausas excessivas fragmentam a experiência estética e podem prejudicar compreensão global. É recomendável escolher pontos de intervenção com intenção clara: antecipar um conflito, esclarecer palavra indispensável, discutir uma inferência central ou comparar informações.

Após a leitura, reconto, dramatização, representação gráfica, discussão em duplas e produção de respostas escritas permitem verificar e aprofundar a compreensão. O reconto é especialmente informativo porque revela quais eventos o estudante considera centrais e como organiza relações temporais e causais.

10. PRODUÇÃO ESCRITA COMO VIA PARA COMPREENDER A LEITURA

Leitura e escrita compartilham conhecimentos sobre linguagem e textos. Produzir um resumo exige identificar ideias principais; escrever uma continuação de narrativa requer compreender personagens e coerência; elaborar uma pergunta sobre um texto exige perceber informações relevantes. Por isso, práticas de escrita podem funcionar como instrumentos de compreensão.

Nos primeiros anos, a escrita pode ocorrer de forma autônoma, compartilhada ou por ditado ao professor. Quando o docente registra coletivamente um reconto, as crianças concentram-se em conteúdo, sequência e linguagem textual sem que limitações ortográficas impeçam a participação. Em outros momentos, escrita individual permite observar domínio do sistema alfabético.

Atividades de copiar respostas prontas produzem pouca evidência de compreensão. Tarefas mais produtivas pedem que o aluno

selecione informação, justifique, relacione, compare ou transforme o conteúdo. Mesmo respostas curtas podem exigir raciocínio quando a pergunta é bem formulada.

A escrita também favorece consciência metalinguística. Ao revisar uma frase para torná-la clara, o estudante aprende sobre sintaxe e coesão, conhecimentos que retroalimentam a compreensão de textos alheios.

11. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO

Turmas dos anos iniciais são heterogêneas. Alguns estudantes chegam com amplo contato com livros e domínio de muitas correspondências; outros tiveram menos oportunidades; há ainda crianças com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento, diferenças linguísticas ou dificuldades específicas de aprendizagem. Um único tipo de atividade raramente responde a todos.

A diferenciação começa pelo diagnóstico pedagógico. O professor precisa saber se a dificuldade principal está em consciência fonológica, conhecimento de letras, decodificação, fluência, vocabulário, compreensão oral ou compreensão de textos. A mesma resposta incorreta pode resultar de causas diferentes. Sem diagnóstico, é comum oferecer 'mais do mesmo' e ampliar frustração.

Para estudantes com dificuldades de decodificação, instrução explícita e prática acumulativa precisam ser intensificadas, sem retirar o acesso a textos ricos por meio da leitura do professor. Para estudantes que decodificam bem mas compreendem pouco, o foco pode recair sobre vocabulário, linguagem oral, conhecimentos e

inferências. Essa lógica evita confundir dificuldade de leitura com baixa capacidade intelectual.

A educação inclusiva demanda acessibilidade e altas expectativas. Recursos de comunicação alternativa, textos ampliados, apoio visual, tecnologias assistivas, audiolivros e adaptação de resposta podem remover barreiras. Tais recursos não eliminam o objetivo de desenvolver leitura na medida das possibilidades de cada estudante; ampliam as formas de participação e acesso ao currículo.

12. AVALIAÇÃO FORMATIVA DA COMPREENSÃO LEITORA

Avaliar compreensão requer mais do que solicitar leitura oral. Um aluno pode ler fluentemente e compreender pouco; outro pode ler lentamente, mas construir sentido adequado. Por isso, a avaliação deve combinar informações sobre reconhecimento de palavras, fluência, linguagem e compreensão.

Perguntas literais, inferenciais e globais, reconto, ordenação de eventos, seleção de título, explicação de vocabulário em contexto e produção de sínteses fornecem evidências distintas. A observação de como o estudante volta ao texto, corrige interpretações e justifica respostas é igualmente informativa.

A avaliação formativa tem finalidade interventiva. O resultado deve indicar o próximo passo pedagógico. Se muitos estudantes falham em inferir relações causais, a turma precisa de modelagem e prática específica; se apenas alguns apresentam baixa decodificação, esses alunos podem receber apoio intensificado em pequenos grupos sem empobrecer as atividades de compreensão da turma.

Registros periódicos ajudam a observar progressão. Portfólios, protocolos de leitura, rubricas de reconto e notas de observação podem ser usados com parcimônia para não transformar o ensino em burocracia. O melhor instrumento é aquele que gera uma decisão pedagógica concreta.

Evidência de avaliação	O que pode revelar	Cuidado interpretativo	Possível intervenção
Leitura oral	Precisão, ritmo e prosódia	Velocidade isolada não mede compreensão	Prática de decodificação/fluência
Reconto	Coerência global e sequência	Memória e linguagem oral interferem	Modelagem de estrutura narrativa
Perguntas literais	Localização de informação	Não avaliam inferência sozinhas	Ensinar busca e retorno ao texto
Perguntas inferenciais	Integração e conhecimento	Exigem vocabulário e conhecimento prévio	Modelar pistas + justificativa
Resumo	Seleção de ideias principais	Produção escrita pode limitar resposta	Resumo oral ou compartilhado como alternativa

Fonte: elaboração própria.

13. UMA ROTINA DIDÁTICA INTEGRADA PARA OS ANOS INICIAIS

Uma rotina equilibrada pode combinar diariamente componentes com objetivos distintos. Um bloco breve e sistemático pode focalizar consciência fonológica, relações grafema-fonema, leitura e escrita de

palavras; outro momento pode trabalhar fluência em textos acessíveis; e um terceiro pode ser dedicado à leitura de textos literários ou informativos mais complexos, conduzida pelo professor e orientada à compreensão. Essa organização mantém simultaneamente o desenvolvimento do código e da linguagem.

Semanalmente, sequências temáticas podem aprofundar conhecimento de mundo. Se a turma estuda animais de determinado bioma, diferentes textos informativos, infográficos, histórias e vídeos podem ser articulados. O vocabulário reaparece em vários contextos, facilitando consolidação. A leitura deixa de ser exercício isolado e se torna instrumento de aprendizagem.

Pequenos grupos permitem ajustar intensidade. Enquanto um grupo necessita consolidar correspondências, outro pode trabalhar fluência e um terceiro realizar leitura orientada com foco em inferências. A diferenciação não precisa produzir currículos paralelos; todos podem compartilhar tema, textos e objetivos gerais, com apoios diferentes.

Projetos de letramento completam a rotina. Produzir um guia da escola, organizar uma mostra literária, escrever cartas, criar recomendações de livros ou pesquisar um tema para exposição oferece destinatário e propósito reais. O estudante percebe que aprender a ler transforma sua capacidade de agir no mundo.

Momento da rotina	Foco principal	Exemplos	Duração/organização sugerida
Sistematização alfabética	Sistema de escrita	Análise fonológica, letras, palavras, ditado reflexivo	Bloco breve e frequente

Fluência	Automaticidade e prosódia	Leitura ecoada, coral, em pares, repetida	Textos curtos e progressivos
Leitura do professor	Compreensão linguística	Literatura e textos informativos complexos	Diária ou muito frequente
Leitura compartilhada	Estratégias de compreensão	Inferência, vocabulário, retorno ao texto	Intervenções planejadas
Projeto de letramento	Propósito social	Jornal, guia, mostra, pesquisa	Sequência de médio prazo

Fonte: elaboração própria.

14. FORMAÇÃO DOCENTE E PLANEJAMENTO

A qualidade das práticas descritas depende da formação docente. Ensinar leitura exige conhecimento sobre sistema de escrita, desenvolvimento linguístico, gêneros, compreensão, avaliação e diferenciação. O professor precisa interpretar erros e não apenas classificá-los, porque o erro oferece pistas sobre a hipótese ou o processo utilizado pelo estudante.

A formação continuada é mais produtiva quando combina estudo teórico, análise de práticas, observação de produções dos alunos e planejamento colaborativo. Discussões abstratas sobre 'métodos' tendem a polarizar o debate; analisar tarefas concretas permite perguntar quais conhecimentos estão sendo ensinados, a quem e com quais evidências de aprendizagem.

Materiais didáticos podem apoiar o trabalho, mas não substituem decisão profissional. Uma sequência pronta pode não corresponder

ao repertório da turma. O professor precisa ajustar ritmo, selecionar textos culturalmente significativos, criar intervenções e oferecer apoio adicional.

Coordenação pedagógica e redes de ensino têm papel decisivo ao garantir acervo, tempo de planejamento, avaliação diagnóstica útil e apoio a estudantes com dificuldades persistentes. A compreensão leitora não é responsabilidade exclusiva do professor alfabetizador; deve ser sustentada ao longo de todos os anos e componentes curriculares.

15. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A síntese realizada indica que a oposição entre decodificação e compreensão é pedagogicamente improdutiva. A decodificação funciona como mecanismo de acesso ao texto, enquanto a compreensão depende de processos linguísticos, cognitivos e socioculturais que se desenvolvem ao longo da escolaridade. Uma falha severa em qualquer dos dois componentes limita a leitura autônoma. Essa conclusão aproxima a perspectiva de alfabetização e letramento de modelos cognitivos sem reduzir uma tradição à outra.

A contribuição de Soares é particularmente importante porque preserva a especificidade do ensino do sistema alfabético e, simultaneamente, recusa tratá-lo como fim em si mesmo. O princípio de alfabetizar letrando fornece uma arquitetura pedagógica compatível com o desenvolvimento da compreensão desde o primeiro ano: mesmo crianças ainda não autônomas podem participar de leituras complexas mediadas pelo professor, construir vocabulário, inferir e compreender gêneros.

A BNCC reforça essa integração ao explicitar procedimentos de leitura que envolvem antecipação, inferência, relações com conhecimentos prévios, localização de informação, reconhecimento de tema e articulação entre diferentes linguagens. Isso mostra que a compreensão deve ser objeto de ensino explícito, e não consequência presumida da aprendizagem das correspondências.

Entre as práticas analisadas, a leitura em voz alta ocupa posição estratégica porque desacopla temporariamente compreensão de decodificação. Ela permite que estudantes em diferentes níveis do sistema alfabético participem da mesma experiência textual e expandam linguagem e conhecimento. Entretanto, não substitui oportunidades de leitura autônoma; os dois tipos cumprem funções complementares.

A fluência atua como ponte. À medida que o reconhecimento de palavras se automatiza, a atenção pode se deslocar para relações de sentido. Atividades de fluência são produtivas quando vinculadas à expressividade e compreensão, e não quando transformadas em treinamento de velocidade.

Vocabulário e conhecimento prévio aparecem como dimensões frequentemente subestimadas. Leitores não compreendem apenas porque 'aplicam estratégias'; precisam saber o significado das palavras e possuir conhecimentos que permitam interpretar o que está implícito. Um currículo rico em conteúdos é, portanto, também política de formação leitora.

O ensino de estratégias é mais eficaz quando situado em textos autênticos e gradualmente internalizado. Modelagem do pensamento, perguntas inferenciais, releitura, resumo e

monitoramento ajudam a criança a tornar visíveis processos normalmente silenciosos. A finalidade é autonomia, não dependência permanente de fichas de perguntas.

A diferenciação é indispensável porque perfis de dificuldade variam. O estudante que não domina correspondências necessita intervenção diferente daquele que lê palavras com precisão, mas não compreende a linguagem. Avaliações que tratam leitura como habilidade unitária podem ocultar essa diferença e levar a intervenções ineficazes.

A principal implicação é que 'ir além da decodificação' não significa abandonar a decodificação. Significa incorporá-la a uma concepção mais ampla de formação do leitor. O ensino inicial precisa assegurar simultaneamente código, linguagem, texto, conhecimento, propósito e participação social.

16. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão leitora deve ser um objetivo explícito desde o início da alfabetização. Esperar que a criança primeiro 'aprenda a ler' para depois 'ler para compreender' cria uma divisão artificial entre processos que se desenvolvem de forma interdependente. Desde o primeiro contato sistemático com a escrita, é possível ensinar correspondências e, ao mesmo tempo, conversar sobre textos, ampliar vocabulário e construir inferências.

A alfabetização mantém sua especificidade: a apropriação do sistema alfabético exige ensino planejado, sistemático e cumulativo. Essa necessidade não contradiz a perspectiva do letramento. Ao contrário, quanto mais a criança compreende por que e para que se

lê, mais o sistema de escrita se insere em uma prática cultural significativa.

A compreensão depende de múltiplos componentes. Fluência, vocabulário, conhecimento prévio, estruturas linguísticas, raciocínio verbal, inferência e monitoramento precisam ser considerados no planejamento. Nenhuma estratégia isolada explica o sucesso leitor.

A mediação docente é decisiva. Ler em voz alta, pensar em voz alta, formular perguntas que exigem justificativa, retornar ao texto, explicar palavras e convidar à discussão são práticas que transformam a leitura em atividade intelectual compartilhada. Progressivamente, o aluno assume essas ações de forma autônoma.

A diversidade de gêneros e propósitos amplia a formação leitora porque permite experimentar modos distintos de construção de sentido. Literatura, textos informativos, instruções, notícias, quadrinhos e materiais multimodais apresentam demandas próprias e aproximam a escola dos usos sociais da escrita.

A avaliação precisa diagnosticar componentes e orientar intervenção. Leitura oral, reconto, perguntas e produções escritas devem ser combinados, evitando reduzir compreensão a velocidade ou acerto de itens isolados. O objetivo é descobrir o que o estudante já consegue fazer e qual apoio o fará avançar.

Uma escola comprometida com equidade não pode oferecer práticas de compreensão apenas aos estudantes que já leem com facilidade. Crianças com dificuldade de decodificação precisam de ensino intensivo do sistema, mas também de acesso contínuo a textos ricos, por meio de mediação e recursos de acessibilidade. A compreensão não deve ser prêmio pelo domínio do código.

Conclui-se que uma pedagogia de leitura capaz de ir além da decodificação é aquela que não opõe técnica e sentido. Ensina o sistema alfabético com rigor, insere a criança em práticas de letramento e constrói deliberadamente os conhecimentos linguísticos e culturais necessários à compreensão. Nos anos iniciais, essa integração constitui base para autonomia, aprendizagem em todas as áreas e participação efetiva na cultura escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

CASTLES, A.; RASTLE, K.; NATION, K. Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, v. 19, n. 1, p. 5-51, 2018. DOI: 10.1177/1529100618772271.

DUKE, N. K.; CARTWRIGHT, K. B. The Science of Reading Progresses: Communicating Advances Beyond the Simple View of Reading. *Reading Research Quarterly*, v. 56, suppl. 1, p. S25-S44, 2021. DOI: 10.1002/rrq.411.

DUKE, N. K.; PEARSON, P. D. Effective practices for developing reading comprehension. In: FARSTRUP, A. E.; SAMUELS, S. J. (org.). *What Research Has to Say About Reading Instruction*. Newark: International Reading Association, 2002.

GOUGH, P. B.; TUNMER, W. E. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, v. 7, n. 1, p. 6-10, 1986. DOI: 10.1177/074193258600700104.

HOOVER, W. A.; GOUGH, P. B. The simple view of reading. *Reading and Writing*, v. 2, p. 127-160, 1990. DOI: 10.1007/BF00401799.

KLEIMAN, Angela B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MORAIS, Artur Gomes de. Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. Sistema de escrita alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

NATION, Kate. Children's Reading Comprehension Difficulties. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (org.). *The Science of Reading: A Handbook*. 2. ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013.

OECD. PISA 2022 Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD Publishing, 2023.

PEARSON, P. D.; CERVETTI, G. N. The roots of reading comprehension instruction. In: ISRAEL, S. E. (org.). *Handbook of Research on Reading Comprehension*. 2. ed. New York: Guilford Press, 2017.

PERFETTI, C. A.; LANDI, N.; OAKHILL, J. The acquisition of reading comprehension skill. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (org.). *The Science of Reading: A Handbook*. Oxford: Blackwell, 2005.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCARBOROUGH, H. S. Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: evidence, theory, and practice. In: NEUMAN, S. B.; DICKINSON, D. K. (org.). Handbook of Early Literacy Research. New York: Guilford Press, 2001. p. 97-110.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, p. 5-17, 2004. DOI: 10.1590/S1413-24782004000100002.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Especialista em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); em Educação Especial e Inclusiva: Múltiplas Deficiências pela FACSM; e em Tópicos de Filosofia pelo UNIVAG. Licenciado em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9131-4416>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1294636671096024>