

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: UM ENSAIO SOBRE COMPETÊNCIA LEITORA, MULTILETRAMENTOS E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

TEXTUAL COMPREHENSION AND INTERPRETATION IN CONTEMPORARY EDUCATION: AN ESSAY ON READING COMPETENCE, MULTILITERACIES AND PEDAGOGICAL MEDIATION

COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL EN LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA: UN ENSAYO SOBRE COMPETENCIA LECTORA, MULTIALFABETIZACIONES Y MEDIACIÓN PEDAGÓGICA

 Ana Rosária Soares da Silva¹

 Antonio Luiz Alencar Miranda²

 Shirlane Maria Batista da Silva Miranda³

 Raimunda Nonata Reis Lobão⁴

 Maria Lúcia Aguiar Teixeira⁵

 Elizangela Fernandes Martins⁶

 Cláudia Maria Magalhães Motta⁷

 Juliene Regina Soares da Silva⁸

 Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra⁹

 Samuel Felipe Weirich¹⁰

1. Doutora em Letras – Estudos Literários- Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: ana.rosaria@hotmail.com
2. Doutor em Linguística – Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: antoniomiranda@professor.uema.br
3. Doutora em Educação – Universidade Federal do Piauí. E-mail: shirlanesilva@professor.uema.br
4. Mestre em Língua Portuguesa – Universidade Estadual do Rio de Janeiro. E-mail: profadidireis2021@gmail.com
5. Doutora em História – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. E-mail: marialuciaaguiart@gmail.com
6. Doutora em Educação – Universidade Federal do Piauí. E-mail: elizangelafernandesmartins@gmail.com
7. Mestre em Linguagem/Letras – Universidade Federal do Piauí. E-mail: claudiamottacx@hotmail.com
8. Graduada em Letras-Libras-Português – Universidade Ceuma. E-mail: juliane.advocacia@gmail.com
9. Doutorado em Ciência, Tecnologia e Sociedade – Universidade Federal de São Carlos. E-mail: avaete.guerra@gmail.com
10. Mestrando em Desenvolvimento Rural Sustentável – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. E-mail: advocaciaweirich@hotmail.com

RESUMO: A compreensão e a interpretação textual constituem competências fundamentais para a formação de leitores críticos, autônomos e capazes de participar ativamente das práticas sociais mediadas pela linguagem. No contexto da educação contemporânea, marcado pela cultura digital, pela multimodalidade, pela circulação intensiva de informações e pela crescente utilização da inteligência artificial, a leitura ultrapassa a simples decodificação de palavras e passa a envolver processos complexos de construção de sentidos, análise crítica e interação entre leitor, texto e contexto. Este ensaio teórico discute os fundamentos da compreensão e da interpretação textual, articulando contribuições dos estudos da leitura, do letramento, dos multiletramentos e da educação digital para refletir sobre os desafios da formação da competência leitora. O texto examina, ainda, a relação entre mediação pedagógica, desenvolvimento de competências e Educação para o Desenvolvimento Sustentável, evidenciando a contribuição da Agenda 2030 e do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) para a promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade. Defende-se que a competência leitora deve ser compreendida como uma prática social, crítica e multimodal, cuja formação depende da articulação entre fundamentos teóricos consistentes, estratégias pedagógicas inovadoras, mediação docente qualificada e uso ético das tecnologias digitais. Conclui-se que o fortalecimento da competência leitora constitui dimensão estratégica para a aprendizagem significativa, o exercício da cidadania e a formação integral dos estudantes, contribuindo para a implementação dos princípios da Agenda 2030 no contexto educacional.

Palavras-chave: Competência leitora. Compreensão textual. Multiletramentos. Educação para o Desenvolvimento Sustentável. ODS 4.

ABSTRACT: Textual comprehension and interpretation are essential competencies for developing readers capable of constructing knowledge, participating in social language practices, and acting critically in different communicative contexts. In contemporary education, characterized by digital culture, multimodality, the intensive circulation of information, and the growing presence of artificial intelligence, reading goes beyond word decoding and involves processes of meaning-making, analysis, inference, and information evaluation. This theoretical essay discusses the foundations of textual comprehension and interpretation by drawing on contributions from studies on reading, literacy, multiliteracies, and digital education. It also examines the relationship between reading competence, pedagogical mediation, competency development, and Education for Sustainable Development, highlighting the contribution of the 2030 Agenda and Sustainable Development Goal 4 (SDG 4) to the promotion of inclusive, equitable, and quality education. The essay argues that the development of reading competence depends on intentional pedagogical practices, qualified teacher mediation, and the critical and ethical use of digital technologies. It concludes that strengthening reading competence fosters learning, civic participation, and student development, thereby contributing to the educational goals of the 2030 Agenda.

Keywords: Reading competence. Textual comprehension. Multiliteracies. Education for Sustainable Development. SDG 4.

RESUMEN: La comprensión y la interpretación textual constituyen competencias esenciales para la formación de lectores capaces de construir conocimientos, participar en prácticas sociales del lenguaje y actuar de manera crítica en diferentes contextos comunicativos. En la educación contemporánea, caracterizada por la cultura digital, la multimodalidad, la intensa circulación de información y la creciente presencia de la inteligencia artificial, la lectura supera la decodificación de palabras e implica procesos de construcción de significados, análisis, inferencia y evaluación de la información. Este ensayo teórico analiza los fundamentos de la comprensión y la interpretación textual, articulando aportes de los estudios sobre lectura, alfabetización, multialfabetizaciones y educación digital. Asimismo, examina la relación entre competencia lectora, mediación pedagógica, desarrollo de competencias y Educación para el Desarrollo Sostenible, destacando la contribución de la Agenda 2030 y del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) a la promoción de una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Se sostiene que la formación de la competencia lectora depende de prácticas pedagógicas intencionales, una mediación docente cualificada y el uso crítico y ético de las tecnologías digitales. Se concluye que el fortalecimiento de la competencia lectora favorece el aprendizaje, la participación ciudadana y el desarrollo de los estudiantes, contribuyendo a los objetivos educativos de la Agenda 2030.

Palabras clave: Competencia lectora. Comprensión textual. Multialfabetizaciones. Educación para el Desarrollo Sostenible. ODS 4.

Recebido em: 05/07/2026

Aprovado em: 10/08/2026



Todo o conteúdo deste periódico está licenciado com uma licença Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0 Internacional), exceto onde está indicado o contrário.

Introdução

A leitura constitui uma das principais práticas de produção de conhecimento, participação social e exercício da cidadania. Em sociedades marcadas pela intensa circulação de informações, pela expansão das tecnologias digitais e pela diversidade de linguagens e suportes comunicativos, compreender e interpretar textos tornou-se uma competência indispensável para a formação de sujeitos capazes de participar de forma qualificada da vida social. Nesse contexto, a leitura deixa de ser compreendida como simples decodificação de signos linguísticos e passa a envolver processos complexos de construção de sentidos, nos quais interagem texto, leitor, contexto e diferentes práticas socioculturais.

As transformações ocorridas nas últimas décadas modificaram significativamente as formas de produzir, acessar e compartilhar informações. A presença de textos multimodais, hipertextos, plataformas digitais, redes sociais e sistemas baseados em inteligência artificial ampliou as possibilidades de comunicação, mas também impôs novos desafios à formação da competência leitora. Além da compreensão do conteúdo explícito, exige-se do leitor a capacidade de estabelecer inferências, avaliar a confiabilidade das fontes, reconhecer estratégias argumentativas, interpretar diferentes linguagens e posicionar-se diante da crescente circulação de informações e da disseminação de desinformação nos ambientes digitais.

Nesse cenário, compreender e interpretar textos não constitui apenas uma habilidade cognitiva, mas uma prática social e cultural que demanda mediação pedagógica intencional e experiências de leitura capazes de articular conhecimentos linguísticos, discursivos, históricos e culturais. Nessa perspectiva, Koch e Elias (2022) compreendem a leitura como um processo interativo de construção de sentidos, enquanto Kleiman (2022) evidencia que a compreensão leitora mobiliza conhecimentos prévios e estratégias cognitivas que permitem ao leitor produzir inferências e estabelecer relações entre diferentes informações. Em complemento, Freire (2021) defende que a leitura da palavra está intrinsecamente relacionada à leitura do mundo, atribuindo à educação papel fundamental na formação de leitores socialmente conscientes e participativos.

A ampliação das práticas comunicativas também exige reconhecer que os processos de leitura ultrapassam a linguagem verbal e incorporam diferentes recursos semióticos. Sob a perspectiva dos multiletramentos, a competência leitora envolve a interpretação de textos impressos, digitais e multimodais, articulando linguagens verbais, visuais, sonoras e audiovisuais (Oliveira, 2025). Essa realidade amplia as responsabilidades da escola e da formação docente, que passam a contemplar não apenas o desenvolvimento das habilidades tradicionais de leitura, mas também a preparação dos estudantes para atuar em contextos comunicativos cada vez mais complexos.

Essa perspectiva encontra respaldo na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e no Plano Nacional de Educação 2026–2036 (Brasil, 2026), que reconhecem o desenvolvimento de competências, a aprendizagem e a formação dos estudantes como elementos estruturantes da educação brasileira. Em consonância com essas diretrizes, Weirich et al. (2026) argumentam que a Educação para o Desenvolvimento Sustentável fortalece a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) ao promover práticas pedagógicas voltadas à interdisciplinaridade, à formação cidadã e ao desenvolvimento de competências necessárias para enfrentar os desafios sociais, ambientais e tecnológicos contemporâneos. Nesse sentido, a competência leitora assume relevância para a aprendizagem, o exercício da cidadania e a participação dos estudantes nas diferentes práticas sociais.

Diante dessas transformações, emerge a seguinte questão orientadora: que concepção de competência leitora responde às demandas da educação contemporânea, caracterizada pela multimodalidade, pela cultura digital e pela crescente utilização de tecnologias baseadas em inteligência artificial? Defende-se, neste ensaio, que a competência leitora não pode ser compreendida apenas como uma habilidade de compreensão textual, mas como uma prática social, crítica e multimodal, cuja formação depende da mediação docente, da articulação entre diferentes perspectivas teóricas e da incorporação ética e reflexiva das tecnologias digitais no processo educativo.

O presente trabalho configura-se como um ensaio teórico desenvolvido a partir da articulação de contribuições provenientes dos estudos da leitura, da linguagem, do letramento, dos multiletramentos e da educação digital. O texto promove o diálogo entre diferentes referenciais que discutem a compreensão e a interpretação textual como processos fundamentais para a formação da competência leitora, buscando identificar aproximações, complementaridades e implicações pedagógicas para o contexto educacional contemporâneo.

A reflexão fundamenta-se, entre outros autores, nas contribuições de Koch e Elias (2022), Kleiman (2022), Freire (2021), Solé (2019), Marcuschi (2021), Rojo (2020), Santaella (2021), Nóvoa (2022), Luckesi (2021) e Cosson (2021), incorporando também estudos recentes sobre letramento literário (Teno; Maciel, 2025), multiletramentos e multimodalidade (Oliveira, 2025), Educação para o Desenvolvimento Sustentável (Weirich et al., 2026) e políticas educacionais (Weirich; Boufleuher; Zonin, 2026), além de documentos normativos, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o Plano Nacional de Educação 2026–2036 (Brasil, 2026).

Para sustentar a tese proposta, a discussão está organizada em quatro seções interdependentes. A primeira examina os fundamentos da compreensão e da interpretação textual e sua relação com a formação da competência leitora; a segunda analisa os desafios decorrentes da cultura digital, dos multiletramentos e da inteligência artificial; a terceira discute a mediação pedagógica e as estratégias voltadas ao desenvolvimento da competência leitora; e a quarta aborda a educação de qualidade no âmbito da Agenda 2030, estabelecendo relações entre o ODS 4, a Educação para o Desenvolvimento Sustentável e o desenvolvimento de competências dos estudantes.

1. Da compreensão textual à formação da competência leitora

A compreensão e a interpretação textual constituem processos centrais para a construção do conhecimento, para o desenvolvimento da competência leitora e para a participação crítica nas práticas sociais mediadas pela linguagem. Sob essa perspectiva, a leitura ultrapassa a identificação de palavras ou informações explícitas, configurando-se como uma atividade interativa de produção de sentidos na qual o leitor mobiliza conhecimentos linguísticos, cognitivos, culturais e discursivos para interpretar o texto em determinado contexto de comunicação.

Essa concepção rompe com modelos tradicionais centrados na decodificação e aproxima-se da perspectiva interacionista defendida por Koch e Elias (2022), segundo a qual os sentidos não estão prontos no texto, mas são construídos na interação entre autor, texto e leitor. Nessa dinâmica, a compreensão depende tanto das marcas linguísticas presentes na materialidade textual quanto dos conhecimentos prévios, das experiências socioculturais e das estratégias cognitivas mobilizadas durante o processo de leitura.

Ao aprofundar essa discussão, Kleiman (2022) destaca que a competência leitora envolve a formulação de inferências, a elaboração de hipóteses e o estabelecimento de relações entre diferentes

informações, permitindo ao leitor compreender tanto os significados explícitos quanto os implícitos. Essa perspectiva complementa a concepção de Koch e Elias ao evidenciar que a compreensão textual resulta da interação entre processos linguísticos e cognitivos, exigindo do leitor uma postura ativa na construção dos sentidos.

A dimensão social da leitura é ampliada por Freire (2021), ao defender que a leitura da palavra está intrinsecamente relacionada à leitura do mundo. Sob essa perspectiva, compreender um texto significa também interpretar a realidade, reconhecer diferentes formas de produção do conhecimento e desenvolver posicionamentos críticos diante das experiências históricas, culturais e sociais. Dessa forma, a formação da competência leitora não se restringe ao domínio de habilidades linguísticas, mas integra processos de emancipação intelectual e participação cidadã.

Essa compreensão também encontra respaldo nos estudos sobre letramento literário. Ao discutirem a contribuição de Rildo Cosson para a educação básica, Teno e Maciel (2025) argumentam que a literatura amplia as possibilidades de construção de sentidos ao promover experiências estéticas, culturais e reflexivas capazes de fortalecer a formação dos leitores. Nessa perspectiva, a leitura literária deixa de constituir apenas um exercício de interpretação textual e passa a favorecer a ampliação do repertório cultural, da sensibilidade e da capacidade argumentativa dos estudantes.

As transformações ocorridas nas práticas comunicativas contemporâneas ampliaram ainda mais a complexidade da competência leitora. A circulação de textos multimodais exige que o leitor interprete diferentes recursos semióticos, articulando elementos verbais, visuais, sonoros e digitais na construção dos significados. Conforme Oliveira (2025), essa realidade demanda práticas pedagógicas orientadas pelos multiletramentos, capazes de preparar os estudantes para compreender as múltiplas linguagens presentes na cultura digital.

Nesse contexto, a mediação docente assume papel estratégico na formação da competência leitora. O professor deixa de ocupar exclusivamente a posição de transmissor de conteúdos para atuar como mediador dos processos de aprendizagem, criando situações que favoreçam a problematização, a argumentação, o diálogo e a construção compartilhada de sentidos. Essa mediação torna-se ainda mais relevante porque as estratégias de leitura não se desenvolvem espontaneamente, exigindo intervenções pedagógicas planejadas e sistemáticas. Solé (2019) destaca que leitores proficientes utilizam procedimentos antes, durante e após a leitura, como o levantamento de hipóteses, o monitoramento da compreensão e a síntese das informações, evidenciando que essas estratégias podem e devem ser ensinadas no contexto escolar.

A interpretação textual amplia esse processo ao incorporar dimensões analíticas e reflexivas da leitura. Marcuschi (2021) compreende os textos como práticas sociais situadas em contextos históricos e comunicativos específicos, razão pela qual sua interpretação pressupõe considerar simultaneamente aspectos linguísticos, discursivos e socioculturais. Essa perspectiva desloca o ensino da leitura de atividades baseadas na simples localização de informações para práticas que estimulam a argumentação, a reflexão e a produção de sentidos.

O diálogo entre Marcuschi (2021) e Rojo (2020) evidencia que essa mudança se torna ainda mais necessária diante da expansão dos gêneros digitais. Se Marcuschi ressalta a importância do contexto de produção dos textos, Rojo demonstra que a cultura digital amplia significativamente as formas de circulação da linguagem, exigindo dos estudantes competências relacionadas aos multiletramentos e à interpretação integrada de textos, imagens, vídeos, infográficos e outras formas de representação multimodal. Nesse

sentido, formar leitores na contemporaneidade implica prepará-los para compreender diferentes práticas de linguagem e participar de maneira autônoma dos ambientes comunicativos digitais.

Desse modo, a competência leitora pode ser compreendida como uma construção multidimensional que integra processos linguísticos, cognitivos, sociais, culturais e tecnológicos. O diálogo entre as contribuições de Koch e Elias (2022), Kleiman (2022), Freire (2021), Marcuschi (2021), Rojo (2020), Solé (2019), Oliveira (2025) e Teno e Maciel (2025) permite compreender que interpretar textos envolve capacidades de análise, inferência e argumentação, indispensáveis tanto ao percurso escolar quanto à participação dos estudantes nos diferentes contextos comunicativos.

Nessa perspectiva, a formação da competência leitora ultrapassa o domínio das habilidades linguísticas e também se relaciona aos pressupostos da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Conforme Weirich et al. (2026), a efetivação do ODS 4 envolve práticas educacionais capazes de favorecer o desenvolvimento de competências, a aprendizagem ao longo da vida e a participação cidadã. Essa relação entre competência leitora, educação de qualidade e Agenda 2030 será aprofundada nas seções seguintes.

2. Competência leitora, cultura digital e desafios contemporâneos

As transformações sociais, culturais e tecnológicas das últimas décadas modificaram profundamente as práticas de leitura e, conseqüentemente, os desafios enfrentados pela escola na formação dos leitores. A ampliação do acesso às tecnologias digitais, a circulação acelerada de informações e a diversidade de linguagens presentes nos ambientes virtuais exigem que o ensino ultrapasse abordagens centradas na identificação de informações explícitas e na reprodução de conteúdos, incorporando práticas voltadas à análise, à interpretação e à avaliação das informações.

Essa mudança implica reconhecer que a competência leitora não se limita à compreensão do texto escrito, mas envolve a capacidade de estabelecer relações entre informações, formular inferências, avaliar argumentos e interpretar discursos produzidos em distintos contextos comunicativos. Nessa perspectiva, Kleiman (2022) compreende a leitura como um processo ativo de construção de significados, no qual o leitor mobiliza conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais. Tal concepção reforça a necessidade de superar práticas pedagógicas baseadas exclusivamente na localização de respostas e de promover experiências de leitura que estimulem a reflexão, a argumentação e a construção fundamentada de sentidos.

Ao mesmo tempo, as desigualdades nas experiências de leitura permanecem como um obstáculo relevante à formação dos estudantes. O acesso diferenciado aos bens culturais, às práticas familiares de leitura e aos diversos suportes textuais interfere nas oportunidades de apropriação da cultura escrita. Nesse sentido, Soares (2020) compreende o letramento a partir da participação dos sujeitos nas práticas sociais de leitura e escrita, o que evidencia a responsabilidade da escola na democratização dessas experiências e na redução das desigualdades educacionais.

A expansão das tecnologias digitais acrescenta outra dimensão a esse cenário ao diversificar as formas de produção, circulação e recepção dos textos. Notícias digitais, redes sociais, vídeos, podcasts, infográficos, memes e hipertextos integram o cotidiano dos estudantes e demandam capacidades que extrapolam a interpretação da linguagem verbal. Rojo (2020), a partir da perspectiva dos multiletramentos, chama atenção para a necessidade de considerar diferentes linguagens, culturas, suportes e modos de representação no processo educativo. Assim, formar leitores na contemporaneidade pressupõe desenvolver

condições para interpretar a articulação entre recursos verbais, visuais, sonoros e digitais e compreender os sentidos produzidos por essas combinações.

A diversificação dos ambientes comunicativos também intensifica desafios relacionados à confiabilidade das informações. A ampliação do acesso ao conhecimento convive com a disseminação de desinformação, conteúdos manipulativos e materiais cuja autoria ou procedência nem sempre é facilmente identificável. A leitura passa, portanto, a requerer procedimentos de verificação de fontes, reconhecimento de estratégias argumentativas, identificação de vieses e avaliação da credibilidade dos conteúdos. Santaella (2021) observa que a cultura digital produz novas formas de atenção e interpretação, marcadas pela velocidade, pela fragmentação e pela convergência de linguagens, circunstâncias que ampliam as exigências impostas ao leitor contemporâneo.

Essas mudanças encontram correspondência nas políticas educacionais brasileiras. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) orienta que o ensino de Língua Portuguesa favoreça a participação dos estudantes em diferentes práticas de linguagem e contemple a diversidade de gêneros e de contextos de produção, circulação e recepção. Essa orientação permite compreender a leitura como uma competência vinculada não apenas ao desempenho escolar, mas também à participação dos estudantes nas práticas comunicativas e sociais contemporâneas.

Nesse processo, a atuação docente permanece decisiva. Mais do que selecionar textos ou elaborar questões de compreensão, cabe ao professor organizar situações de aprendizagem que estimulem investigação, diálogo, confronto de perspectivas e construção argumentativa. Nessa direção, Nóvoa (2022) ressalta a importância de uma formação docente fundamentada na reflexão sobre a prática, na colaboração profissional e na construção permanente de saberes diante das transformações que afetam a educação. A qualificação do trabalho pedagógico torna-se, assim, condição relevante para responder às novas demandas associadas à leitura em ambientes digitais.

Entre essas transformações, destaca-se a crescente incorporação da inteligência artificial aos processos educacionais. Ferramentas baseadas em IA podem ampliar o acesso a conteúdos, adaptar materiais didáticos, oferecer feedback e apoiar atividades relacionadas à leitura. Ao mesmo tempo, suscitam questões relativas à autoria, à dependência tecnológica, à superficialidade das respostas e à confiabilidade das informações geradas. Seu emprego no contexto escolar requer, portanto, que professores e estudantes desenvolvam critérios para avaliar conteúdos produzidos automaticamente, confrontá-los com fontes confiáveis e reconhecer os limites dessas tecnologias.

Essa perspectiva converge com as orientações da UNESCO (2023), que propõe que a integração da inteligência artificial à educação seja orientada por princípios de equidade, responsabilidade, transparência e desenvolvimento humano. Sob essa ótica, os recursos tecnológicos devem apoiar os processos de ensino e aprendizagem sem substituir a mediação docente, a capacidade de julgamento do estudante e sua participação ativa na construção do conhecimento.

Os desafios contemporâneos da leitura não eliminam, contudo, a importância de experiências formativas consolidadas no espaço escolar. Teno e Maciel (2025), ao retomarem as contribuições de Rildo Cosson, ressaltam que práticas permanentes de leitura literária favorecem a sensibilidade, a argumentação e a interpretação, ampliando o repertório dos estudantes e complementando as experiências relacionadas às linguagens digitais. A articulação entre diferentes práticas de leitura mostra-se, portanto, mais adequada do que a simples substituição de formas tradicionais por recursos tecnológicos.

Dessa maneira, as contribuições teóricas discutidas nesta seção indicam que a formação leitora requer ações pedagógicas sistemáticas que integrem compreensão textual, multiletramentos, educação

digital e avaliação criteriosa das informações. Em uma sociedade caracterizada pela multiplicidade de linguagens e pela circulação intensiva de conteúdos, cabe à escola oferecer condições para que os estudantes avancem da compreensão imediata dos textos para formas mais elaboradas de interpretação, argumentação e tomada de posição.

A competência leitora assume, assim, relevância estratégica na educação contemporânea ao possibilitar que os estudantes transitem por diferentes ambientes comunicativos, avaliem informações e participem de práticas sociais mediadas por múltiplas linguagens. Esse entendimento amplia a discussão para além do ensino específico da leitura e permite relacioná-la ao desenvolvimento de competências necessárias à formação educacional dos estudantes, aspecto que se articula aos compromissos de educação de qualidade estabelecidos pelo ODS 4 da Agenda 2030, discutidos na seção seguinte.

3. Mediação pedagógica e estratégias para o desenvolvimento da competência leitora

Se a competência leitora constitui uma prática social, crítica e multimodal, sua formação depende de processos pedagógicos intencionalmente planejados, capazes de articular conhecimentos linguísticos, cognitivos, culturais e tecnológicos. Nessa perspectiva, ensinar a compreender e interpretar textos significa criar condições para que os estudantes desenvolvam capacidade argumentativa, independência interpretativa e condições para atuar diante das múltiplas linguagens que caracterizam a sociedade contemporânea. A mediação docente assume, portanto, papel estruturante nesse processo.

Essa compreensão desloca o ensino da leitura de práticas centradas na reprodução de informações para experiências de aprendizagem que valorizam a investigação, o diálogo e a construção compartilhada de sentidos. O professor deixa de atuar exclusivamente como transmissor de conteúdos e passa a organizar situações didáticas que possibilitem aos estudantes mobilizar conhecimentos prévios, formular hipóteses, produzir inferências, confrontar interpretações e refletir sobre diferentes textos e seus contextos de produção.

Nesse processo, as estratégias de leitura propostas por Solé (2019) constituem importante referência pedagógica. A autora demonstra que leitores proficientes desenvolvem procedimentos específicos antes, durante e após a leitura, como a ativação de conhecimentos prévios, a definição de objetivos, o monitoramento da compreensão, a elaboração de inferências e a síntese das informações. Mais do que técnicas isoladas, essas estratégias favorecem o desenvolvimento da metacognição, permitindo que os estudantes reconheçam os procedimentos mobilizados na construção de sentidos e adquiram maior autonomia diante de diferentes situações comunicativas.

A formação leitora também pressupõe experiências coletivas de interpretação. Práticas como leitura compartilhada, rodas de conversa e comunidades leitoras ampliam as possibilidades de diálogo entre diferentes perspectivas, permitindo que os estudantes confrontem interpretações, justifiquem argumentos e construam significados de forma colaborativa. Nessa direção, Cosson (2021) destaca que a leitura literária constitui espaço privilegiado para o desenvolvimento da sensibilidade estética, da empatia e da reflexão, favorecendo experiências formativas que ultrapassam o domínio das habilidades linguísticas.

Essa perspectiva é ampliada pelos projetos de letramento, que aproximam o ensino das práticas sociais da linguagem. Ao integrarem leitura, escrita, oralidade e participação dos estudantes em situações reais de comunicação, essas propostas favorecem aprendizagens contextualizadas e socialmente relevantes. Conforme argumentam Farias e Henz (2026), os projetos de letramento fortalecem a competência leitora

ao articular diferentes gêneros discursivos, promover a participação dos estudantes e valorizar seus contextos socioculturais como espaços legítimos de produção de conhecimento.

As transformações promovidas pela cultura digital ampliam as possibilidades de desenvolvimento dessas práticas. A presença de textos multimodais exige que o trabalho pedagógico incorpore imagens, vídeos, podcasts, infográficos, hipertextos e outras formas de representação características dos ambientes digitais. Nesse contexto, Rojo (2020) sustenta que os multiletramentos oferecem um referencial capaz de integrar diferentes linguagens e culturas, preparando os estudantes para interpretar os diversos modos de produção e circulação dos discursos na contemporaneidade.

A incorporação das tecnologias digitais também favorece a utilização de metodologias ativas. Projetos interdisciplinares, aprendizagem baseada em problemas, investigação colaborativa e produção de conteúdos digitais permitem que os estudantes assumam maior protagonismo na construção do conhecimento, desenvolvendo capacidades relacionadas à interpretação, à argumentação, à criatividade e à comunicação. Essas metodologias podem aproximar as práticas escolares de situações concretas de uso da linguagem e ampliar as possibilidades de participação dos estudantes no processo educativo.

Nesse cenário, a inteligência artificial apresenta potencial pedagógico, desde que sua utilização esteja subordinada aos objetivos educacionais e seja orientada de forma ética e responsável. Sistemas baseados em IA podem contribuir para a adaptação de materiais didáticos, a elaboração de questões interpretativas, a personalização de atividades e a oferta de feedback aos estudantes. Entretanto, esses recursos não substituem os processos intelectuais envolvidos na compreensão textual, que dependem da mobilização de conhecimentos prévios, da realização de inferências, da avaliação de argumentos e da elaboração de posicionamentos próprios. Conforme orienta a UNESCO (2023), a integração da inteligência artificial à educação deve observar princípios de ética, transparência, inclusão e desenvolvimento humano. Seu potencial pedagógico reside, portanto, em apoiar a mediação docente e ampliar oportunidades de aprendizagem, sem reduzir a leitura à reprodução de respostas automatizadas ou promover dependência tecnológica.

As transformações nas práticas de leitura também demandam novas formas de avaliação. Em lugar de procedimentos restritos à verificação de respostas corretas, torna-se pertinente adotar práticas formativas capazes de acompanhar progressivamente o desenvolvimento dos estudantes. Conforme Luckesi (2021), a avaliação deve constituir um instrumento de acompanhamento da aprendizagem e de orientação das intervenções pedagógicas. Nesse sentido, produções multimodais, debates, projetos colaborativos, portfólios digitais e outras formas de expressão podem fornecer evidências da capacidade dos estudantes de compreender, interpretar, argumentar e produzir sentidos em diferentes contextos comunicativos.

A efetividade dessas estratégias depende, ainda, da formação continuada dos professores. A diversidade de linguagens, a expansão dos ambientes digitais e a incorporação de novas tecnologias exigem atualização permanente das práticas docentes, de modo que metodologias, recursos e formas de avaliação sejam empregados de acordo com objetivos pedagógicos claramente definidos. A formação profissional assume, assim, papel relevante para que a inovação tecnológica seja acompanhada de intencionalidade educativa e de uma mediação adequada às necessidades dos estudantes.

A articulação entre mediação docente, multiletramentos, projetos de letramento, tecnologias digitais, avaliação formativa e inteligência artificial evidencia que o desenvolvimento da competência leitora extrapola o domínio das habilidades linguísticas. Nessa direção, Weirich et al. (2026) argumentam que a Educação para o Desenvolvimento Sustentável fortalece a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) ao favorecer práticas pedagógicas orientadas pela

interdisciplinaridade, pela aprendizagem ao longo da vida e pela formação de estudantes capazes de compreender os desafios sociais, ambientais e tecnológicos contemporâneos.

Desse modo, desenvolver a competência leitora implica proporcionar aos estudantes condições para interpretar diferentes linguagens, avaliar informações, construir argumentos e utilizar as tecnologias de maneira ética e responsável. A mediação pedagógica assume, nesse processo, papel central ao articular estratégias de leitura, práticas sociais de linguagem e recursos contemporâneos de aprendizagem. Mais do que reunir diferentes metodologias, trata-se de construir experiências educativas capazes de ampliar progressivamente a capacidade dos estudantes de compreender, interpretar e produzir sentidos nos diversos contextos em que a linguagem se manifesta.

4. Educação de Qualidade na Agenda 2030 e o desenvolvimento de competências dos estudantes

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2015, representa um marco internacional ao reconhecer a educação como elemento estruturante para a promoção do desenvolvimento humano, da inclusão social e da sustentabilidade. Entre os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), o Objetivo 4 estabelece o compromisso de assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ONU, 2015). Essa diretriz amplia a compreensão da educação ao enfatizar não apenas o acesso à escola, mas também o desenvolvimento de competências que permitam aos indivíduos atuar de forma ética e responsável diante dos desafios sociais, econômicos, ambientais e tecnológicos do século XXI.

Sob essa perspectiva, a competência leitora assume papel estratégico para a concretização do ODS 4. A capacidade de compreender, interpretar, analisar e produzir sentidos em diferentes práticas de linguagem constitui condição relevante para a construção do conhecimento, o desenvolvimento da autonomia e o exercício da cidadania. Mais do que uma habilidade linguística, a leitura configura-se como uma competência transversal que favorece a aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento e a participação qualificada dos estudantes na vida social.

A própria Agenda 2030 destaca que a educação deve promover conhecimentos, habilidades, valores e atitudes voltados ao desenvolvimento sustentável, aos direitos humanos, à cultura de paz, à cidadania global e ao respeito à diversidade cultural (ONU, 2015). Esses princípios aproximam-se das concepções contemporâneas de leitura defendidas por Koch e Elias (2022), Kleiman (2022) e Freire (2021), que compreendem a leitura como prática social de construção de sentidos, articulando processos linguísticos, cognitivos, culturais e históricos. Nessa perspectiva, desenvolver a competência leitora significa proporcionar condições para que os estudantes interpretem diferentes discursos, avaliem informações, construam posicionamentos fundamentados e participem das práticas sociais em que estão inseridos.

Essa compreensão também converge com os pressupostos dos multiletramentos. Conforme argumentam Rojo (2020) e Oliveira (2025), a expansão das tecnologias digitais exige que a escola desenvolva competências relacionadas à interpretação de diferentes linguagens, suportes e recursos semióticos. A leitura contemporânea envolve textos impressos, ambientes digitais, imagens, vídeos, infográficos e outras formas de comunicação multimodal, ampliando significativamente as demandas formativas colocadas à educação básica.

No contexto brasileiro, essas diretrizes encontram correspondência na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e no Plano Nacional de Educação 2026–2036 (Brasil, 2026), que reafirmam a

necessidade de promover uma educação comprometida com o desenvolvimento dos estudantes, a aprendizagem e o exercício da cidadania. A valorização das competências cognitivas, socioemocionais e éticas reforça a relevância da leitura para a continuidade da aprendizagem e para a participação dos estudantes nos diferentes contextos sociais.

Ao analisarem a implementação da Educação para o Desenvolvimento Sustentável no contexto universitário brasileiro, Weirich et al. (2026) argumentam que a efetivação do ODS 4 depende da integração entre políticas públicas, práticas pedagógicas inovadoras e desenvolvimento de competências voltadas à interdisciplinaridade, à resolução de problemas complexos e à responsabilidade socioambiental. Os autores evidenciam que a Educação para o Desenvolvimento Sustentável transcende a inclusão de conteúdos relacionados à sustentabilidade, exigindo mudanças nas metodologias de ensino, na organização curricular e na preparação dos estudantes para compreender a complexidade dos desafios contemporâneos.

Nesse contexto, a promoção da educação de qualidade transcende a ampliação do acesso à escolarização e exige o fortalecimento das competências necessárias para que os estudantes compreendam, interpretem e atuem diante da realidade. Conforme destacam Stefani, Tribeck e Renzcherchen (2024), os retrocessos observados no cumprimento do ODS 4 no Brasil, evidenciados pelo Relatório Luz, revelam desafios relacionados à qualidade da aprendizagem, às desigualdades educacionais, à evasão escolar e ao avanço da privatização da educação. Os autores ressaltam que a superação dessas fragilidades depende da implementação de políticas públicas eficazes e do fortalecimento de uma educação pública e inclusiva. Nesse cenário, o desenvolvimento da competência leitora adquire relevância por favorecer a construção de conhecimentos, a participação cidadã e a aprendizagem ao longo da vida, aspectos diretamente relacionados à efetivação do ODS 4 e à Educação para o Desenvolvimento Sustentável.

Nessa mesma direção, Weirich, Boufleuher e Zonin (2026) destacam que as políticas educacionais brasileiras alinhadas ao novo Plano Nacional de Educação fortalecem a articulação entre aprendizagem, desenvolvimento de competências e implementação da Agenda 2030. Para os autores, a qualidade da educação deve ser compreendida como um processo que integra formação científica, inclusão social e compromisso com o desenvolvimento sustentável, ampliando o papel da escola como espaço de construção da cidadania e de promoção dos direitos humanos.

Essas contribuições dialogam com a concepção de mediação pedagógica defendida por Solé (2019), segundo a qual o desenvolvimento da competência leitora depende do ensino explícito de estratégias de compreensão, monitoramento e interpretação textual. Também convergem com Cosson (2021), ao reconhecer a contribuição da leitura literária para a ampliação do repertório cultural dos estudantes, e com Farias e Henz (2026), que evidenciam a importância dos projetos de letramento para aproximar as práticas escolares das situações reais de uso da linguagem.

Segundo Stefani, Tribeck e Renzcherchen (2024), as instituições de ensino desempenham papel estratégico na implementação da Agenda 2030 ao promoverem processos formativos orientados pela sustentabilidade, pela interdisciplinaridade e pela responsabilidade socioambiental. Embora essa discussão esteja direcionada às Instituições de Ensino Superior, seus fundamentos podem ser estendidos à educação básica, uma vez que o desenvolvimento de competências, a valorização da leitura como prática social e a capacidade de analisar informações constituem pressupostos relevantes para uma educação de qualidade em todos os níveis de ensino. Sob essa perspectiva, a compreensão e a interpretação textual contribuem para formar estudantes capazes de dialogar com diferentes perspectivas e participar de maneira responsável das questões que envolvem a sociedade contemporânea.

A democratização do acesso a práticas qualificadas de leitura constitui, portanto, uma condição importante para a promoção da educação de qualidade prevista no ODS 4. O fortalecimento das capacidades de compreensão e interpretação amplia as oportunidades de aprendizagem, favorece a inclusão educacional e proporciona instrumentos para a participação cidadã e para a aprendizagem ao longo da vida, em consonância com os princípios da Agenda 2030 (ONU, 2015).

Desse modo, a formação da competência leitora ultrapassa os limites do ensino de Língua Portuguesa e passa a constituir uma dimensão relevante para a implementação do ODS 4 e da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Formar leitores capazes de compreender problemas complexos, avaliar informações, dialogar com diferentes perspectivas e construir posicionamentos fundamentados contribui para ampliar as possibilidades de participação social dos estudantes. Sob essa perspectiva, a leitura deixa de ser compreendida apenas como instrumento de aprendizagem escolar e assume papel relevante na formação dos estudantes e na concretização dos princípios educacionais estabelecidos pela Agenda 2030.

Conclusão

A reflexão desenvolvida neste ensaio permitiu sustentar a tese de que a competência leitora não pode ser compreendida apenas como uma habilidade de compreensão textual, mas como uma prática social, crítica e multimodal, cuja formação depende da articulação entre processos cognitivos, linguísticos, culturais e tecnológicos. Nessa perspectiva, compreender e interpretar textos significa produzir sentidos, mobilizar conhecimentos prévios, analisar diferentes discursos e construir posicionamentos diante das múltiplas formas de linguagem que caracterizam a sociedade contemporânea.

O diálogo estabelecido entre os referenciais teóricos evidenciou que a formação leitora exige superar concepções restritas à decodificação e incorporar práticas pedagógicas que favoreçam a inferência, a argumentação, a reflexão e a construção compartilhada de sentidos. As contribuições dos autores analisados demonstram que a leitura constitui elemento estruturante da aprendizagem, da participação cidadã e da formação dos estudantes, reforçando sua importância para o desenvolvimento de competências necessárias à atuação em diferentes contextos sociais e comunicativos.

As transformações provocadas pela cultura digital, pelos multiletramentos e pela crescente utilização da inteligência artificial ampliam as responsabilidades da escola e da formação docente. Nesse cenário, a mediação pedagógica torna-se fundamental para promover experiências de leitura que desenvolvam capacidade analítica, independência interpretativa e critérios para avaliar as informações que circulam nos ambientes digitais. As tecnologias emergentes podem contribuir para o processo educativo, desde que utilizadas de forma ética, transparente e complementar ao trabalho pedagógico, preservando a centralidade da interação humana na construção do conhecimento.

A análise também evidenciou que o desenvolvimento da competência leitora se relaciona diretamente com os compromissos assumidos pela Agenda 2030 das Nações Unidas, especialmente com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, voltado à promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos (ONU, 2015). Nessa direção, Weirich et al. (2026) e Weirich, Boufleuher e Zonin (2026) ressaltam que a Educação para o Desenvolvimento Sustentável contribui para a implementação do ODS 4 ao articular interdisciplinaridade, desenvolvimento de competências, participação cidadã e aprendizagem ao longo da vida. A leitura assume, assim, caráter transversal ao proporcionar instrumentos para compreender problemas complexos, avaliar informações e dialogar com diferentes perspectivas.

Do ponto de vista pedagógico, o ensaio reforça a importância de estratégias que articulem leitura literária, projetos de letramento, multiletramentos, metodologias ativas e recursos digitais, tendo a mediação docente como elemento articulador dessas práticas. Essa integração amplia as possibilidades de construção de sentidos, favorece a participação dos estudantes e aproxima o ensino das demandas comunicativas e sociais contemporâneas.

Por se tratar de um ensaio teórico, este trabalho não pretende esgotar a discussão, mas contribuir para o debate sobre os desafios impostos pelas transformações educacionais, tecnológicas e socioculturais às práticas de leitura. Recomenda-se que pesquisas futuras desenvolvam investigações empíricas sobre a efetividade de estratégias pedagógicas em diferentes níveis de ensino e examinem os impactos das tecnologias digitais e da inteligência artificial nos processos de compreensão e interpretação textual. Espera-se, assim, que as reflexões apresentadas contribuam para o aprimoramento das práticas educativas e para a promoção de uma educação de qualidade alinhada aos princípios da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

Referências

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026**. Institui o Plano Nacional de Educação para o decênio 2026–2036. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 14 abr. 2026.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

FARIAS, Elba Silva de. HENZ, Rossana Regina Ramos Henz. PROJETO DE LETRAMENTO: QUEM CONTA UM CASO, INVENTA UM CAUSO. **Open Minds International Journal**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. DS32, 2026. Disponível em: <https://www.openmindsjournal.com/index.php/openminds/article/view/454>. Acesso em: 4 ago. 2026.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2021.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2022.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2021.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, Marina Alessandra. MULTILETRAMENTOS E ENSINO: novas perspectivas para a leitura multimodal no âmbito do novo ensino médio. **Open Minds International Journal**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 61–73, 2025. DOI: 10.22533/omij.v6i2.402. Disponível em: <https://www.openmindsjournal.com/index.php/openminds/article/view/402>. Acesso em: 4 ago. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <https://sdgs.un.org/2030agenda>. Acesso em: 5 ago. 2026.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2021.

STEFANI, Silvio Roberto; TRIBECK, Priscila Meier de Andrade; RENZCHERCHEN, Anderson Teixeira (org.). **Os objetivos de desenvolvimento sustentável: uma visão interdisciplinar** / Silvio Roberto Stefani, Priscila Meier de Andrade Tribeck, Anderson Teixeira Renzcherchen (organizadores) – Curitiba : CRV, 2024.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Penso, 2019.

TENO, Neide Araújo Castilho. MACIEL, Helga Ticiane de Barros Maciel. **Letramento literário e escola pública: uma conversa com Rildo Cosson**. Entrevista concedida a Neide Araújo Castilho Teno e Helga Ticiane de Barros Maciel. **Open Minds International Journal**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 55–60, 2025. DOI: 10.22533/omij.v6i2.401. Disponível em: <https://www.openmindsjournal.com/index.php/openminds/article/view/401>. Acesso em: 4 ago. 2026.

UNESCO. **Guidance for generative AI in education and research**. Paris: UNESCO, 2023. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 5 ago. 2026.

WEIRICH, Samuel Felipe; BOUFLEUHER, Davi José Nicaretta; ZONIN, Wilson João. A implementação do novo plano nacional de educação e seus impactos na qualidade da educação brasileira. **Revista edUCA - Revista Multidisciplinar da Faculdade Católica Paulista**, [S. l.], v. 9, n. 3, p. e450, 2026. DOI: 10.54901/educa.v9-450. Disponível em: <https://www.revistaeduca.com.br/index.php/EDUCA/article/view/450>. Acesso em: 4 ago. 2026.

WEIRICH, Samuel Felipe, ZONIN, Wilson João, AHLERT, Alvor, NERES, Marcela Abbado, DE OLIVEIRA, Irene Carniatto. Educação para o desenvolvimento sustentável no contexto universitário brasileiro e a Agenda 2030. **Discovery Sustainability** (2026). Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s43621-026-04084-x> Acesso em: 06 ago. 2026.

Declaração de contribuição dos autores (CRediT – Contributor Roles Taxonomy)

Ana Rosária Soares da Silva: Conceituação (Conceptualization); Metodologia (Methodology); Supervisão (Supervision); Redação – revisão e edição (Writing – Review & Editing).

Antonio Luiz Alencar Miranda: Conceituação (Conceptualization); Investigação (Investigation); Redação – revisão e edição (Writing – Review & Editing).

Shirlane Maria Batista da Silva Miranda: Investigação (Investigation); Validação (Validation); Redação – revisão e edição (Writing – Review & Editing).

Raimunda Nonata Reis Lobão: Investigação (Investigation); Curadoria de dados bibliográficos (Data Curation); Redação – revisão e edição (Writing – Review & Editing).

Maria Lúcia Aguiar Teixeira: Investigação (Investigation); Validação (Validation); Redação – revisão e edição (Writing – Review & Editing).

Elizangela Fernandes Martins: Investigação (Investigation); Redação – revisão e edição (Writing – Review & Editing).

Cláudia Maria Magalhães Motta: Investigação (Investigation); Validação (Validation); Redação – revisão e edição (Writing – Review & Editing).

Juliene Regina Soares da Silva: Curadoria de dados bibliográficos (Data Curation); Visualização (Visualization); Redação – revisão e edição (Writing – Review & Editing).

Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra: Metodologia (Methodology); Investigação (Investigation); Redação – revisão e edição (Writing – Review & Editing).

Samuel Felipe Weirich: Conceituação (Conceptualization); Metodologia (Methodology); Investigação (Investigation); Curadoria de dados bibliográficos (Data Curation); Redação – elaboração do rascunho original (Writing – Original Draft); Redação – revisão e edição (Writing – Review & Editing); Visualização (Visualization).

Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito e concordam com sua submissão para publicação.

Declaração sobre o uso de Inteligência Artificial (IA): Os autores utilizaram o ChatGPT (OpenAI) exclusivamente como ferramenta de apoio à redação científica, abrangendo revisão linguística, aprimoramento da estrutura textual, organização das ideias e adequação do manuscrito às normas editoriais. A Inteligência Artificial não foi empregada para gerar resultados científicos, realizar análises, interpretar dados ou elaborar conclusões. Todo o conteúdo científico, conceitual, analítico e interpretativo foi desenvolvido, revisado e validado integralmente pelos autores, que assumem total responsabilidade pela originalidade, exatidão e integridade do manuscrito.

Agradecimentos: Os autores agradecem à Universidade Federal do Maranhão (UFMA), à Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), à Universidade Federal do Piauí (UFPI), à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), à Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e à Universidade Ceuma pelo incentivo às atividades de ensino, pesquisa e formação acadêmica. Agradecem, ainda, aos pareceristas pelas valiosas contribuições que possibilitaram o aprimoramento deste manuscrito, bem como aos pesquisadores cujas obras fundamentaram as reflexões desenvolvidas neste ensaio.

Revisão: Davi José Nicaretta Boufleuher.