

LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA DE ESTUDANTES DO 5º E 6º ANOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MANAUS-AM, ENTRE 2025 E 2026

PORTUGUESE LANGUAGE IN ELEMENTARY EDUCATION: READING AND WRITTEN PRODUCTION OF 5TH- AND 6TH-GRADE STUDENTS AT A PUBLIC SCHOOL IN MANAUS, AMAZONAS, BRAZIL, BETWEEN 2025 AND 2026

 <https://doi.org/10.63330/sasciencesv6n2-152>

Submetido em: 14/08/2026 e Publicado em: 28/08/2026

SAS: e26378

Analice Mesquita Vieira

Mestranda em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas - UNIDA
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6463852355066142>

Jaina Maria Ferreira da Silva Cruz

Professora da SEDUC, Manaus-AM, Brasil

Claudinei de Melo Souza

Doutor em Ciências da Educação pela Universidad del Sol, Assunção, Paraguai
Professor da rede pública de ensino em Manaus-AM, Brasil
E-mail: claudineidemelo@hotmail.com

Resumo

O desenvolvimento da leitura e da escrita constitui uma responsabilidade central da escola e exige práticas que articulem domínio linguístico, construção de sentidos e participação social. Este estudo analisou práticas de leitura e produção textual desenvolvidas com estudantes do 5º e do 6º ano da Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos, em Manaus-AM, entre 2025 e 2026, bem como as percepções de professores sobre dificuldades, estratégias e critérios de avaliação. Trata-se de pesquisa aplicada, de caráter descritivo, com abordagem qualitativa e quantitativa e procedimentos documental, bibliográfico e de estudo de caso. Participaram 11 professores e 100 estudantes. Os instrumentos de produção de dados compreenderam questionários aplicados aos docentes e textos produzidos pelos estudantes ao longo do período investigado. Os registros analisados indicam avanços em aspectos formais e discursivos da escrita e maior envolvimento dos estudantes em debates relacionados a temas sociais e à cidadania. Os resultados também evidenciam desafios associados ao hábito de leitura, à compreensão textual, ao uso das convenções da escrita e à transição para os anos finais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Ensino fundamental; Escrita; Língua portuguesa; Leitura; Produção textual.



Abstract

The development of reading and writing is a central responsibility of schools and requires practices that combine linguistic knowledge, meaning-making and social participation. This study analyzed reading and text-production practices carried out with 5th- and 6th-grade students at Gilberto Rodrigues dos Santos Municipal School, in Manaus, Amazonas, Brazil, between 2025 and 2026, as well as teachers' perceptions of difficulties, strategies and assessment criteria. This is an applied, descriptive study with qualitative and quantitative approaches, based on documentary and bibliographic procedures and a case study. Eleven teachers and one hundred students participated. Data were produced through teacher questionnaires and texts written by students throughout the investigated period. The analyzed records indicate progress in formal and discursive aspects of writing and greater student engagement in discussions related to social issues and citizenship. The findings also highlight challenges concerning reading habits, text comprehension, written-language conventions and the transition to the final years of elementary education.

Keywords: Elementary education; Portuguese language; Reading; Text production; Writing.

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura e da escrita ocupa lugar estratégico na trajetória escolar, sobretudo na passagem dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental. Quando as habilidades de compreensão e produção textual ainda não estão suficientemente consolidadas, dificuldades de acesso ao conteúdo das diferentes áreas podem se intensificar, uma vez que a linguagem escrita atravessa grande parte das atividades escolares.

As condições de aprendizagem não dependem apenas do desempenho individual do estudante. Elas são influenciadas pelo contexto familiar e social, pelas oportunidades de contato com práticas de leitura, pela continuidade do trabalho pedagógico e pelas estratégias adotadas pela escola. Por isso, o diagnóstico das produções escritas e das práticas de leitura pode contribuir para a definição de intervenções pedagógicas mais adequadas às necessidades de cada turma.

No ordenamento educacional brasileiro, a educação é reconhecida como direito e como dimensão necessária ao desenvolvimento da pessoa e ao exercício da cidadania. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional organiza os princípios gerais da educação escolar, enquanto a Base Nacional Comum Curricular orienta aprendizagens essenciais e, em Língua Portuguesa, contempla práticas de linguagem relacionadas à leitura, à produção de textos, à oralidade e à análise linguística e semiótica (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2017).

Partindo dessa compreensão, o problema que orientou o estudo foi o seguinte: quais avanços e dificuldades podem ser identificados nas práticas de leitura e produção textual de estudantes do 5º e do 6º



ano e como os professores percebem esse processo no cotidiano escolar? O objetivo geral foi analisar o desenvolvimento da leitura e da produção escrita desses estudantes, considerando aspectos de organização textual, ortografia, coesão, coerência e posicionamento argumentativo, além das percepções docentes sobre estratégias de ensino, dificuldades recorrentes e critérios de avaliação.

A relevância da investigação está na possibilidade de aproximar dados produzidos no cotidiano escolar das decisões pedagógicas. Em vez de tratar a escrita apenas como exercício de aplicação de regras, o estudo considera que produzir textos envolve planejar, organizar ideias, escolher recursos linguísticos, revisar e reescrever, de modo que o texto cumpra uma finalidade comunicativa e faça sentido para quem escreve e para quem lê.

2 LEITURA, ESCRITA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Escrever não corresponde a uma atividade linear nem exclusivamente gramatical. A produção de um texto mobiliza conhecimentos sobre o tema, o gênero, o interlocutor, a situação comunicativa e os recursos da língua. Barbeiro (1999) destaca que o aluno precisa articular diferentes saberes durante a escrita, o que ajuda a explicar por que a qualidade do texto depende tanto do domínio linguístico quanto da capacidade de organizar e revisar o que se pretende comunicar.

Em perspectiva semelhante, Halté (1989) distingue três operações essenciais: planejar, textualizar e revisar. O planejamento envolve definir a situação de comunicação, selecionar ideias e organizar um percurso para o texto. A textualização corresponde à transformação desse plano em enunciados adequados ao gênero e ao objetivo comunicativo. A revisão, por sua vez, exige reler, identificar problemas de coerência ou formulação e decidir o que precisa ser acrescentado, deslocado, suprimido ou reescrito. Essas etapas podem ocorrer de modo recursivo, pois o escritor frequentemente retorna ao planejamento enquanto redige e revê escolhas já realizadas.

A dimensão social da linguagem também é decisiva. Na perspectiva de Bakhtin (1997), os enunciados são produzidos em situações concretas de interação e carregam marcas das relações entre os sujeitos. Essa compreensão permite tratar a escrita escolar não apenas como produto para correção do professor, mas como prática de comunicação situada, vinculada a interlocutores, objetivos e temas socialmente significativos.

Freire (1974; 1996) contribui para essa discussão ao defender uma educação em que o conhecimento prévio e a leitura do mundo do estudante integrem o processo de aprendizagem. Aplicada à produção textual, essa perspectiva implica criar situações em que o aluno possa relacionar temas escolares à própria experiência, problematizar a realidade e desenvolver autoria. A correção linguística permanece relevante, porém não deve apagar a voz do estudante nem reduzir o texto a uma lista de desvios formais.



No trabalho pedagógico, a mediação docente é central. Oliveira e Schwartzman (2010) ressaltam a importância de tornar explícito para o aluno que a escrita é um processo planejado, condicionado pelo gênero e alimentado por conhecimentos anteriores. O professor pode, portanto, orientar a antecipação de ideias, oferecer modelos, propor leitura de apoio, discutir possibilidades de organização e conduzir momentos de revisão e reescrita.

Quanto à leitura, Solé (1998) a compreende como atividade de construção de sentidos, na qual o leitor formula hipóteses, antecipa informações, verifica a compreensão e retoma trechos quando necessário. Estratégias dessa natureza são especialmente relevantes em turmas que se encontram em transição entre os anos iniciais e finais, pois favorecem a autonomia diante de textos progressivamente mais complexos.

Kleiman (2004) enfatiza que a compreensão textual depende da interação entre conhecimentos prévios, pistas linguísticas e objetivos de leitura. A prática constante, acompanhada por propósitos claros e mediação adequada, tende a ampliar a capacidade de inferir, localizar informações, estabelecer relações e avaliar criticamente o texto. Assim, selecionar materiais próximos da realidade dos estudantes pode ser um ponto de partida, desde que o repertório seja gradualmente ampliado e diversificado.

A leitura e a escrita, nessa perspectiva, funcionam de forma integrada. Ler oferece repertório temático, lexical e discursivo; escrever exige mobilizar e reorganizar esse repertório em função de uma intenção comunicativa. A escola, portanto, precisa articular práticas frequentes de leitura, conversa, produção, revisão e circulação de textos, evitando que cada uma dessas ações apareça de forma isolada.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi desenvolvida entre 2025 e 2026 na Escola Municipal Gilberto Rodrigues dos Santos, localizada no Residencial Viver Melhor II, bairro Lago Azul, em Manaus-AM. Participaram 11 professores e 100 estudantes do 5º e do 6º ano do Ensino Fundamental, distribuídos em quatro turmas com 25 alunos cada.

Quanto à finalidade, o estudo é de natureza aplicada e possui caráter descritivo. A abordagem combina elementos qualitativos e quantitativos, com procedimentos bibliográficos, documentais e de estudo de caso. A descrição do contexto e das respostas docentes foi articulada à sistematização numérica dos registros, sem perder de vista que os dados foram produzidos em uma realidade escolar específica (Gil, 2010; Triviños, 1987).

A produção textual foi organizada ao longo do período letivo. Cada estudante realizou oito propostas de escrita, quatro por semestre, totalizando 800 produções. As atividades foram desenvolvidas tanto nas aulas de Língua Portuguesa quanto em situações articuladas a outros componentes curriculares. Os temas foram definidos pelos professores e, em alguns casos, discutidos com os próprios estudantes, priorizando assuntos de relevância social e próximos de seu universo de experiência.



O processo de trabalho com os textos foi dividido em seis momentos: conversa inicial sobre o tema; leitura e busca de informações; primeira escrita; correção e devolutiva; reescrita; e leitura comparativa da primeira e da segunda versão. A proposta procurou transformar a correção em etapa de aprendizagem e não apenas em atribuição de nota.

Para a coleta de percepções docentes, foi aplicado um questionário com 14 perguntas por meio do Google Forms. Participaram professores de diferentes componentes curriculares dos turnos matutino e vespertino. A análise das respostas combinou frequência das alternativas e organização temática das questões abertas.

No plano ético, a realização da pesquisa contou com autorização da direção da escola e registro de consentimento dos responsáveis pelos estudantes e dos participantes adultos. Como os estudantes são menores de idade, recomenda-se que, antes de qualquer submissão a periódico, a autora confira a documentação ética exigida por sua instituição e pelo Sistema CEP/Conep e insira no manuscrito, quando existente, o número do parecer de aprovação.

Quadro 1 - Temas propostos para produção de textos

Item	Tema	Palavra-chave
1	A valorização da pessoa com deficiência no Brasil	Deficiência
2	Religiões e diversidade cultural no Brasil	Diversidade
3	A propaganda de bebidas alcoólicas no Brasil	Drogas
4	A necessidade do combate ao bullying na escola	Intolerância
5	Televisão: instrumento de educação para a cidadania	Comunicação
6	Novas tecnologias na educação brasileira	Tecnologia
7	A importância da leitura e da escrita para a vida	Leitura e escrita
8	A importância da escola para o futuro dos jovens	Educação e juventude

Fonte: Autoria própria, 2026.

Quadro 2 - Fases da produção de textos pelos estudantes

Ordem	Fase	Caracterização
1	Conversa	Apresentação do tema, levantamento de conhecimentos prévios, causas, consequências, exemplos, pontos de vista e possíveis fontes de pesquisa.
2	Leitura	Busca e consulta de fontes relacionadas ao tema, com mediação do professor.
3	1ª escrita	Produção textual inicial com base na conversa e nas leituras realizadas.
4	Correção	Leitura do texto pelo professor, registro de devolutivas e orientação para revisão.
5	2ª escrita	Reescrita do texto a partir das orientações recebidas.
6	Entrega	Leitura comparativa das versões e avaliação considerando adequação, coesão, coerência e desenvolvimento das ideias.

Fonte: Autoria própria, 2026.



4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ESTUDANTES

A análise das produções foi organizada de forma a acompanhar o percurso de cada proposta de escrita, desde a conversa inicial até a reescrita. O procedimento permitiu observar não apenas o texto final, mas também o modo como os estudantes respondiam às devolutivas e reformulavam suas escolhas.

No total, foram registradas 800 produções no período investigado. Entre elas, 80 textos - dez de cada tema - foram separados como exemplos de produções consideradas satisfatórias para futuras atividades pedagógicas. Essa seleção teve finalidade didática e não substituiu a análise do conjunto de registros.

Para sistematizar os resultados, foram considerados cinco indicadores recorrentes: adequação à norma escrita, legibilidade, presença de proposta de intervenção ou encaminhamento para o problema discutido, uso de conectivos como recurso de coesão e manifestação de opinião ou ponto de vista. Os números apresentados no Quadro 4 referem-se ao conjunto das 800 produções e precisam ser interpretados como ocorrências do critério nos textos, e não como quantidade de estudantes.

Quadro 3 - Textos selecionados como modelos

Item	Tema	Quantidade
1	A valorização da pessoa com deficiência no Brasil	10
2	Religiões e diversidade cultural no Brasil	10
3	A propaganda de bebidas alcoólicas no Brasil	10
4	A necessidade do combate ao bullying na escola	10
5	Televisão: instrumento de educação para a cidadania	10
6	Novas tecnologias na educação brasileira	10
7	A importância da leitura e da escrita para a vida	10
8	A importância da escola para o futuro dos jovens	10
	Total	80

Fonte: Autoria própria, 2026.

Quadro 4 - Indicadores observados nas produções textuais

Item	Indicador	Quantidade
1	Uso adequado da norma escrita conforme os critérios adotados na pesquisa	520
2	Caligrafia legível	400
3	Presença de ideia de intervenção ou solução para o problema abordado	350
4	Uso de conectivos e outros mecanismos de coesão	355
5	Manifestação de opinião ou ponto de vista	620

Fonte: Autoria própria, 2026.



Os dados sugerem maior frequência de posicionamento autoral e de adequação à norma escrita, enquanto a formulação de propostas de intervenção e o emprego de mecanismos explícitos de coesão aparecem em menor número. Essa diferença é pedagogicamente relevante: um estudante pode ter opinião sobre um tema e, ainda assim, precisar de apoio para organizar argumentos, estabelecer relações entre frases e parágrafos e construir encaminhamentos mais consistentes.

A reescrita mostrou-se uma estratégia pertinente porque tornou visível a ideia de que o texto pode ser aperfeiçoado. Em vez de compreender a correção como encerramento da atividade, o estudante passou a ter uma segunda oportunidade de reorganizar trechos, substituir palavras, completar informações e ajustar aspectos formais. Essa lógica se aproxima da concepção processual de escrita discutida por Barbeiro (1999), em que revisar constitui parte do próprio ato de escrever.

Outro aspecto observado foi a escolha de temas sociais. Questões relacionadas à diversidade, inclusão, tecnologia, comunicação e juventude favoreceram momentos de conversa e posicionamento. Isso amplia a função da produção textual: além de exercitar convenções linguísticas, o aluno utiliza a escrita para argumentar, relacionar informações e expressar uma leitura sobre o mundo.

4.2 QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS PROFESSORES

O questionário foi composto por 14 questões distribuídas entre perfil profissional, práticas de leitura, produção escrita, avaliação, tecnologias digitais e desafios para a consolidação da alfabetização e do letramento. As perguntas estão sintetizadas no Quadro 5.



Quadro 5 - Perguntas direcionadas aos professores

Nº	Enunciado
1	Há quanto tempo atua no magistério?
2	Qual é a sua formação acadêmica?
3	Com que frequência realiza atividades de leitura compartilhada ou deleite em sala?
4	Quais estratégias de leitura são mais trabalhadas com seus alunos?
5	Como seleciona os textos que são lidos?
6	Qual é a maior dificuldade de leitura dos alunos ao chegarem ao 6º ano?
7	Como ocorre o processo de produção de texto em sua aula?
8	Quais critérios prioriza na correção/avaliação de uma redação?
9	Utiliza ferramentas digitais ou IA para auxiliar no ensino da escrita?
10	Como percebe o impacto das redes sociais e da linguagem digital na escrita formal dos alunos?
11	Quais são seus objetivos ao trabalhar produção de texto?
12	Como planeja e desenvolve as atividades de produção textual?
13	Quais dificuldades os alunos relatam ao produzir textos escritos?
14	Quais são os principais desafios para consolidar alfabetização e letramento antes da transição para o Ensino Fundamental II?

Fonte: Autoria própria, 2026.

Quanto ao tempo de atuação, 90,9% dos docentes informaram experiência entre seis e quinze anos. O dado indica um grupo com trajetória profissional consolidada, condição que pode favorecer a leitura crítica das dificuldades recorrentes dos estudantes e a comparação entre diferentes momentos do processo escolar.

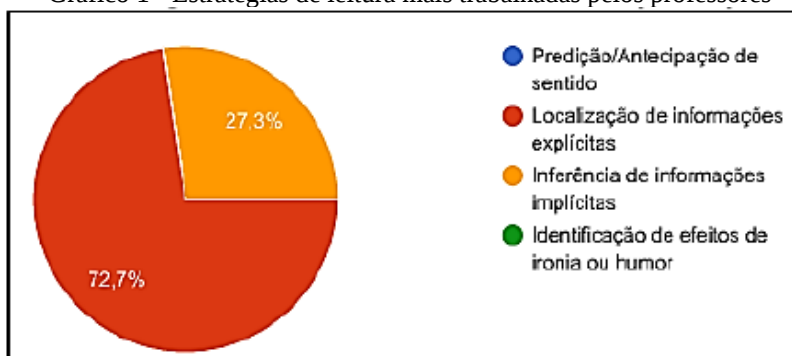
Em relação à formação, 90,9% dos participantes declararam graduação em Pedagogia. A pesquisa também registrou que as atividades específicas de leitura e escrita tiveram orientação de profissional com formação em Letras. Esse dado deve ser compreendido em conjunto com a natureza interdisciplinar da linguagem, pois ler e escrever são práticas exigidas em todos os componentes curriculares.

Na terceira questão, 54,5% afirmaram desenvolver leitura compartilhada de duas a três vezes por semana e 45,5% relataram realizar a prática diariamente. A frequência elevada constitui um ponto positivo, mas a regularidade precisa vir acompanhada de objetivos de compreensão, estratégias de antecipação, inferência, retomada e discussão, conforme a perspectiva de leitura estratégica apresentada por Solé (1998).

A quarta questão investigou as estratégias de leitura mais trabalhadas. A localização de informações explícitas apareceu como resposta predominante, seguida da inferência de informações implícitas. O resultado sugere que as práticas podem avançar progressivamente de tarefas de reconhecimento para atividades que exijam relações, inferências e avaliação de efeitos de sentido.



Gráfico 1 - Estratégias de leitura mais trabalhadas pelos professores

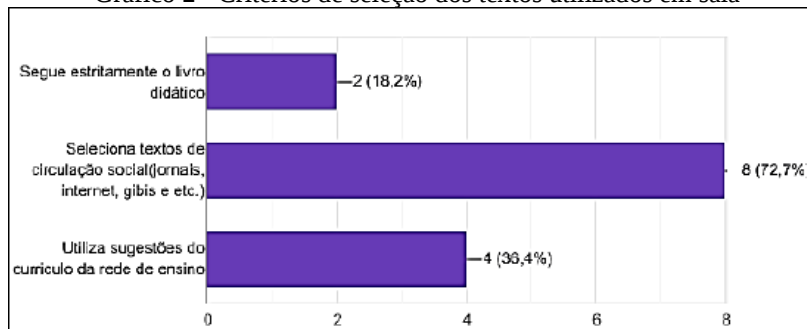


Fonte: Pesquisa de campo, 2026.

A predominância da localização de informações explícitas é compreensível em turmas que ainda apresentam dificuldades de fluência e compreensão; contudo, limitar as atividades a esse nível pode restringir o desenvolvimento de leitores mais autônomos. A mediação pode combinar perguntas literais com questões inferenciais, comparação de pontos de vista, identificação de finalidade e análise das escolhas linguísticas do texto.

Na quinta questão, a maioria dos docentes informou selecionar textos de circulação social - jornais, internet e gibis -, enquanto outros relataram seguir o livro didático ou utilizar sugestões do currículo da rede. A variedade de fontes é positiva quando acompanhada por critérios de qualidade, adequação à faixa etária e vínculo com os objetivos de aprendizagem.

Gráfico 2 - Critérios de seleção dos textos utilizados em sala



Fonte: Pesquisa de campo, 2026.

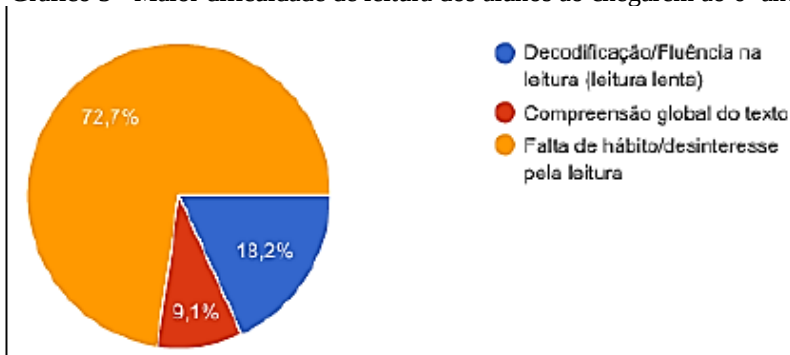
A seleção de textos próximos à experiência dos alunos pode favorecer o engajamento inicial, mas a escola também tem a função de ampliar repertórios. Por isso, uma política de leitura equilibrada deve articular familiaridade e novidade, textos curtos e longos, gêneros literários e não literários, suportes impressos e digitais.

Na sexta questão, 72,7% dos professores apontaram falta de hábito ou desinteresse pela leitura como principal dificuldade dos estudantes que chegam ao 6º ano; 18,2% indicaram dificuldades de decodificação ou fluência e 9,1% destacaram problemas de compreensão global do texto. A concentração das respostas



no hábito de leitura mostra que a questão não pode ser reduzida apenas a domínio técnico: envolve frequência, sentido atribuído à atividade e experiências de leitura ao longo da escolarização.

Gráfico 3 - Maior dificuldade de leitura dos alunos ao chegarem ao 6º ano



Fonte: Pesquisa de campo, 2026.

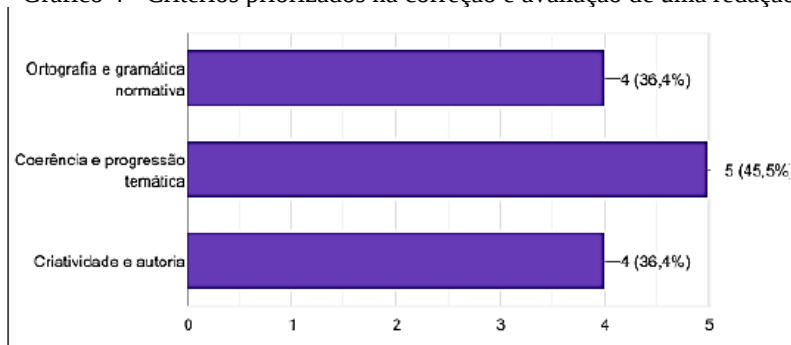
O período de interrupções e reorganizações escolares associado à pandemia de Covid-19 aparece no texto original como uma possível explicação para lacunas acumuladas. Essa hipótese é plausível, mas, para fins de publicação científica, precisa ser apresentada com cautela e apoiada em dados específicos do contexto pesquisado ou em literatura pertinente. No presente manuscrito, o resultado é interpretado prioritariamente a partir das respostas dos professores.

Na sétima questão, 45,5% dos participantes informaram utilizar planejamento coletivo seguido de escrita individual; 36,4% relataram produção individual espontânea; 9,1% indicaram escrita com revisão, reescrita e edição final; e 9,1% escolheram outras respostas. O baixo percentual explicitamente associado à revisão e reescrita chama atenção, sobretudo porque a etapa de reescrita foi central na intervenção realizada com os estudantes. Esse contraste pode orientar ações de formação docente e alinhamento das práticas da escola.

Na oitava questão, o critério mais citado para correção de redações foi coerência e progressão temática (45,5%). Ortografia e gramática normativa, assim como criatividade e autoria, aparecem com 36,4% cada. Os percentuais mostram que os docentes reconhecem diferentes dimensões da escrita, ainda que a coerência tenha recebido maior destaque.



Gráfico 4 - Critérios priorizados na correção e avaliação de uma redação



Fonte: Pesquisa de campo, 2026.

A nona questão investigou o uso de ferramentas digitais ou de inteligência artificial no ensino da escrita. Do total, 63,6% declararam não utilizar esses recursos e 36,4% informaram que os utilizam. O dado aponta uma adoção ainda desigual e reforça a necessidade de discutir objetivos pedagógicos, critérios de uso, autoria e avaliação quando tecnologias digitais são incorporadas às atividades de linguagem.

A décima questão abordou o impacto das redes sociais e da linguagem digital na escrita formal. As respostas foram predominantemente críticas e mencionaram abreviações, gírias, dificuldade de alternar registros e diminuição do interesse por leitura. Uma análise mais equilibrada, contudo, deve distinguir o uso de variedades e registros próprios dos ambientes digitais de dificuldades efetivas de adequação linguística. O problema pedagógico central não é a existência de linguagem informal, mas a capacidade de reconhecer contextos e escolher recursos apropriados a cada situação comunicativa.

Quadro 6 - Síntese das respostas à pergunta 10

Item	Respostas mais frequentes
1	As crianças leem menos livros e demonstram forte interesse pelo celular.
2	Há desinteresse pelos estudos e dificuldades no desenvolvimento da leitura e da escrita.
3	As redes sociais podem reduzir o tempo dedicado à leitura e à escrita escolar.
4	Assuntos próximos do universo digital podem ser mais facilmente aceitos pelos alunos.
5	O impacto é considerado relevante.
6	Há uso frequente de abreviações e textos pouco desenvolvidos.
7	O tempo excessivo no celular é percebido como fator que dificulta a aprendizagem.
8	O impacto é negativo quando o estudante não consegue alternar entre registros linguísticos.
9	Gírias e abreviações das redes sociais aparecem em textos que exigem registro formal.
10	O uso de abreviações pode repercutir na grafia convencional das palavras.

Fonte: Pesquisa de campo da autora, 2026.

As respostas da pergunta 11 mostram que os professores associam a produção textual a objetivos diversos: interpretação, ampliação de vocabulário, criatividade, domínio de regras gramaticais,



compreensão de problemas sociais e desenvolvimento do raciocínio. Essa variedade é positiva, desde que os objetivos sejam explicitados em cada proposta e acompanhados por critérios compatíveis com o gênero e com a etapa de aprendizagem.

A produção escrita ganha maior sentido quando o estudante entende para que escreve, para quem escreve e quais recursos precisa mobilizar. Por isso, os objetivos formais - ortografia, coesão, coerência - podem ser trabalhados juntamente com autoria, argumentação e repertório, sem transformar a atividade em mero exercício de correção.

Quadro 7 - Síntese das respostas à pergunta 11

Item	Objetivos mencionados
1	Desenvolver interpretação.
2	Favorecer compreensão dos textos.
3	Ampliar criatividade e vocabulário.
4	Estimular interesse pelo tema abordado.
5	Relacionar vocabulário e conteúdos a exemplos do cotidiano, jogos, desenhos e materiais complementares.
6	Desenvolver aprendizagem da escrita e da produção textual.
7	Fortalecer leitura e interpretação como base para a escrita.
8	Ampliar a visão do aluno sobre problemas do mundo.
9	Compreender que a escrita varia conforme a situação comunicativa.
10	Desenvolver habilidades globais, regras gramaticais, coesão e coerência.
11	Desenvolver raciocínio sobre os temas propostos.

Fonte: Pesquisa de campo da autora, 2026.

Na pergunta 12, os docentes mencionaram leitura prévia, uso de cartazes e fichas, assuntos do cotidiano, imagens, filmes, pequenos textos, perguntas abertas e processos de escrita e reescrita. As respostas indicam repertório variado de estratégias e reforçam a importância de organizar essas ações em sequências didáticas coerentes, nas quais o aluno saiba o objetivo de cada etapa.



Quadro 8 - Síntese das respostas à pergunta 12

Item	Estratégias mencionadas
1	Partir da compreensão leitora.
2	Utilizar cartazes e fichas de leitura.
3	Trabalhar temas do cotidiano, imagens e leitura.
4	Oferecer exemplos e ideias iniciais.
5	Utilizar materiais complementares, filmes e produção de resumos.
6	Produzir pequenos textos sobre assuntos variados.
7	Pesquisar textos relacionados ao cotidiano dos alunos.
8	Realizar perguntas abertas antes da escrita, seguidas de escrita, reescrita e edição final.

Fonte: Pesquisa de campo da autora, 2026.

A pergunta 13 investigou as dificuldades relatadas pelos estudantes. As respostas docentes enfatizaram falta de hábito de leitura, insegurança diante da página em branco, dificuldades de ortografia e acentuação, pouca geração de ideias e casos de estudantes que ainda não consolidaram a alfabetização. Esses achados sugerem que a produção textual precisa ser diferenciada: alguns alunos necessitam de apoio no sistema de escrita, enquanto outros demandam estratégias de planejamento, repertório e organização discursiva.

Quadro 9 - Síntese das respostas à pergunta 13

Item	Dificuldades relatadas
1	Pouco hábito de leitura.
2	Dificuldades de acentuação gráfica.
3	Insegurança e afirmações de que “não conseguem”.
4	Presença de estudantes ainda não plenamente alfabetizados.
5	Pressa e pouco incentivo em casa.
6	Dificuldade para gerar ideias.
7	Dúvida sobre o que escrever.
8	Pouco repertório para iniciar a produção.
9	Ansiedade diante da produção formal, apesar da escrita frequente em ambientes digitais.
10	Dificuldades com regras gramaticais e ortográficas.
11	Dificuldade para criar e desenvolver uma história.

Fonte: Pesquisa de campo da autora, 2026.

Na última questão, os professores destacaram interesse pela leitura, fluência, compreensão, esforço dos estudantes, incentivo familiar, condições de trabalho docente e complexidade da transição para o 6º ano. A presença simultânea de fatores pedagógicos, familiares e institucionais mostra que a consolidação



da leitura e da escrita não depende de uma única ação, mas de acompanhamento contínuo e de responsabilidades compartilhadas.

Quadro 10 - Síntese das respostas à pergunta 14

Item	Desafios mencionados
1	Falta de interesse pela leitura.
2	Alcançar leitura fluente e compreensiva.
3	Estimular esforço e dedicação aos estudos.
4	Aproximar as propostas dos interesses dos estudantes.
5	Sobrecarga de trabalho do professor.
6	Falta de incentivo familiar.
7	Dificuldades relacionadas aos mecanismos de progressão escolar, segundo a percepção de alguns docentes.
8	Consolidar leitura, compreensão e uso da escrita para refletir, argumentar e aprender em diferentes disciplinas.

Fonte: Pesquisa de campo da autora, 2026.

Em conjunto, os dados dos questionários mostram que os professores reconhecem a importância de práticas frequentes de leitura e produção textual, mas também apontam desafios que exigem maior articulação entre diagnóstico, planejamento e intervenção. A passagem para o 6º ano aparece como momento sensível, pois os estudantes passam a lidar com maior diversidade de professores, conteúdos e textos, ao mesmo tempo em que ainda podem carregar lacunas de alfabetização e compreensão leitora.

Os resultados também indicam que a escola pode aproveitar o interesse dos estudantes por tecnologias e ambientes digitais sem assumir uma oposição simples entre “livro” e “celular”. O desafio é ensinar adequação de registro, leitura crítica, autoria e uso responsável das ferramentas, integrando-as quando houver finalidade pedagógica clara.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo analisou práticas de leitura e produção textual desenvolvidas com estudantes do 5º e do 6º ano e reuniu percepções de professores sobre dificuldades e estratégias de ensino. Os registros mostram avanços em aspectos formais e discursivos da escrita, especialmente na manifestação de pontos de vista e na adequação às convenções da língua, embora permaneçam desafios relacionados à coesão, à elaboração de propostas de intervenção, à fluência e à compreensão leitora.

A organização das atividades em etapas - conversa, leitura, primeira escrita, devolutiva, reescrita e comparação das versões - mostrou-se pedagogicamente produtiva porque desloca a correção de uma lógica



exclusivamente classificatória para uma perspectiva formativa. A reescrita oferece ao estudante a possibilidade de compreender que produzir um texto envolve escolhas, revisão e aperfeiçoamento.

As respostas dos professores reforçam a necessidade de ampliar o hábito de leitura, diversificar estratégias de compreensão e fortalecer a continuidade do trabalho entre os anos iniciais e finais. Também evidenciam a importância de integrar família, escola e políticas educacionais na construção de condições para que os estudantes avancem em leitura e escrita.

No campo das tecnologias digitais, os resultados sugerem a necessidade de superar análises apenas negativas e investir em educação linguística que ensine o estudante a diferenciar registros, avaliar fontes, construir autoria e utilizar ferramentas digitais de forma responsável. A presença crescente da inteligência artificial torna essa discussão ainda mais necessária no planejamento pedagógico e nos critérios de avaliação.

Como limite, esta pesquisa retrata um contexto escolar específico e utiliza dados produzidos durante práticas pedagógicas e questionários docentes. Estudos futuros podem ampliar a amostra, empregar instrumentos padronizados de leitura e escrita e comparar resultados entre diferentes escolas e anos de escolaridade. Antes da submissão do manuscrito, também é indispensável conferir a consistência dos dados numéricos e a documentação ética da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBEIRO, Luís. **Os alunos e a expressão escrita**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.



HALTÉ, Jean-François. Savoir écrire - savoir faire. **Pratiques**, n. 61, p. 3-28, 1989.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. 45. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.

MORAIS, Virgínia Maria de. **A interação docente na produção de textos nos anos finais do ensino fundamental em contexto de ensino híbrido**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; SCHWARTZMAN, Simon. **A escola vista por dentro**. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2010.

SIMÕES, Luciene Juliano; RAMOS, Joice Welter; MARCHI, Diana; FILIPOUSKI, Ana Marisa. **Leitura e autoria**: planejamento em língua portuguesa. Porto Alegre: Edelbra, 2013.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Mayane Leite da Silva; SANTOS, Elieide Pereira dos; BATISTA, Isleide Carvalho. **O processo didático educativo**: uma análise reflexiva sobre o processo de ensino e a aprendizagem. Brasil Escola, 2013.

TEBEROSKY, Ana. **Aprender a ler e a escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.