



**A LEITURA COMO PRÁTICA DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NOS ANOS INICIAIS:
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS**

**READING AS A PRACTICE OF MEANING-MAKING IN EARLY CHILDHOOD
EDUCATION: PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR FOSTERING CRITICAL READERS**

Laís Pereira Viana Lopes¹,

Artur Romão Rocha²

Sóstenes do Nascimento Silva³

Helen Maura Lucidia Ribeiro de Oliveira Vicentin⁴,

Orientadora: Profa. Dra. Rozineide Iraci Pereira da Silva⁵

RESUMO: Este estudo objetiva investigar como as estratégias pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental podem transcender a decodificação mecânica, promovendo a formação de leitores críticos e autônomos. A metodologia adotada caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada em autores como Freire, Kleiman, Soares e Koch, analisando práticas docentes que favorecem a interação entre o conhecimento prévio do aluno e o texto. Os principais resultados indicam que a construção de sentido é potencializada quando o professor atua como mediador, utilizando gêneros textuais diversos e estratégias de pré-leitura, inferência e monitoramento. Observou-se que o ensino isolado de gramática e a leitura sem propósito social limitam o desenvolvimento da criticidade. Nesse sentido, é possível concluir que a formação de um leitor crítico exige que a escola trate a leitura como uma prática social viva. A eficácia pedagógica não reside apenas no domínio do código, mas na capacidade de o estudante dialogar com o texto, questionar intenções autorais e aplicar o saber em sua realidade, consolidando o letramento como ferramenta de cidadania.

¹Graduada em Pedagogia pela Universidade Paulista – UNIP. Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial e Neuropsicopedagogia clínica e Institucional. Mestranda em Ciências da Educação pela Cristian Business School. E-mail: lais87497@gmail.com.

² Graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Norte do Paraná, Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Norte do Paraná, Mestre em Ciências da Educação pela Amazônia Christian University. E-mail: arturromaorocha@gmail.com.

³ Graduação em Gestão em Tecnologia da Informação pela Universidade Paulista – UNIP. Especialista em Gestão Pública pela Universidade Candido Mendes. Mestrando em Ciências da Educação pela Cristian Business School. E-mail: sossilva@gmail.com.

⁴ Graduada em História pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR. Especialista em Docência do Ensino Superior na universidade São Braz. Mestrando em Ciências da Educação pela Cristian Business School. E-mail: hellenribeiro38@outlook.com.

⁵ Pedagoga, psicopedagoga, Analista do Comportamento Aplicada, Especialista em Escrita Acadêmica Avançada, Mestra em Ciências da Educação, Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Federal de Alagoas-UFAL e professora orientadora da Cristian Business School-CBS. E-mail: rozineide.pereira1975@gmail.com.



Palavras-chave: Leitura crítica; Mediação docente e Letramento.

ABSTRACT: This study aims to investigate how pedagogical strategies in the early years of elementary education can go beyond mechanical text decoding and foster the development of critical and independent readers. The methodology employed is a qualitative literature review grounded in the works of authors such as Freire, Kleiman, and Koch, analyzing teaching practices that facilitate interaction between students' prior knowledge and the text. Key findings indicate that meaning construction is enhanced when teachers act as mediators, utilizing diverse textual genres and pre-reading strategies, inference techniques, and monitoring approaches. It was observed that isolated grammar instruction and reading without social context limit the development of critical thinking skills. In this regard, it can be concluded that cultivating critical readership requires schools to treat reading as a vibrant social practice. The pedagogical effectiveness lies not merely in mastery of the text's language structure, but in the student's ability to engage with the text through dialogue, question the author's intentions, and apply their knowledge to real-world situations thus solidifying literacy as a tool for civic engagement.

Keywords: Critical reading; Teacher-mediated instruction; Literacy

INTRODUÇÃO

A linguagem, em suas diversas manifestações, constitui o eixo central do desenvolvimento cognitivo, social e cultural do sujeito. No âmbito escolar, a inserção da criança no universo da cultura escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental representa um marco decisivo para a sua emancipação intelectual. Contudo, historicamente, o ensino da leitura tem sido pautado por abordagens mecanicistas, que reduzem esse processo complexo à mera decodificação de grafemas em fonemas. Em contraposição a essa visão reducionista, a presente dissertação toma como objeto de estudo "A leitura como prática de construção de sentido nos anos iniciais: estratégias pedagógicas para formação de leitores críticos". Defende-se, que ler ultrapassa o ato técnico de decifrar códigos; trata-se de uma atividade dialógica de atribuição de significados, na qual o estudante interage com o texto a partir de suas vivências e de seu contexto sociocultural.

Diante desse cenário, delineia-se o seguinte problema de pesquisa: Quais estratégias pedagógicas, abordagens podem ser mobilizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental para que a leitura se consolide como uma prática de construção de sentido, efetivamente promotora da formação de leitores críticos? A relevância de investigar essa problemática reside na necessidade premente de superar os índices alarmantes de analfabetismo funcional e de letramento precário que ainda ecoam no cenário educacional brasileiro. Compreender o funcionamento de práticas leitoras emancipatórias na infância é



fundamental não apenas para o sucesso acadêmico do aluno, mas para o exercício pleno de sua cidadania e autonomia pensante.

Apesar da vasta literatura existente sobre alfabetização e letramento, identificam-se importantes lacunas no conhecimento que justificam a realização deste estudo. Observa-se que a maioria das pesquisas foca na transição técnica da aquisição da escrita ou em diagnósticos de dificuldades de aprendizagem. Há, todavia, uma escassez de trabalhos que aprofundem o debate sobre *como* a intencionalidade pedagógica do professor pode converter o ato de ler em uma experiência de criticidade desde o início da escolarização, articulando a teoria crítica às exigências curriculares contemporâneas. Este trabalho busca preencher essa lacuna, mapeando caminhos práticos e fundamentados para que a leitura crítica não seja um ideal abstrato, mas uma realidade metodológica na sala de aula.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. O ATO DE LER E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

1.1 Conceituações de Leitura

As perspectivas tradicionalistas reduzem a leitura ao processo mecânico de decodificação fonética e gráfica. Nesse sentido, na visão tradicional, ler é um processo de reconhecimento de sinais gráficos, uma técnica de decifração do código escrito que precede a compreensão (SOARES, 2017).

Sob a ótica, o processo de leitura é reduzido a uma atividade mecânica de conversão de sinais escritos em fonemas, partindo do pressuposto de que o entendimento da mensagem é uma consequência natural e automática dessa decodificação (SOARES, 2004).

No entanto, é fundamental ressaltar que ler transcende a mera tradução de signos verbais e não verbais; é uma imersão na semântica da mensagem. O ato da leitura exige a compreensão da intrínseca relação entre texto e contexto, identificando as múltiplas referências intertextuais e suas conexões com fatores extralinguísticos. Ler implica, portanto, apreender o objeto discursivo, as intenções implícitas e as ideologias subjacentes, permitindo uma reflexão crítica que relaciona o conteúdo ao seu meio social. Sob essa ótica, a leitura deixa de ser um ato passivo para se tornar um instrumento essencial de transformação individual e coletiva (KOCH, 2006). Nesse sentido, a leitura transcende o mero ato mecânico, padronizado ou programado de retenção passiva de informações. Ela configura-se como um processo dinâmico que só atinge sua plenitude quando



fundamentada em uma perspectiva crítica e dialógica, na qual o leitor interage ativamente com o texto para reconstruir sentidos e interpretar a realidade (FREIRE, 2011).

De acordo com as diretrizes da BNCC, Brasil (2018), o conceito contemporâneo de leitura afasta-se da mera decodificação e passa a ser entendido como um ato dialógico de produção de sentidos entre o autor e o leitor. Além disso, a BNCC aumenta o conceito de leitura para abranger textos que misturam palavras e imagens, bem como os novos formatos do mundo digital.

Nesse sentido, o documento oficial norteia que a leitura deve ocupar um papel central nas práticas pedagógicas, superando a mera decodificação. Ler exige que o estudante mobilize seus conhecimentos prévios, elabore e teste hipóteses, além de realizar inferências, o que possibilita o desenvolvimento gradual de competências interpretativas e críticas essenciais para a sua inserção na cultura escrita (BRASIL, 2018).

Sobre o ensino fundamental obrigatório “[...] terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996, Art. 32).

O grande desafio da educação contemporânea, de acordo com Rojo (2012), está em atualizar suas práticas de leitura. A escola não pode se limitar ao modelo tradicional de texto impresso; ela precisa incorporar os multiletramentos e as mídias digitais, sob o risco de se distanciar completamente da realidade e da cultura dos próprios alunos.

Dessa forma, entende-se que ler hoje envolve decifrar telas, vídeos, áudios e redes sociais. Diante disso, o papel da escola é abraçar essas novas ferramentas digitais e ensinar o aluno a navegar por elas criticamente, superando a barreira que ainda separa as salas de aula do cotidiano tecnológico dos jovens (ROJO, 2012).

A leitura e a escrita constituem processos indissociáveis e interdependentes, fundamentados na natureza da comunicação verbal. Por ser a comunicação um fenômeno essencialmente social, o ler e o escrever configuram-se como formas de interação humana que conectam, de maneira dinâmica, o sujeito leitor ao sujeito escritor. Sob essa perspectiva, a escrita não é um fim em si mesma, mas um meio: o escritor produz sentidos com o propósito deliberado de ser lido, estabelecendo um diálogo mediado pelo texto (CAGLIARI, 1991).

De acordo com Kleiman (1995), a leitura é uma atividade cognitiva ativa em que o indivíduo não apenas absorve informações, mas mobiliza seu conhecimento prévio para preencher as lacunas do texto. Assim, compreender o escrito exige que o leitor utilize suas experiências passadas como ferramentas essenciais para a construção de novos sentidos.



A compreensão textual é um processo essencialmente interativo e cognitivo, fundamentado na mobilização do conhecimento prévio do leitor. Para construir o sentido de um texto, o sujeito ativa e integra diferentes níveis de saber: o linguístico (domínio do código), o textual (organização e gêneros) e o enciclopédico (experiências de vida, crenças e valores). Dessa forma, a leitura deixa de ser uma recepção passiva para se tornar uma atividade onde os conhecimentos armazenados no cérebro são resgatados para preencher lacunas e interpretar as pistas deixadas pelo autor (KLEIMAN, 1995).

Ler significa, antes de tudo, dar sentido ao que está escrito. É um trabalho ativo: o leitor precisa usar tudo o que já sabe e o que viveu para conseguir entender a mensagem de verdade. Olhar as palavras sem atenção não é ler. A leitura real acontece quando se busca na memória os conhecimentos que ajudam a decifrar as pistas deixadas pelo autor, já que nenhum texto diz absolutamente tudo sozinho (KLEIMAN, 1999).

1.2 A Psicogênese da Língua Escrita e o Letramento

A partir da década de 1980, a história da alfabetização brasileira foi marcada por mudanças sociais e políticas que resultaram na restauração da democracia. Nas últimas décadas, a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita, estes fundamentados em Piaget, contribuíram para que discussões e questionamentos sobre o ensino fossem deslocados para o sujeito que aprende, ou seja, o processo de aprendizagem da criança. Ao pregar o abandono de tradicionais concepções teórico-metodológicas, o construtivismo contribuiu para o processo de desmetodização da alfabetização (SOARES, 2003).

As pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky mudou o paradigma da educação ao deslocar o foco de "como se ensina" para "como o sujeito aprende", revelando que a criança percorre um caminho investigativo próprio até compreender o sistema alfabético. A psicogênese explica que a aprendizagem da leitura e da escrita não é o resultado de uma simples técnica de memorização de sons e letras, como nos métodos tradicionais, mas sim um processo de construção de conhecimento. As autoras demonstram que as crianças formulam hipóteses sobre o funcionamento da escrita muito antes de entrarem na escola. Esse percurso é marcado por diferentes níveis de compreensão (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético), onde o erro não é visto como falta de saber, mas como uma "tentativa inteligente" de entender as regras do código escrito (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).



Durante muito tempo, no Brasil, usou-se a palavra alfabetização para falar sobre o aprendizado da escrita. Se alguém conseguisse identificar letras e formar palavras, mesmo que de forma simples, já era considerado alfabetizado. Porém, com o avanço das pesquisas na educação, surgiu um novo termo: letramento. Esse conceito vem da palavra inglesa *literacy* e se refere ao estado ou condição de quem vive em um mundo de letras. O letramento vai além de saber ler e escrever; ele trata de como a escrita transforma a vida das pessoas e da sociedade em áreas como a cultura, a política e a economia. Portanto, ser letrado é o resultado de se apropriar da escrita e usá-la nas situações do dia a dia, participando ativamente das práticas sociais que envolvem a leitura (SOARES, 1998).

A grande contribuição dos estudos da psicogênese, articulados à perspectiva do letramento defendida por Soares (2003), foi superar a ideia de que alfabetizar é apenas treinar o aluno em habilidades motoras e mecânicas. Descobriu-se que o sujeito aprende a escrita pensando sobre ela e interagindo com textos reais, integrando o desenvolvimento cognitivo da alfabetização às práticas sociais do letramento.

A necessidade histórica de criar a palavra "letramento" surgiu quando a sociedade percebeu que apenas "alfabetizar" não era mais suficiente. A introdução da palavra letramento no vocabulário da educação e das ciências linguísticas no Brasil, em meados da década de 1980, decorreu da necessidade de reconhecer e nomear um fenômeno que ia além da simples aprendizagem do alfabeto: o impacto de o indivíduo apropriar-se da escrita e passar a participar de forma ativa das práticas sociais que envolvem a cultura escrita (SOARES, 2003).

Dessa forma, enquanto a Psicogênese da língua escrita revolucionou a compreensão sobre o processo cognitivo da aprendizagem da leitura e da escrita pela criança, os estudos sobre o Letramento evidenciaram a necessidade de compreender as funções e usos sociais dessa escrita. Essas duas vertentes não se anulam, mas se completam e devem ser desenvolvidas de forma integrada no cotidiano escolar (SOARES, 2016).

Ao analisar o impacto dos estímulos cotidianos no desenvolvimento da criança, Soares afirma que "o ponto de partida do letramento é a convivência com a leitura e com a escrita no ambiente familiar e/ou social [...]. A criança [...] inicia seu processo de letramento muito antes de ir para a escola" (2020, p. 55).

Assim, constata-se que a alfabetização se caracteriza pela apropriação do sistema convencional da escrita, ao passo que o letramento envolve o desenvolvimento de competências para o uso efetivo desse sistema em práticas sociais (SOARES, 2004). Sob a ótica de Freire (1989), essa imersão na cultura escrita antecede a escolarização formal,



iniciando-se por meio das interações cotidianas e do contato com o universo simbólico. Ao ouvir histórias, observar sinais gráficos no espaço urbano e interagir com diferentes mídias, a criança já vivencia experiências de letramento. Diante disso, cabe à escola o papel sistemático de introduzir o código linguístico e suas convenções, permitindo que, uma vez alfabetizado, o sujeito dê continuidade a um processo permanente de letramento, expandindo sua capacidade de interpretar e intervir na realidade.

Nesse sentido, segundo Soares (2020), “o ponto de partida do letramento é a convivência com a leitura e com a escrita no ambiente familiar e/ou social [...]; essa criança inicia seu processo de letramento muito antes de ir para a escola” (p. 55).

Desse modo é fundamental destacar que alfabetizar e letrar são duas tarefas distintas, mas inseparáveis; o professor deve atuar na especificidade de cada uma, mas integrando-as numa mesma prática pedagógica (SOARES, 2017).

O processo de alfabetização, segundo Soares (2004) é complexo e tem sido estudado por diferentes perspectivas: psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística, entre outros. Esses aspectos não se excluem, mas se completam, e estão presentes nas práticas pedagógicas e nas relações estabelecidas entre professores e alunos.

O fracasso atual da escola pública em alfabetizar reside na incapacidade de articular as múltiplas facetas da aprendizagem da língua escrita. Ao priorizar-se o letramento, a imersão na cultura escrita, muitas vezes negligenciou-se a faceta linguística, ou seja, a apropriação do sistema de escrita, gerando um descompasso pedagógico que impede o desenvolvimento simultâneo e qualificado de ambas as competências (SOARES, 2016).

Sob a visão pedagógica de Kleiman (2007), a escola consolida-se como a agência de letramento de maior relevância social. Essa perspectiva alinha-se ao fato de que a leitura constitui o alicerce para a formação de uma postura crítica do indivíduo diante das complexidades do mundo. Nesse cenário, cabe à instituição o papel delegado pela sociedade de atuar como principal mediadora no desenvolvimento de práticas leitoras que sejam, de fato, efetivas e transformadoras (SOARES, 2003).

De acordo com Carvalho (2006), o aprendizado da leitura e da escrita exige não apenas o domínio de múltiplos saberes, mas também a capacidade de registrá-los por meio de práticas sociais legítimas e valorizadas. Historicamente, a escola tradicional priorizou a dimensão mecânica do idioma, focando na análise linguística, na caligrafia e na decodificação de palavras, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, apesar do surgimento de novas abordagens teóricas que orientam o ensino da língua, a



instituição escolar ainda enfrenta sérias dificuldades para suprir as reais necessidades de aprendizagem da maior parte dos estudantes.

Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece, por meio de suas metas de fluxo e alfabetização, a seguinte diretriz:

Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos(as) alunos(as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e a diversificação de estratégias que respondam às necessidades e especificidades de cada estudante (BRASIL, 2014, p. 58).

Entretanto, o fracasso em alfabetização nas escolas brasileiras vem ocorrendo há muitas décadas, esse fracasso se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência e evasão (SOARES, 2003).

1.3 A Cognição na Leitura

A leitura é uma atividade processada essencialmente no cérebro e que demanda uma estrutura cognitiva altamente complexa. O ato de ler não constitui um processo biológico natural; em vez disso, ocorre uma espécie de reaproveitamento de circuitos neurais, por meio do qual regiões do córtex visual antes voltadas ao reconhecimento de formas e objetos passam a ser treinadas para decifrar os caracteres gráficos, vinculando-os diretamente às áreas responsáveis pela fala e pelo significado (DEHAENE, 2012).

Conforme aponta Guerra (2011), o ato de ler demanda um gerenciamento estratégico da atenção mental. Quando o leitor encontra barreiras para decodificar as palavras de forma fluida, sua capacidade cognitiva na memória de trabalho fica severamente sobrecarregada, o que inviabiliza a compreensão global do conteúdo. Dessa forma, a automação dos processos mecânicos e iniciais da leitura constitui o alicerce indispensável para que o cérebro consiga direcionar suas funções cognitivas superiores estritamente para a interpretação e a construção de sentidos do texto escrito.

O autor ressalta que uma leitura eficiente depende de o cérebro não ficar sobrecarregado. Se o aluno precisa fazer muito esforço só para decifrar as palavras, a sua mente fica cansada logo no início do processo. Por causa desse cansaço mental, o cérebro não consegue ativar as funções mais complexas, que são justamente as responsáveis por ajudar o leitor a entender o contexto e o significado geral da leitura (GUERRA, 2011).



Compreender a base biológica do aprendizado é fundamental para o trabalho pedagógico. Nesse sentido, "a leitura exige o recrutamento e a integração de circuitos neurais responsáveis pela visão, pela audição e pelo processamento da linguagem" (GUERRA, 2011, p. 78).

Nesse sentido, Koch (2006), aponta que a leitura não é um ato simples, mas sim um processo de interação que envolve três elementos: o texto, o leitor e o momento em que a leitura acontece. Para a autora, ler funciona como um diálogo, onde o autor escreve pensando em quem vai ler, e o leitor reage de acordo com suas próprias experiências. Assim, compreender um texto significa, basicamente, conseguir juntar o conhecimento de mundo que o leitor já tem com as ideias que estão escritas na página.

A leitura, de acordo com Kleiman (1989), é um fenômeno de dupla natureza: um ato cognitivo, que exige processos mentais complexos como percepção e reflexão, e um ato social, caracterizado pela interação dialógica entre autor e leitor sob expectativas socioculturais. Nessa perspectiva, o texto é um objeto multifacetado cuja coerência depende intrinsecamente do contexto. Diante dessa complexidade, cabe à escola e aos professores de língua materna o papel de agentes de letramento. Sua tarefa primordial é promover situações de aprendizagem que integrem as dimensões cognitiva e social, legitimando o aluno como sujeito ativo na construção autônoma de sentidos.

Na perspectiva de Kleiman (1995), a interação entre leitor e texto é um processo de construção ativa, e não de recepção passiva. O leitor atua como um investigador que busca pistas textuais, formula e reformula hipóteses, validando ou rejeitando conclusões à medida que avança na leitura. Contudo, essa relação carece de reciprocidade imediata com a ação do autor: enquanto o leitor reconstrói o sentido, o autor empenha-se em assegurar a adesão do seu interlocutor. Para atingir esse objetivo, o escritor articula seus melhores argumentos e evidências, organizando o texto de maneira estratégica e inserindo sinalizadores formais que facilitem o percurso interpretativo do leitor e a eficácia da sua comunicação.

Para Kleiman (1989), a leitura pode ser definida como um fenômeno de dupla natureza. Primeiramente, configura-se como um ato cognitivo, por mobilizar processos mentais múltiplos, como a percepção e a reflexão crítica sobre componentes textuais complexos. Simultaneamente, constitui-se como um ato social, estabelecido pela interação entre leitor e autor, cujos objetivos e expectativas são moldados por contextos socialmente determinados.



2. Estratégias Pedagógicas e a Mediação Docente

2.1 O Papel do Professor Mediador

A atividade de leitura não pode ser reduzida a uma mera cobrança de informações, mas deve constituir-se em um momento de pesquisa e de busca de respostas para problemas reais. Nesse sentido, cabe ao professor a tarefa de mediador, aquele que cria o espaço para que o aluno possa interagir com o texto, mobilizando seus conhecimentos prévios e aprendendo a buscar as pistas deixadas pelo autor. É através dessa mediação que o docente transforma a sala de aula em um ambiente de letramento, onde ler significa, antes de tudo, compreender o mundo e situar-se criticamente diante dele, partindo das marcas linguísticas para chegar à construção do sentido global (KLEIMAN, 2000).

De acordo com as reflexões de Weisz (2002), a mediação na leitura pressupõe que o sentido não está pronto no papel, mas é construído no diálogo entre o aluno e o texto. Cabe ao professor intervir de forma estratégica, incentivando a verificação de hipóteses e validando as interpretações dos estudantes para que se tornem leitores autônomos.

Como explica Kleiman, “O desafio do educador está em transformar a leitura em uma atividade de investigação conjunta [...], deixando de lado o modelo tradicional que enxerga o ato de ler como uma simples busca por respostas explícitas” (2013, p. 45).

Contudo, os resultados do Sistema de avaliação da Educação Básica (SAEB) revelam que muitos estudantes concluem os anos iniciais do Ensino Fundamental sem o pleno domínio da leitura. De acordo com o documento, a dificuldade em realizar inferências e interpretar textos criticamente compromete a autonomia acadêmica, evidenciando a urgência de uma revisão nas práticas pedagógicas de alfabetização (BRASIL, 2022).

Conforme aponta Gatti (2012), existe um grave distanciamento entre as propostas das políticas públicas de ensino e o cotidiano das salas de aula. A incapacidade de transformar diretrizes em ações pedagógicas práticas reflete diretamente nos baixos níveis de aprendizado dos estudantes, evidenciando que a escola ainda falha no compromisso de construir a autonomia e o senso crítico dos leitores.

No entanto, a dificuldade na formação de leitores críticos está atrelada a uma prática pedagógica superficial que prioriza a decodificação em detrimento da interpretação profunda. Para a autora, muitos professores, devido a uma formação acadêmica insuficiente, acabam replicando métodos mecânicos e descontextualizados, o que impede o aluno de superar o domínio do código e compreender as intenções implícitas nos textos (SOARES, 2010).



De acordo com Carvalho (2005), existe um grande descompasso entre a teoria acadêmica e as exigências da prática pedagógica. O desafio de ser um mediador eficiente no processo de alfabetização é agravado porque a formação de professores falha em instrumentalizar o docente para o chão da escola. Sem o preparo prático necessário, o profissional muitas vezes se vê limitado a repetir métodos mecânicos, por não saber como gerenciar as reais necessidades e hipóteses de seus alunos.

O modelo de leitura que ainda predomina nas escolas é mecânico e limitado. As diretrizes pedagógicas falham em transformar a rotina escolar, fazendo com que o ensino da leitura se resuma à identificação de dados explícitos na página. O resultado disso são estudantes que conseguem decodificar o texto, mas que apresentam uma enorme fragilidade na hora de realizar inferências e análises críticas (GATTI, 2012).

Nesse contexto, pode-se afirmar que “Ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização [...]. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito [...] e escritores” (LERNER, 2002, p. 19).

O hábito de leitura restrito aos muros da escola e concentrado em informações explícitas contribui para a manutenção do analfabetismo funcional. A falta de estratégias de mediação que estimulem a inferência e o questionamento faz com que o estudante consiga decodificar a escrita, mas permaneça incapaz de realizar uma leitura crítica e socialmente situada (SOARES, 2010).

Diante disso, constata-se que a formação de leitores na escola ainda esbarra na dificuldade de consolidar uma mediação pedagógica eficaz. Conforme aponta Kleiman (2013), o verdadeiro desafio do educador consiste em transformar o ato de ler em uma atividade de investigação coletiva, orientando o estudante a levantar hipóteses e realizar inferências, de modo a abandonar o modelo tradicional que reduz a leitura à mera busca por informações explícitas no texto.

2.2 O Espaço da Roda de Leitura e do Debate

A leitura é um ato solitário que se completa no coletivo. A roda de leitura permite que o texto seja expandido pelas diversas vozes que o habitam, transformando a sala de aula em uma comunidade de leitores que compartilham não apenas histórias, mas visões de mundo (COSSON, 2021).

Dessa forma, entende-se que a Roda de Leitura é uma estratégia pedagógica que vai além da simples decodificação de palavras. Um dispositivo que favorece a socialização das



leituras onde a leitura deixa de ser uma atividade solitária para se tornar um evento coletivo, uma comunidade de leitores dentro da escola (BRASIL, 2012).

A roda de leitura, de acordo com Lerner (2002), só contribui para o desenvolvimento do senso crítico se a sala de aula for estruturada como uma verdadeira comunidade de leitores, e não como um espaço puramente avaliativo. Essa prática requer que o docente selecione textos desafiadores, abra espaço para as interpretações dos estudantes e atue na mediação de opiniões divergentes, estimulando a turma a revisitar a obra para validar ou refutar suas hipóteses.

A leitura compartilhada, de acordo com Cosson (2021), é o espaço por excelência para a construção da comunidade de leitores. É nela que o texto deixa de ser um objeto silencioso e passa a ser uma experiência viva, tecida pelas múltiplas interpretações e pelo diálogo entre os sujeitos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfatiza que o espaço de leitura deve extrapolar as paredes da biblioteca. A escola deve promover a circulação de textos e a criação de ambientes que favoreçam o contato cotidiano com a cultura escrita. Construir esses espaços significa garantir que a leitura esteja presente nas salas de aula, nos pátios e em projetos que estimulem o protagonismo do estudante frente aos diferentes gêneros e suportes (BRASIL, 2018).

De acordo com as diretrizes e metas estabelecidas pelo PNE (BRASIL, 2014), a garantia do direito à aprendizagem exige que a escola rompa com modelos de ensino homogêneos. A legislação prescreve que a organização do trabalho pedagógico deve priorizar a diversificação de estratégias didáticas e o uso de recursos educacionais variados, permitindo que a mediação do professor alcance os alunos em suas singularidades e promova o desenvolvimento de competências complexas, como a leitura crítica.

Para que o processo de alfabetização alcance sua plenitude, a escola precisa superar a mera instrução técnica e priorizar a construção de espaços de leitura. Esses ambientes devem atuar, como polos de mediação e exploração intelectual, garantindo a efetivação do direito fundamental à literatura, defendido por Candido (2004) como essencial à formação humana.

No que diz respeito ao direito e ao acesso à literatura, as diretrizes nacionais (BRASIL, 2018) apontam que a escola tem o dever de assegurar a todos os estudantes essa vivência. A literatura é compreendida como um território de gratuidade, prazer e lazer, capaz de expandir a percepção de mundo e permitir a exploração da linguagem. Por essa razão, a



instituição escolar deve fomentar a aproximação dos alunos com produções de variados gêneros, autores e origens culturais.

No entanto, apesar da legislação apontar a importância da literatura nos espaços escolares, o que se observa é fragmentação das políticas e a descontinuidade de investimentos em infraestrutura e materiais didáticos. As políticas de formação e de fomento à leitura esbarram, frequentemente, na precariedade das condições materiais das escolas. Sem uma política pública articulada que garanta não apenas o acervo, mas espaços adequados e a formação contínua, as práticas pedagógicas tendem a ficar restritas a iniciativas isoladas, sem o suporte necessário para sua sustentabilidade no cotidiano escolar. A falta de recursos materiais e de apoio institucional transforma o que deveria ser um direito em um desafio quase intransponível para o docente (GATTI, 2010).

Nesse contexto, conforme aponta Paro (2012), o descaso com o ensino público se manifesta claramente na falta de investimentos estruturais básicos e na depreciação da carreira docente. Essa realidade de abandono acaba obrigando as instituições a transformarem o fazer pedagógico em uma atividade improvisada, moldada pelas limitações e pela falta de condições adequadas de trabalho.

As condições precárias observadas nas instituições de ensino público decorrem de um projeto político contínuo de desinvestimento financeiro. Problemas crônicos como a superlotação de salas e a carência de recursos pedagógicos essenciais como bibliotecas e laboratórios comprometem diretamente o ambiente escolar. Essa falta de estrutura física e material acaba limitando o trabalho docente e prejudicando o pleno desenvolvimento intelectual dos estudantes (FREITAS, 2018).

MÉTODOS

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo de natureza descritiva, conduzido por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A análise, fontes de dados é constituído por obras fundamentais de Freire (1989, 2011), Kleiman (1995, 1999, 2000, 2013), Soares (1998, 2003, 2004, 2010, 2017, 2020) e Koch (2006), além de documentos oficiais como o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Referenciais Curriculares Nacionais.

Por se tratar de um levantamento estritamente teórico e documental, o estudo não envolve população humana ou animal, inviabilizando a aplicação de amostragem ou critérios de seleção de sujeitos. O critério de seleção das fontes baseou-se na relevância e no impacto



científico dos autores e normativas no cenário da educação e da construção de sentido nos anos iniciais.

Diante da natureza da pesquisa, que utiliza exclusivamente dados de domínio público e literatura científica de livre acesso, dispensa-se a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme as resoluções vigentes. O estudo resguarda a integridade ética por meio do cumprimento rigoroso das normas de citação e propriedade intelectual das fontes consultadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O levantamento bibliográfico realizado permitiu mapear o panorama teórico que sustenta a investigação intitulada "A leitura como prática de construção de sentido nos anos iniciais: estratégias pedagógicas para formação de leitores críticos". A articulação do conjunto de conceitos examinado revela que o ato de ler ultrapassa a mera decodificação mecânica, demandando uma infraestrutura cognitiva, pedagógica e metodológica integrada. Com isso, os autores analisados concordam que ler é um processo ativo de construção de sentidos. A partir dos estudos sobre alfabetização e letramento, fica claro que a criança entra no mundo da escrita antes mesmo de dominar as letras. Enquanto o letramento traz o lado social mostrando para que serve a leitura no dia a dia, a psicogênese mostra o lado da mente, revelando como a própria criança cria ideias para entender como a escrita funciona. No domínio da cognição da leitura, a literatura especializada demonstra que o processamento textual exige a mobilização de conhecimentos prévios e o gerenciamento de estratégias metacognitivas complexas, tais como a antecipação, a inferência e a checagem. Por conseguinte, delinea-se uma conexão direta entre o amadurecimento cognitivo do leitor e a atribuição de sentidos, perspectiva que se reflete nos pressupostos teóricos de Kleiman acerca da intencionalidade na mediação pedagógica.

A análise desses pressupostos revela que a fragmentação do ensino, caracterizada pela dissociação entre a alfabetização técnico-mecânica e o letramento crítico, opera como um severo obstáculo à formação de leitores autônomos. Os dados teóricos indicam que, para ocorrer a efetiva construção de sentidos, o estudante deve ser desafiado intelectualmente a decifrar as entrelinhas e a posicionar-se discursivamente frente ao texto.

Outro resultado relevante encontrado na revisão literária concerne ao caráter insubstituível do professor como mediador cultural. No entanto, o referencial analisado contrasta a



urgência de uma mediação pedagógica emancipatória com as barreiras estruturais que assolam a escola pública brasileira.

Os dispositivos normativos do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) prescrevem a obrigatoriedade de diversificar as estratégias de ensino com vistas a assegurar a alfabetização plena e o desenvolvimento da criticidade. Todavia, autores como Paro (2012) e Freitas (2018) tensionam essa exigência legal ao denunciarem que a precariedade física das instituições e a severa desvalorização do magistério convertem o planejamento docente em um reiterado exercício de improvisação diante da escassez.

Esse cenário revela uma contradição estrutural: ao mesmo tempo em que os marcos regulatórios nacionais exigem práticas inovadoras de leitura, o descaso governamental limita o tempo de estudo do professor e restringe o acesso dos discentes a acervos literários diversificados. Portanto, fica evidente que a mediação crítica não depende apenas do engajamento individual do professor, mas exige condições materiais estruturais que garantam a dignidade da prática pedagógica.

Por fim, a roda de leitura surge nos resultados não apenas como uma prática recreativa incidental, mas como um dispositivo metodológico essencial, capaz de integrar cognição, letramento e mediação. Conforme as contribuições de Lerner (2002) e Cosson (2006), a roda de leitura transforma a dinâmica da sala de aula, convertendo um espaço tradicionalmente avaliativo em uma verdadeira comunidade de leitores. Por meio dessa estratégia, o docente deixa de ser o único detentor da interpretação e passa a atuar como um mediador qualificado que, ao articular visões divergentes, instiga o grupo a retornar ao texto para construir, confrontar e validar suas próprias hipóteses.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou a leitura como uma prática de construção de sentido nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco nas estratégias pedagógicas que impulsionam a formação de leitores críticos. A partir do percurso teórico e prático delineado, constatou-se que o ato de ler supera a mera decodificação mecânica de grafemas. Trata-se, em verdade, de um processo ativo, interativo e indissociável do contexto sociocultural do estudante.

Nesse cenário, os achados da pesquisa evidenciam que o desenvolvimento da criticidade na infância requer intencionalidade pedagógica. Práticas como a mediação ativa, o questionamento reflexivo, a diversificação de gêneros textuais e o protagonismo infantil mostraram-se fundamentais para superar o modelo tradicional de alfabetização. Desse



modo, o professor consolida-se como um mediador essencial, capaz de estruturar ambientes de letramento que estimulem a curiosidade e a autonomia intelectual.

Conclui-se, portanto, que a formação de leitores críticos constitui um compromisso social e político inadiável da escola contemporânea. Como desdobramentos futuros, sugere-se a realização de investigações sobre a integração de mídias digitais a essas práticas de leitura, bem como estudos voltados à formação continuada de professores para a aplicação dessas estratégias nos anos iniciais.

AGRADECIMENTOS E FINANCIAMENTO

A autora expressa sua gratidão à Instituição pelo suporte institucional que viabilizou o desenvolvimento desta pesquisa, bem como à professora orientadora, pelas contribuições teóricas e condução metodológica essenciais ao longo do processo. O reconhecimento estende-se, ainda, aos familiares, cujo apoio e incentivo contínuos foram fundamentais para a culminância deste trabalho acadêmico.

A autora declara que a pesquisa intitulada "A leitura como prática de construção de sentido nos anos iniciais: estratégias pedagógicas para formação de leitores críticos" foi desenvolvida de forma independente. O estudo não recebeu bolsas, subsídios ou fomento financeiro de qualquer natureza de agências de financiamento públicas ou privadas como CAPES, CNPq ou FAPs). Os custos para a execução do trabalho foram assumidos pela própria autora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório de resultados do SAEB 2021: volume 1 - Desempenho dos estudantes**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 14 de maio de 2026.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula**. Brasília: MEC/SEB, 2012

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1991

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. 20. ed. São Paulo: Ática, 2005.

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

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita e isolamento da escola pública**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010

GATTI, Bernadete A. **Políticas educacionais e formação de professores: desafios contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2012.

GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Belo Horizonte: Atlântica, 2011.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.



KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os Significados do Letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 6. ed. Campinas: Pontes, 1999.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: fundamentos e práticas**. São Paulo: Contexto, 2020. p. 55.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.