RESUMO
O presente artigo discute a leitura significativa e a construção do leitor nas classes de alfabetização, analisando as relações entre alfabetização, letramento e a formação de sujeitos críticos e autônomos. Fundamentado em pesquisa bibliográfica, o estudo apoia-se em autores como Frank Smith, Paulo Freire, Emília Ferreiro e David Ausubel para compreender como a leitura ultrapassa a dimensão mecânica da decodificação e se constitui como processo ativo de atribuição de sentido. Parte-se do pressuposto de que toda criança chega à escola portadora de conhecimentos prévios e de um universo sociocultural que precisam ser considerados no planejamento pedagógico. A leitura significativa ocorre quando o educando consegue estabelecer relações entre o texto e sua experiência de mundo, mobilizando hipóteses, previsões e estratégias cognitivas que favorecem a compreensão. O trabalho evidencia que a aprendizagem da leitura depende de contextos que valorizem o significado, a interação e a participação ativa do aluno, rompendo com práticas meramente classificatórias e excludentes. Destaca-se ainda o papel do professor como mediador, responsável por criar situações reais de uso da linguagem escrita, promovendo experiências leitoras que façam sentido e estimulem o prazer pela leitura. Conclui-se que a construção do leitor não se efetiva por meio de exercícios fragmentados, mas por práticas sociais de leitura que integrem conhecimento prévio, reflexão crítica e participação ativa, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de interpretar, questionar e transformar a realidade.

PALAVRAS-CHAVES: Alfabetização; Letramento; Leitura significativa.

INTRODUÇÃO

Pensando nas significações a leitura é tida no meio educacional como um simples detalhe para o ato de estudar e aprender. Talvez seja essa banalização da leitura, que fez dela um ato mecânico e desprovido de qualquer sentido, ou seja, desprovido da verdadeira essência que a leitura significativa deve ter: atribuir sentido, estabelecendo elos com o conhecimento de mundo. Tal leitura de mundo é que, quando levada para o cotidiano de sala de aula, pode ser muito rica em significações, onde o educando não irá se sentir em dois mundos, mas sim em um único, aquela onde a escola valoriza os conhecimentos prévios que o aluno traz, fazendo que o mesmo possa ter uma leitura crítica sobre o mundo em que está inserida.

Sobre este prisma, torna-se oportuna a discussão sobre as formas de lidar com os nossos tempos e, portanto, emergir o discurso sobre a qualidade de ensino nas escolas, atentando para a ascensão no nível de educação de toda a população e detectando os fatores que possam atender as novas exigências educativas que a própria vida cotidiana impõe de maneira crescente no meio social. Nesse sentido, um dos instrumentos imprescindíveis para uma formação geral e que possibilite cidadãos críticos, autônomos e atuantes, nesta sociedade em constante mudança, seria a prática de leituras variadas que promovam, de maneira direta ou indireta, uma reflexão sobre o contexto social em que estão inseridos, uma vez que o movimento dialético da leitura deve inserir o leitor na história deste milênio e o constituir como agente produtor do seu futuro.

Diante desse foco da leitura significativa e a construção do leitor nas classes de alfabetização, que o professor deve levar em conta todo o conhecimento prévio que o aluno traz como requisito para o enriquecimento da sua prática, tornando assim o conteúdo a ser oferecido interessante para seus alunos, mas diante disso reflito em cima da seguinte questão principal de estudo: "Como a leitura significativa nas classes de alfabetização no universo escolar pode influenciar para a construção do leitor?"

Pensando também nessa questão principal, outras questões surgem a partir dessas como questões secundárias de estudo, como: a dimensão dos conhecimentos prévio e universo sociocultural dos educandos.

A provável hipótese para essa questão

de estudo é que a dimensão dos conhecimentos prévios e a expressão do universo sociocultural são aspectos relevantes para a promoção e implementação da proposta de leitura significativa.

Dentro desse estudo temos como objetivo geral compreender a dimensão do conhecimento prévio e universo sociocultural como aspectos relevantes para a promoção e implementação da proposta de leitura significativa. Tendo assim como objetivos específicos do estudo entender como acontece essa leitura significativa na classe de alfabetização no universo escolar e verificar a dimensão dos conhecimentos prévios e universos sociocultural dos educandos,

Este estudo sobre a leitura significativa e a construção do leitor será pautado na seguinte metodologia de estudo: a pesquisa bibliográfica, onde através faremos um resgate da textualidade já existente que é pertinente a este tema. Buscando compreender melhor a proposta de leitura significativa no ambiente educacional, na classe de alfabetização com crianças de 6 anos, visando à construção do leitor. Refletindo dentro das seguintes questões: a dimensão dos conhecimentos prévio e universo sociocultural dos educandos e a leitura significativa nas classes de alfabetização no universo escolar.

A LEITURA SIGNIFICATIVA NA CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO

No ensino da leitura muitos estudos priorizam como se poderia fazer para melhorar o ensino, onde na verdade deveria melhorar a compreensão sobre a aquisição da leitura. Não podemos esquecer-nos de mencionar que algumas teorias que tratam sobre a leitura, mostram como a leitura deve ser ensinada, ao invés, de como a criança faz a aquisição da mesma.

A capacitação oferecida aos professores gira em torno do que o mesmo precisa fazer ao invés do que precisam saber. Podemos perceber que o professor muitas vezes não sabe tomar decisões sobre os assuntos, a verdadeira forma de ajudar é fazer o docente compreender sobre a leitura. Assim,

> A leitura não exige de nossos olhos nada que eles já não façam quando olhamos ao redor de uma sala. A leitura não exige nenhuma habilidade linguística que não tenha sido demonstrada na compreensão da fala. E aprender a ler não envolve nenhuma habilidade especial de aprendizagem. As crianças são aprendizes altamente habilitados e experientes, embora seja possível que o tipo de instrução as deixe confusas. A linguagem escrita deve ter sentido e utilidade para as crianças que estão lutando para aprender a ler. Essa assistência pode ser dada pelos professores que entendem a natureza da leitura e que conhecem o aluno individualmente, mas não pelos procedimentos formais de ensino projetados previamente por alguém de fora da sala de aula. (SMITH, 1999, p.17)

Com isso podemos perceber que para adquirimos a leitura, precisamos da nossa visão para executá-la, mas temos duas informações relevantes sobre a visão para que a leitura aconteça. A primeira é as informações visuais, que é toda informação que os olhos podem ver, que está impressa e a segunda é a informação não visual, que é aquela que está na sua mente, no cérebro. Assim, quanto mais informação não visual o indivíduo tiver quando estiver lendo, menos informação visual precisará e vice-versa.

A informação não visual é tremendamente importante na leitura porque o significado não é representado diretamente na estrutura de superfície da linguagem, nos sons da fala ou nas marcas visíveis da escrita. Os leitores devem dar significado aos que eles leem empregando o seu conhecimento prévio do assunto e da linguagem do texto. Mais uma vez, esta informação não visual é impossível se o material a ser lido não fizer sentido para o leitor, pois,

> Nós procuramos sentido em tudo, e na linguagem geralmente temos, previamente, uma boa ideia sobre a natureza provável do sentido. Esperando um certo sentido temos dificuldade em descartar ou ignorar completamente a falta de sentido potencial. Podemos não ser capazes de prever exatamente o que o escritor ou alguém que se dirige a nós vai dizer, mas percebemos o suficiente para chegar a considerar alternativas improváveis. Se soubermos tão pouco sobre o que os outros estão falando que não possamos fazer previsões sobre o que eles provavelmente dirão, será impossível compreendê-los. (SMITH,1999, p.71)

Podemos dizer que o significado sempre tem prioridade, porque toda a palavra do dia a dia tem um sentido próprio para cada indivíduo. Ao procurar sentido, as crianças acham tão difíceis a imitação literal, especialmente quando a linguagem que elas devem copiar não é a sua, que pode levar um longo tempo para que elas deem conta de que alguém pode querer que elas entrem na tarefa sem sentido de repetir sons. Para a linguagem não existe uma habilidade especial para ser compreendida. Ao contrário, ela é baseada em uma habilidade geral que todo indivíduo mostra desde as primeiras semanas de vida. Prever não é uma habilidade nova e artificial que precisa ser aprendida, mas sim a maneira natural de encontrar sentido no mundo.
Assim Smith (1999) nos ajuda a perceber que a previsão é a capacidade que o aluno tem de fazer perguntas sobre determinado assunto e a compreensão é essa capacidade de responder a estas perguntas, mas essa definição de compreensão é diferente da maneira como a palavra é usada na escola.
Os professores frequentemente veem a compreensão como o resultado da aprendizagem e não como a base do sentido de qualquer coisa. Os assim chamados testes de compreensão são geralmente solicitados após a leitura de um livro e como consequência, são testes de memória em longo prazo. O fato de os professores, às vezes, pergunte como medir a compreensão indica que ela se confunde com a aprendizagem "A compreensão não é uma quantidade, é um estado no qual nenhuma questão fica sem resposta." (SMITH, 1999, p.79)
A base da compreensão é a previsão e a previsão é alcançada quando encontramos sentido naquilo que já sabemos sobre o mundo, fazendo uso da nossa teoria de mundo. Não há sentido de ensinar as crianças a prever, essa é uma atividade natural desde o seu nascimento. A previsão é uma parte natural da vida. Sem ela teríamos sido vencidos pela incerteza do mundo muito antes de encontrarmos a escola, pois, podemos dizer que as crianças sabem como compreender, sempre e quando estiverem em uma situação que tenha possibilidade de fazer sentido para ela.
A fundamentação da compreensão é a teoria do mundo que nós todos construímos e carregamos conosco permanentemente. Essa teoria é testada e modificada constantemente em todas as nossas interações com mundo. É a fonte das previsões que nos possibilita encontrar sentido nos acontecimentos e na linguagem. Não poderemos encontrar sentido no mundo se a situação que enfrentamos não poder ser relacionada com a nossa teoria de mundo.
As crianças aprendem da mesma forma que os cientistas, testando modificações possíveis das suas teorias do mundo através de experimentos.

O "método científico" é a maneira natural de aprender, desenvolvido por todos nós em nossos primeiros anos de vida. O problema é que nós tornamos mais velhos, abandonamos as exigências básicas de aprender através da experimentação e das tentativas. À medida que crescemos nos tornamos dogmáticos (afirmo temporariamente). Mas durante a infância a verdadeira base de nossa aprendizagem é uma disposição para procurar evidências que nos levem a mudar nossas mentes. (SMITH, 1999, p.84)

Nós não temos consciência das nossas hipóteses durante o ato de aprender do que temos em relação às previsões em relação à compreensão da linguagem ou do mundo. Mas se soubermos o que procurar poderá ver esse processo de aprendizagem através de testes de hipóteses acontecendo com as crianças e ainda podermos dizer que com as crianças pequenas isso acontecendo o tempo todo.
Esses experimentos feitos pelas crianças precisam fazer sentido, pois qualquer coisa que deixe a criança confusa será ignorada, não havendo nada há ser aprendida por ela. Não é a falta de sentido que estimula as crianças a aprenderem, mas a possibilidade de encontrar sentido é por isso que as crianças crescem falando a língua e não imitando ruídos.
Não podemos separar a aprendizagem da compreensão. A compreensão é essencial para aprender a aprender, é a base da compreensão. Para compreender, prever, para aprender precisou construir hipóteses e tanta a previsão como a construção de hipóteses surgem a partir da nossa teoria de mundo.

A estratégia preferida e mais eficiente para os leitores proficientes, quando encontram uma palavra desconhecida, é pulá-la ou prevê-la, de acordo com o contexto ou por analogia com outras palavras. E vimos que essas são também as estratégias preferidas e mais eficientes para as crianças que estão aprendendo a ler. Agora podemos ver muito mais claramente o que o processo básico de previsão acarreta: não uma escolha irresponsável, mas testes racionais de hipóteses; não um ato cego de desespero, mas um exercício preciso e natural do cérebro humano. (SMITH, 1999, p.88)

A palavra do autor acima citado nos faz perceber que as crianças conduzem experimentos enquanto leem, aprendendo não só a reconhecer novas palavras, mas aprendendo também tudo que se relaciona a leitura. Talvez mais notável ainda seja o fato de que através da leitura podemos aumentar enormemente a nossa compreensão de todas as palavras da língua, pois, aprendemos o significado das palavras. Quando as crianças aprendem a língua falada, a pista para aprender o significado vem, geralmente, nas situações do cotidiano.
A língua escrita que faz sentido é uma base tanto para as hipóteses quanto para o teste. Com a finalidade de aprender, fazemos previsão do que vamos ler adiante, a fim de compreender, e construímos hipóteses sobre uma palavra ou um texto pode significar.
Agora falaremos um pouco da parte técnica, voltada para amaneira de como os leitores identificam as letras, a palavra e o significado. Uma das bases para a leitura é a compreensão como já foi dito e uma das formas para ela acontecer é fazendo perguntas. Se lemos para identificar letras, palavras e significados, isso depende do que estamos procurando, e a maneira como encontramos sentido nas diferentes situações da leitura
Muitos professores acreditam que os leitores precisam reconhecer as letras para que assim se identifique as palavras posteriormente o seu significado. Smith (1999) nos mostra que isso acontece em direção contrária, onde primeiro precisamos saber o significado para identificar palavras e normalmente tentamos identificar palavras para identificar letras. Com isso, para distinguirmos uma letra da outra no alfabeto é preciso reconhecer diferenças significativas e é isso que possibilita a um aluno que está aprendendo a ler.
Assim podemos dizer que:

A nossa habilidade de reconhecer letras individuais está baseada no conhecimento de características distintivas ao invés de um conjunto internalizado de figuras é outra maneira de dizer que o que aprendemos são regras, ou procedimentos para distinguir letras do alfabeto. (SMITH, 1999, P.94)

Então, podemos perceber com a ajuda do autor acima citado que adquirimos esse conjunto de regras e são elas que nos tornam capazes de testar se uma letra específica é ela mesma ou outra letra do alfabeto. Não podemos esquecer-nos de mencionar que quando lemos, não lemos letras individuais e sim lemos palavras.
A identificação da letra, a identificação das palavras e a compreensão do significado são consequências independentes de se perguntar diferentes tipos de questões de texto, mas:

Se a compreensão é necessária antes de que as palavras possam ser identificadas e se a finalidade da leitura é encontrar sentido no texto, então frequentemente não há sentido em identificar palavras individuais. A linguagem sem sentido é transparente: nós olhamos através das palavras para encontrar significado que vai além delas. (SMITH,1999, p.103)

A necessidade de compreensão não precisa da identificação de palavras, o que por sua vez não precisa da identificação de letras, é necessário haver significado. Ler para encontrar significado, então se torna a melhor estratégia para a leitura, não como consequência da leitura de palavras e letras, mas como uma alternativa para identificação das palavras e letras individuais.
Quando estamos lendo fazemos perguntas que estão quase sempre implícitas, pois não temos consciência do que estamos fazendo. Essas perguntas que são feitas de forma implícita ao texto variam de acordo com o material que leem, e é por isso que o conhecimento prévio é tão importante, pois "se não souber as perguntas certas que devo fazer sobre uma

passagem, não serei capaz de lê-la, não importa quanto eu me concentre" (SMITH, 1999, p.111).

Nada disto pode ser ensinado explicitamente, mas é desenvolvido com a prática da leitura. Não podemos aprender sobre a leitura sem ler textos escritos e palavras que façam sentido. Assim, "... A leitura significativa proporciona não somente as pistas essenciais e o feedback necessário para aprender a ler, mas proporciona também o seu próprio reforço. Aprender a ler é uma atividade que dá prazer." (SMITH,1999,p.113)
É isso que faz com que a criança se torne um leitor, estando em contato permanente com vários tipos de leitura e no decorrer da mesma as crianças fazem alguns insights como, quando a linguagem escrita faz sentido, têm significado e percebe que a linguagem escrita é diferente da falada, pois sabemos que a leitura depende tanto do conhecimento prévio e da previsão e que é muito difícil ler qualquer coisa escrita em uma linguagem que não temos intimidade.

Com isso no decorrer do ensino da leitura nos deparamos com alunos que não aprendem a ler, pois não tem "prontidão para a leitura" segundo Smith (1999) na visão do professor, mas esquecemos que "a dificuldade em entender certo tipo de ensino não significa que a criança não esteja pronta para aprender a ler; simplesmente confirma que o ensino pode, às vezes, ser inapropriado e causar confusão" (SMITH, 1999, p.118)

Para aprender a ler, as crianças devem ver formas de empregar a leitura para ampliar seus objetivos e interesses. Se a linguagem escrita tem significado para as crianças, elas aprenderão da mesma maneira que aprenderam a usar a linguagem falada. As crianças precisam que os outros leiam para elas até que possam ler sozinhas. As histórias são importantes e de grande ajuda especialmente porque as crianças aprendem muito sobre leitura com os autores, mas também são importantes as placas, os rótulos e outros casos de escrita que cercam em seus ambientes. As crianças precisam ser bem aceitas na sua classe, sem tratamento diferenciado pra que possam receber todos os tipos de demonstração e colaboração de que precisam para tornarem-se leitores também.
Os professorem tem um papel muito importante na iniciação da leitura, pois ele deve ajudar e não atrapalhar deve facilitar e promover a admissão de cada criança. A sala de aula deve ser o lugar onde ocorrem nas atividades de leitura e escrita significativas e úteis, onde é possível a participação sem coerção ou avaliação e onde sempre haja disponibilidade de colaboração sem excluir nenhuma criança.

As crianças precisam encontrar sentido na leitura, portanto, os professores devem garantir que a leitura e a sua aprendizagem façam sentido. As crianças aprendem a ler através da leitura e os professores devem ajudar tornando essa leitura fácil, sem dificultá-la. (SMITH, 1999, p.127)

Não podemos esquecer-nos de dizer que os professores ao detectarem que o aluno está progredindo pouco no início da aprendizagem da leitura, pois ele deve identificar e tratar os leitores problemáticos o mais cedo possível. Não devemos rotular, pois assim realmente podemos criar um problema onde não existe e acabamos excluindo estás crianças das atividades de leitura pedindo para realizar atividades mais difíceis, que são pronunciar palavras isoladas ou palavras em sequência que não fazem sentido. Assim quando a criança não aprende a ler muitos professores usam o termo dislexia para dizer que a criança é incapaz de ler e muitas dificuldades que algumas crianças tem com a leitura podem ser atribuídas a problemas de ensino, não a problemas do aluno, pois:

De qualquer forma, o único tratamento para a "dislexia" e qualquer outro tipo de distúrbio da leitura, real ou imaginário, é o mesmo tratamento para todos os aprendizes: ajudar a criança a encontrar sentido na leitura. A única diferença é que mais- geralmente muito mais –tempo, paciência e compreensão serão provavelmente exigidos. (SMITH, 1999, p.143)

Todos aqueles interessados na educação devem ter consciência de que a tecnologia eletrônica usada simplesmen-

te para distribuir um ensino pré-determinado poderia destruir a alfabetização, removendo completamente a aprendizagem da leitura, do domínio do que é útil e significativo. Mas os computadores podem ser usados pelos alunos como ferramentas potentes para explorar as possibilidades da linguagem escrita. A tecnologia não precisa usurpar o papel humano essencial dos professores em demonstrar e facilitar a aprendizagem.
Na essência, ainda temos uma escola meritocrática, classificatória, que se não exclui por meio de reprovações, exclui por uma aprendizagem que não ocorre. Não estamos ainda preparados para as diferenças individuais. Falamos em classes heterogenias, sonhando com a homogeneidade e como consequência criamos as classes dos atrasados, dos excluídos, dos imaturos e dos carentes. Tal cenário passa distante passa distante do discurso sobre formação para a cidadania e, mais essencialmente, da leitura significativa.
A escola organizada sob o enfoque da leitura significativa deve promover atividades relacionadas com experiências anteriores e vivências pessoais dos educandos, permitindo a formulação de problemas desafiantes que incentivem o aprender mais, o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fato objetos, acontecimentos, noções e conceitos, para que assim essa proposta de leitura realmente aconteça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que o discurso da leitura significativa se concretize na prática pedagógica e haja coerência entre o processo de ensino e aprendizagem, é necessário mais do que a adoção de novas metodologias e recursos didáticos. A condição essencial para que essa mudança ocorra está na melhoria da formação docente e nas condições efetivas de trabalho oferecidas aos professores.
Ensinar e aprender dentro de uma proposta de leitura significativa implica reconhecer a interação, o diálogo, as diferenças e os múltiplos caminhos que constituem o processo de construção do conhecimento. Trata-se de um percurso que envolve relações cognitivas e afetivas estabelecidas no ato educativo. A leitura significativa não segue um caminho linear; ao contrário, configura-se como uma trama de relações, hipóteses, negociações de sentido e experiências construídas no processo pedagógico.
Se o objetivo é que os conhecimentos escolares contribuam efetivamente para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, é indispensável que a aprendizagem se desenvolva em um processo de construção de significados. Os alunos precisam participar ativamente das aulas, trazendo seus conhecimentos prévios, interesses, inquietações e vivências, para que se sintam pertencentes a um processo dinâmico e significativo.
Por fim, a elaboração deste artigo possibilitou aprofundar reflexões sobre a leitura significativa e sua importância na construção do leitor nas classes de alfabetização. A pesquisa contribuiu para ampliar a compreensão acerca do papel do professor como mediador e da escola como espaço de formação crítica, reafirmando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o sentido, a participação e o desenvolvimento integral dos educandos.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul, NOVAK, Joseph e HANESIAN, Helen, NICK, Eva. Psicologia educacional. Rio de Janeiro: Internacional, 1980.

BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e leitura. 2 Ed. Rev. São Paulo :Cortez, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRO, Emília. Alfabetização e cultura escrita. Revista Nova Escola, maio de 2003

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementa. 41 ed -São Paulo: Cortez,2001.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico metodológica de um estudo .IN: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v.11 n.33, 2006.Disponível em <http://www.scielo.com/> Acesso em 10 fev. 2026.

HOUAISS, A; VILLAR. M. S. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental .IN: Educação & Sociedade, Campinas, v.27, n.96, 2006.Disponível em <http://www.scielo.com/> Acesso em 10 fev. 2026.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

RIBEIRO, V. M. Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2003.

SACRISTÁN, J.G e PÉREZ GÓMEZ, A.I. Compreender e transformar o ensino. 4ed. Porto Alegre: Artmed,1998.

SMITH, Frank. Leitura significativa. 3.ed-Porto Alegre:Artmed,1999.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. São Paulo: Global, 2003.

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