

COM QUANTAS LEITURAS SE FORMA UM LEITOR? UM DIÁLOGO ENTRE  
PROFESSORES, PARA PROFESSORES

HOW MANY LECTURES FORM A READER? A DIALOGUE BETWEEN TEACHERS  
FOR TEACHERS

Heloisa Helena Dias Martins Proença<sup>1</sup>  
Idelvandre Vilas Boas de Santana Santos<sup>2</sup>  
Renata Barroso Siqueira Frauendorf<sup>3</sup>

**Resumo**

Este ensaio tem o objetivo de apresentar algumas das discussões e reflexões propostas pelos participantes do GRUPAD – Grupo de Estudos Alfabetização em Diálogo – que está vinculado ao GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – da Faculdade de Educação da Unicamp, a respeito dos aspectos que envolvem o trabalho com a leitura nas turmas da educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Através do registro das discussões advindas das reflexões realizadas pelo grupo, da elaboração de narrativas que expressam as experiências individuais de seus participantes, dos diálogos nos encontros presenciais e da continuação destas reflexões permeadas pelo texto escrito, por meio de interações virtuais, buscamos desenvolver um processo de estudo que nos ajudasse a compreender quais as relações existentes entre a leitura e a compreensão dos textos lidos nos contextos escolares. A produção foi mobilizada pelo interesse e pela busca de alternativas que ajudasse os componentes do grupo a lidar com o desafio de trabalhar com os textos em sala de aula, na própria atuação docente. A interlocução com o próprio grupo e com os estudos de Bakhtin, Lerner, Freire e Ferreiro, entre outros, colaborou para que pudéssemos compreender melhor os diferentes aspectos que permeiam o trabalho com o texto na educação básica, ajudando-nos a fazer algumas escolhas que sejam significativas para o desenvolvimento de um sujeito-leitor autônomo e crítico.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Práticas de Leitura. Cotidiano Escolar.

**Abstract**

The objective of this study is to present some discussions and reflections proposed by participants of GRUPAD – Dialogue Literacy Study Group – linked to GEPEC – Research and Study Group on Continuous Education – from the School of Education of Unicamp, about the aspects that involve reading tasks in children's education and in the first grades of the

---

<sup>1</sup> Pedagoga, mestre em Educação pela Unicamp, atuação na Coordenação Pedagógica e na Formação Continuada de profissionais da Educação, formadora do Programa PNAIC pela Unicamp. E-mail: heloisamartinsproenca@gmail.com

<sup>2</sup> Pedagoga, especialista em Gestão do Currículo pela USP, Orientadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Campinas E-mail: idelvandre@ig.com.br

<sup>3</sup> Pedagoga, mestranda do GEPEC/UNICAMP; formadora do Instituto Avisa Lá e do Programa Ler e Escrever - SEE-SP. E-mail: sfrauendorf@globo.com

elementary education. Registering the discussions following the reflections by the group, the elaboration of narratives that express individual experiences of participants, the dialogue in physical meetings and the continuation of these reflections woven in written texts by means of virtual interactions, we tried to develop a study that would help to understand the existing relationships between reading and understanding of texts read in educational contexts. The production was mobilized by the interest and search for alternatives that would help the group participants to deal with the challenge of working with texts in classroom when teaching. The discussion among the group and Bakhtin, Lerner, Freire and Ferreiro's papers, among others, were of great value to have a better understanding of the different aspects inherent to work with texts in elementary education, helping us to make some relevant choices in order to develop a critical and autonomous reader.

**Key-words:** Continuous Education. Reading Practices. School Routine.

## 1. QUEM SOMOS? DE QUE LUGAR FALAMOS? O QUE PRETENDEMOS?

*[...] aprender a ler tem algo de iniciação, de passagem ritualizada para fora de um estado de dependência e comunicação rudimentar. A criança, aprendendo a ler, é admitida na memória comunal por meio de livros, familiarizando-se assim com um passado comum que ela renova, em maior ou menor grau, a cada leitura. (MANGUEL, 1997, p. 89-90).*

Somos educadoras participantes do Grupo de Estudos sobre Alfabetização – GRUPAD – vinculado ao GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada – da Faculdade de Educação da UNICAMP, coordenado pelo Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado. O Grupo nasceu em novembro de 2010 a partir da demanda de professoras recém-formadas iniciantes na carreira docente que sentiram a necessidade de discutir sobre a prática escolar.

Nosso grupo é constituído por educadoras no exercício da docência com turmas de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil; por profissionais da coordenação pedagógica escolar; formadores de professores que atuam nas redes públicas de ensino, entre outros profissionais. A rotatividade dos participantes é uma característica do grupo que nos mobiliza a sempre estarmos atentas a recuperar o que foi construído anteriormente. Para essa tarefa optamos pelo registro de nossos diálogos presenciais e, muitas vezes, continuamos nossas reflexões permeadas pelo texto escrito, através da lista virtual que nos coloca em contato frequente, umas com as outras. Enfim, fomos nos desafiando e

percebemos que o tempo e o espaço nem sempre se constituem em fronteiras para nossas inquietações, descobertas e reflexões.

Em diálogo, produzimos um movimento de escuta que ajuda a promover processos reflexivos a partir do cotidiano, na tentativa de compreender melhor a diversidade do trabalho pedagógico que constitui nossas ações profissionais. Partilhamos experiências, ideias e saberes procurando compreender melhor o universo profissional que vivenciamos.

Reunimo-nos porque temos interesse particular em discutir o cotidiano escolar com foco nos processos de alfabetização, porém destacamos que compreendemos alfabetização como algo além das aprendizagens relacionadas ao domínio dos processos de leitura, escrita e uso social da língua materna, pois também articula conhecimentos de diferentes naturezas que se relacionam com as variadas experiências e interlocuções com o outro e com os outros que nos cercam em todas as áreas do conhecimento.

As reflexões sobre esses processos, por meio do diálogo e da troca de experiências, contribuem para revelar nossas dúvidas, mas também fazem surgir alguns conflitos e, assim, vamos tecendo compreensões a respeito dos princípios que mobilizam nossas práticas, ora compartilhados por todo grupo, ora mais presentes para alguns de nós. Desta forma, trazemos para o foco das pautas dos encontros presenciais, as situações do cotidiano que nos tocam profundamente e potencializam a reflexão coletiva. Partilhamos o vivido e coletivamente procuramos entender melhor as relações envolvidas nos processos experienciados, seja com a ajuda dos participantes, como também apoiados teoricamente por autores que potencializam nossas reflexões, e assim vamos produzindo conhecimentos sobre as nossas práticas profissionais.

Referenciadas por estes aspectos, dispomo-nos a compartilhar neste ensaio nossos últimos estudos sobre as diferentes práticas de leitura presentes na escola e o impacto na formação de leitores que sejam ao mesmo tempo críticos e autônomos. Trata-se de uma produção fruto das discussões dos encontros presenciais que aconteceram durante o ano de 2013, mas que também reverberaram em nossos escritos e trocas pela lista de *e-mails* do grupo.

Partimos da compreensão que este leitor crítico e autônomo

[...] não age apenas decodificando, isto é, juntando letras, sílabas, palavras, frases, porque ler é muito mais do que apenas decodificar. Ler é atribuir sentidos. E, ao compreender o texto como um todo coerente, o leitor pode ser capaz de refletir sobre ele, de criticá-lo, de saber como usá-lo em sua vida. Conceber a leitura desse modo muda radicalmente a forma de pensar e de organizar o seu ensino. Se os sentidos não estão prontos no texto, é preciso contribuir para que os alunos criem boas estratégias para estabelecer relações necessárias à compreensão. Lemos para nos conectarmos ao outro que escreveu o texto, para saber o que ele quis dizer, o que quis significar, mas lemos também para responder às nossas perguntas, aos nossos objetivos. (CAFIERO, 2010, p. 86).

Em nossos diálogos compartilhamos experiências de múltiplos contextos relacionadas às situações de leitura com crianças de diferentes idades, o que nos ofereceu um panorama para entendermos a relevância de situações significativas do cotidiano escolar para fomentar, no outro, aspectos como o desejo de ler e o encantamento pela leitura, de modo a contribuir para torná-lo um leitor autônomo.

Nesta produção buscamos trazer outros interlocutores, por meio do registro de algumas narrativas com menção a nossos encontros de estudo, para que pudéssemos refletir sobre as diferentes práticas do cotidiano. Nesse exercício reflexivo coletivo, intencionamos construir sentidos outros em relação a nossa atuação profissional, mas que também possam contribuir com a prática de profissionais da educação com atuação na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

## 2. A INVESTIGAÇÃO – DE ONDE NASCEU NOSSO DESEJO?

*Ao acordar, naquele dia preliminar de Primavera, senti imediatamente que alguma coisa tinha acontecido de muito fundamental na ordem do mundo. Eu, homem de despertar difícil, pulei da cama tão bem disposto e leve que, por um momento, assustei-me com a sensação indizível que sentia. (ANDRADE, 1966).*

Assim como o poeta na epígrafe, há momentos que despertam em nossas discussões algo que se potencializa no diálogo e a isso valorizamos muito, pois uma das maiores dificuldades de nosso grupo é justamente delimitar o caminho a ser percorrido, uma vez que procuramos lidar com as angústias e incertezas, ou certezas provisórias, que adentram nossas experiências, juntamente com os diferentes profissionais que frequentam os nossos encontros quinzenais presenciais.

Foi justamente num desses momentos de certa intranquilidade e incerteza para qual rumo seguir, que uma das participantes do grupo partilhou sua dificuldade em trabalhar com a

compreensão leitora com os alunos de 3º ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Relatou-nos que, muitas vezes, incomodava-se em constatar a dificuldade de compreensão do texto por parte de seus alunos, fosse ao final de uma leitura realizada por ela, ou mesmo quando eles assumiam esse papel de leitor.

Diante desta partilha, uma outra participante do GRUPAD propôs que fizéssemos uma pesquisa em nosso cotidiano sobre as diferentes práticas de leitura presentes na escola e como aconteciam, uma vez que a tão referida *leitura-e-compreensão-de-textos* ainda é objeto de pouca análise e reflexão nos coletivos de educadores pelos quais percorremos, sendo mais comum ouvirmos queixas sobre a dificuldade das crianças em compreender aquilo que leram ou mesmo aquilo que ouviram ser lido por outrem.

O processo de reflexão foi se ampliando no grupo e pudemos perceber isso nos registros que realizamos dos nossos encontros:

Há alguns encontros tenho levado questões sobre a maneira como nos organizamos na escola para o trabalho com a interpretação de textos. Helô e Renata têm me ajudado a valorizar algumas práticas (desvalorizadas na escola) e a experimentar outras trabalhando com questões que vão desde as chamadas "competências" até a ampliação do repertório das crianças, propiciando assim possibilidade de produzir maior interação delas com os textos em diversos suportes (Registro do encontro do GRUPAD de 05/06/2013)<sup>4</sup>.

As práticas desvalorizadas na escola a que se referia nossa parceira de grupo eram justamente aquelas que fortaleciam a ideia de que a leitura é, antes de mais nada, um objeto de ensino, que é interessante oferecer situações significativas para os alunos, propor práticas que cumpram uma função social cuja intenção para a leitura é compartilhada com o aluno, além de ser vivida na sociedade e valorizada pela mesma.

Para compor esse cenário de investigação e reflexão socializamos alguns trechos de narrativas produzidas pelos participantes do GRUPAD que revelam algumas cenas das turmas escolares com as quais temos contato e o desafio do professor oferecer propostas de atividades para leitura e compreensão textual que sejam, de fato, significativas, uma vez que

---

<sup>4</sup> Todos os encontros do grupo são registrados e compartilhados no blog do grupo que pode ser acessado pela Internet. O referido registro encontra-se Disponível em: <<http://desaprenderensina.blogspot.com.br/2013/06/novos-rumos.html>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

temos observado que em muitos contextos ficam mais presos à perguntas que pouco contribuem para os alunos dialogarem com o texto, acabam restringindo-se a exercícios de interpretação em que há apenas uma resposta esperada, ou mesmo a leitura como pretexto de algo. Enfim, situações altamente escolarizadas que caminham na contramão do que Lerner (2002) afirma ao dizer que

Para que a leitura como objeto de ensino não se afaste demasiado da prática social que se quer comunicar, é imprescindível ‘representar’ – ou ‘reapresentar’ –, na escola, os diversos usos que ela tem na vida social. Em consequência, cada situação de leitura responderá a um duplo propósito. Por um lado, um propósito didático: ensinar conteúdos constitutivos da prática social da leitura, com o objetivo de que o aluno possa reutilizá-los no futuro, em situações não-didáticas. Por outro lado, um propósito comunicativo relevante desde a perspectiva atual do aluno. (LERNER, 2002, p. 79-90).

Esclarecemos que a interlocução no grupo, socializando as experiências profissionais de cada um de seus participantes, tem nos mostrado que essas dificuldades estão presentes nas instituições educacionais, independente dos contextos aos quais estão circunscritas. Para aprofundar esse processo reflexivo compartilhamos as cenas cotidianas que contribuíram para nossos estudos através de algumas narrativas.

### 3. NAS NARRATIVAS O INESPERADO SURPREENDE, MAS TAMBÉM ENSINA

*Ao olharmos para nós mesmos, com os olhos do outro, na vida sempre tornamos a voltar para nós mesmos, e o último acontecimento, espécie de resumo, realiza-se em nós nas categorias da nossa própria vida. (BAKHTIN, 2003, p. 1).*

A professora Simone Franco<sup>5</sup> narrou um episódio com um aluno que apresentou resistência para integrar-se ao trabalho pedagógico que desenvolvia, contou ainda que o mesmo havia entrado no grupo naquele ano com histórico de repetência. Uma das propostas da professora era que os alunos escolhessem livros na biblioteca da escola para realizarem a leitura individualmente. O referido aluno elegeu entre tantas possibilidades o livro *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry. A professora nos confessou que a escolha inicial lhe gerou desconforto, por acreditar que poderia ser uma leitura que apresentasse muitas dificuldades. Assim, diante desse desconforto inicial resolveu fazer a leitura em voz alta para

---

<sup>5</sup> Participante do GRUPAD.

o grupo. Este movimento, aliado à indicação do garoto que fez a proposição inicial, mobilizou mais alunos a escolherem o mesmo título. Após esse *contágio* inicial um maior número de crianças passou a acompanhar a leitura que a professora fazia, com livros, de diferentes edições nas mãos, o que gerou boas discussões também.

Refletimos que todo o envolvimento com esta leitura, apesar de inicialmente a professora achar que o livro não agradaria, ou mesmo por apresentar um conteúdo mais complexo em sua opinião, está muito ligado ao fato de que alguns alunos já conheciam o contexto da história, pois havia um desenho na TV inspirado nesse livro que fazia parte do repertório dos alunos. Aprendemos com Freire (2003, p. 11) que “[...] a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. Diante disso, entendemos que um primeiro aspecto que favorece a compreensão leitora é justamente ter informações outras sobre a história, sobre o autor, sobre a personagem, pois esse tipo de conhecimento aproxima o sujeito do objeto de leitura e ajuda a estabelecer relações entre o texto e o contexto.

Neste mesmo encontro buscamos outras interlocuções para compreender a necessidade do contexto de leitura e dos interesses do leitor e nos referimos ao filme *Minhas tardes com Margueritte*<sup>6</sup> em que essa relação com a leitura é construída pelo afeto, respeito e situações de verdadeiro encantamento do leitor com a obra, gerando no outro essa possibilidade de adentrar verdadeiramente na história.

Enfim, nas duas situações evidencia-se que “o livro por mais acabado que seja é incompleto até encontrar o outro, os outros que lhe darão completude e esses outros tem de ser leitores” (FERREIRO, 2002, p. 23). É na relação com o leitor que a obra literária ganha forma e se torna compreensível. Sem o leitor, a obra é estéril. “O que na vida, na cognição e no ato chamamos de objeto definido só adquire determinidade na nossa relação com ele: é nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não ao contrário [...]”. (BAKHTIN, 2003, p. 4).

---

<sup>6</sup> O filme, com adaptação de Jean Becker (França, 2010), da obra original de Marie-Sabine Roger, foi comercializado no Brasil com o título *Minhas tardes com Margueritte*.

Assim sendo, defendemos que a compreensão dos textos que lemos é algo que precisa ser discutido com maior ênfase e propriedade nas escolas. Não basta que façamos atividades escolarizadas de perguntas e respostas que sejam facilmente localizadas nos textos que os estudantes leem. Defendemos a necessidade de que se estabeleça uma relação social efetiva com as práticas de leitura. Isso porque,

[...] a interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas. Como o trabalho é conjunto e não unilateral, pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte, podem ocorrer desencontros. A compreensão é também um exercício de convivência sociocultural. (MARCUSCHI, 2008, p. 231).

Nascia aqui uma pergunta cujo principal objetivo era a tentativa de não perder o elo entre esses recortes do cotidiano escolar especificamente em relação a leitura: *Qual a relação entre compreensão e fluência leitora?*

Embrenhamo-nos em nossos próprios registros dos encontros e da lista de *e-mails* para tecer uma compreensão possível no que nos instigava ao debate dialógico. Foram os registros compartilhados, em forma de narrativas, que nos ajudaram a ampliar os processos reflexivos:

#### **A Primeira Narrativa:**

*Sai com o pequeno garoto da sala de aula e fui com ele até a biblioteca, porque pretendia realizar a atividade avaliativa naquele espaço. Ele correu para uma das estantes de livros e capturou um exemplar. Antes que eu dissesse para ler em outro momento, já lia as palavras da página colorida do livro que escolheu. Enquanto pedia para guardar o livro e o ajudava, sua mão desocupada já capturava outro exemplar. Ri e fui tomada pelo acontecimento. Por alguns segundos fiquei inerte. Mudamos de sala para poder realizar a atividade que insistia em nos chamar. (PROENÇA, H. H. D. M. – e-mail, 27/08/2013).*

#### **A interlocução com o grupo:**

*Helô, ao ler este fragmento, fiquei imaginando, e tive a sensação que para esta criança a biblioteca era como um parque de diversão, onde cada livro representava uma nova aventura, que o atraía, independente do que estava proposto para ser realizado, pois a vontade incontrolada de ler era demonstrada pela euforia dos sentidos, em uma relação prazerosa com a leitura. Quantos alunos são assim? Talvez uns mais, outros menos? Ou alguns que não gostam de ler? Outros têm relação de amor e ódio pela leitura? Acredito que o professor além de modelo, também influencia os alunos na relação com a leitura, pois ele tem o poder de encantar ou desencantar os alunos, dependendo da forma como encaminha a leitura, e as possibilidades de leituras que oferecem aos alunos. (SANTOS, Idelvandre V. B. S. – e-mail, 27/08/2013).*

**A Segunda Narrativa:**

*Hoje, acompanhei a escolha do livro da biblioteca de classe onde as crianças escolhem um livro para levar para casa e ler no final de semana. Isso na Educação Infantil. Eram três turmas: 1 ano e meio a 2 anos e meio, 2 anos e meio a 3 anos e meio, 4 anos e meio a 5 anos e meio. Fiquei encantada com algumas situações:*

- 1. Algumas crianças já sabiam o livro que queriam levar antes de iniciar o processo de escolher e diziam o nome das histórias, mesmo sem saber ler.*
- 2. Algumas crianças ficavam dizendo para o coleguinha escolher um livro ou outro para tirar a atenção desse coleguinha do livro que desejavam levar.*
- 3. Algumas crianças estavam levando o mesmo livro pela quarta ou quinta vez para casa.*
- 4. Todas as crianças demonstravam alegria e encantamento com a escolha do livro.*
- 5. Várias crianças, depois de escolher o livro, começaram a folheá-los com olhos brilhantes.*

*No portão a mãe de uma criança de 3 anos disse: escolheu livro de galinha de novo? Toda semana ele leva livro de galinha. E riu.*

*Essas cenas do cotidiano da escola me fizeram ficar pensando em nossa pergunta sobre “afinal qual a relação entre compreensão e fluência leitora?” Se as crianças pequenas não leem, como conseguem produzir compreensão sobre a obra literária? Por que se encantam tanto com os livros? Como fazer para manter o encantamento?(PROENÇA, H. H. D. M. – e-mail, 30/08/2013).*

Reler os registros para compor com ele compreensões sobre a pergunta que nos fazíamos nos apresentou uma possível definição para nosso problema relacionado aos diferentes papéis de leitores que vamos assumindo ao longo da vida. Com as narrativas pudemos entender melhor que o aluno que não lê autonomamente, poderá sim compreender a história, mas esse movimento apenas será possível se houver uma mediação a favor deste processo. Assim compreendemos que quanto mais afeto, clareza e compreensão da parte de quem lê, mais clareza, afeto e compreensão haverá por parte de quem escuta. A leitura é um ato crítico, mas sensível.

Dessa forma, quanto mais crítico e autônomo for o professor-leitor, maiores serão as chances de, por meio de sua voz, dar vida às histórias e proporcionar que os pequenos adentrem naquele contexto e experiência. Quanto mais verdadeira for essa relação professor-leitor mais impactante será o encontro com o texto como fica evidenciado nas narrativas socializadas.

Portanto,

El propósito es generar un espacio de interacción entre lectores y textos para la construcción colectiva de sentido. Un espacio donde resulte posible explicitar impactos personales, compartir diversas interpretaciones entre niños y con el docente, contrastarlas, buscar pistas en el texto que las justifiquen o que las pongan en duda, considerar datos de la ilustración que pudieran resultar significativos. A la manera en que lo hacen los lectores en la práctica social, un espacio para la formulación de conjeturas y reingresos al texto [...]. (MOLINARI, 2000, p. 60-69).<sup>7</sup>

As narrativas nos mostraram como os pequenos se encantam pela leitura e o quanto o grande responsável e mediador desse processo é o adulto, em nosso caso específico o professor, que, como no filme *Minhas tardes com Marguerite*, não é um leitor qualquer, mas um leitor que se encarna no texto, que torna completo um objeto incompleto ou, nas palavras de Marcuschi (2008, p. 242),

Como o texto é um evento que se dá na relação interativa e na sua situacionalidade, sua função central não será a informativa. Os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua. O sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas.

Por outro lado as reflexões nos encontros presenciais e virtuais com o GRUPAD, problematizadas pelas experiências dos participantes que atuam na docência das séries iniciais do Ensino Fundamental, nos instigaram a pensar nos mais diversos aspectos que envolvem as práticas de leitura nesse contextos escolares e, diante desses desassossegos passamos a problematizar mais sistematicamente as situações que podem levar à nulidade do encantamento pela leitura ao longo dos anos escolares. Recorrendo às nossas próprias experiências e às diversas situações compartilhadas em nossos encontros fomos confirmando que todo esse desejo se transforma, não em todos, mas numa grande maioria deles, em repulsa, em afastamento ou mesmo negação dos alunos enquanto leitores.

Analisando nossas conversas, algumas pistas do que pode gerar esse distanciamento vão se tornando mais perceptíveis. Foi através da reflexão sobre nossos próprios diálogos que

---

<sup>7</sup> Tradução livre de Renata Frauendorf para o trecho original referenciado, feita para este ensaio: “O propósito é gerar um espaço de interação entre leitores e textos para a construção coletiva de sentido. Um espaço de onde seja possível explicitar impactos pessoais, compartilhar diversas interpretações entre crianças e com o professor, contrastá-las, buscar pistas no texto que as justifiquem ou que ponha em dúvida, considerar dados da ilustração que podem contribuir para o entendimento do texto. Da maneira como fazem os leitores na prática social, um espaço para formular conjeturas e retomadas do texto [...]”.

fomos identificando o quanto, em muitos casos, essas situações prazerosas de leitura se perdem e estas práticas realizadas na escola ficam confinadas a exercícios de pura localização de informações, perguntas e respostas que levam a apenas uma forma de conceber o texto, além do fato de que, raramente, há propostas em que o aluno aprenda a questionar o que leu, ou seja, com o passar dos anos a escola pode apagar o brilho e encantamento que entendemos ser quase genuíno na criança pequena. E para isso precisamos nos atentar a estes aspectos, tanto como professores quanto como formadores de professores.

Inferimos desta discussão a importância de oportunizar momentos de interlocução com o texto que valorizem diferentes práticas de leitura, com diversos propósitos e que sejam funcionais, que dialoguem com o cotidiano e tenham sentido real para os estudantes, pois como afirma Lerner (2002, p.77):

Quando o propósito que a instituição apresenta é um só – aprender a ler ou, no máximo, ser avaliado -, a modalidade que se atualiza é também única. Quando o trabalho é feito com uns poucos livros que, além do mais, pertencem ao gênero ‘texto escolar’, se dificulta ainda mais a possibilidade de que apareçam diferentes maneiras de ler. Por outro lado, permitir o ingresso de uma única modalidade de leitura e de um único tipo de texto facilita o exercício de uma importante exigência institucional: o controle rigoroso da aprendizagem.

Desta forma, defendemos a circulação de textos literários de diferentes gêneros na sala de aula e que sejam de boa qualidade, cuidadosamente escolhidos pelos professores para que despertem o interesse dos estudantes, por ser algo possível de se relacionar às suas experiências de leitura e vida ou, pelo contrário, por justamente se distanciar desse entorno e oferecer um desafio relacionado a um contexto menos familiar, um registro literário mais sofisticado. Enfim, um texto que contribua para ampliar o universo cultural desse aluno, porque, possivelmente, sozinho ele não escolheria e talvez nem avançaria na leitura.

Consideramos que um livro de boa qualidade é aquele que apresenta uma linguagem adequada ao contexto em que foi produzido, que traz um texto coerente e coeso, além de ser escrito e pontuado adequadamente, que apresente uma preocupação com a editoração, ilustração articulada ao texto entre outros aspectos, pois hoje é comum encontrar uma diversidade de títulos no mercado que nem sempre atendem a esses critérios. Assim, selecionar um livro é um saber a ser construído, muitas vezes, também por este professor de

forma a dialogar com as necessidades e possibilidades de aprendizagem dos diferentes sujeitos.

O que fazer? Como fazer? Caminhos possíveis, mas não únicos, que contribuem para a formação de um sujeito leitor e reflexivo

A leitura nunca é uma atividade abstrata, sem finalidade, embora seja frequentemente estudada deste modo por pesquisadores e teóricos e, infelizmente, ainda seja ensinada deste modo para muitos aprendizes. Os leitores sempre leem algo, leem com uma finalidade; a leitura e sua rememoração sempre envolve emoções, bem como conhecimento e experiência. (SMITH, 1989, p. 198).

Ao propor situações de leitura para os alunos, na escola, há que se considerar então, alguns aspectos importantes tais como qualidade do texto, adequação da proposta a realidade social de leitura, possibilidade de diálogo entre leitor-texto-autor, como já mencionamos neste ensaio.

No processo de compreender melhor cada um desses aspectos e produzir outros entendimentos sobre o que nos propomos neste texto, compartilhamos mais uma narrativa na qual encontramos uma significativa pista sobre como é importante considerar como a criança aprende ao se propor situações de leitura para os alunos:

*A Narrativa:*

*Bom, eu sempre tive interesse em descobrir como as crianças muito pequenas aprendem, por isso decidi trabalhar na Educação Infantil, foi o que me deu base e segurança para depois trabalhar com alunos de primeiro ano. Minha experiência na Educação Infantil em sala de aula foi de três anos e um ano e meio na coordenação, já no Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) foram sete anos em sala de aula e agora estou há três anos na coordenação, mas quero compartilhar uma experiência maravilhosa de leitura e escrita na Educação Infantil.*

*Desde o início do ano letivo lia diariamente para os meus alunos e conversávamos sobre os diversos tipos de textos. Levava-os para escolher livro na Biblioteca da Escola, para que eles lessem. Eles gostavam de ler mesmo antes de saber ler convencionalmente, era o dia que eles mais gostavam, escolhiam o livro, sentavam no tapete ou almofada para ler sozinhos ou com um amiguinho, era interessante vê-los imitando o comportamento leitor, fazendo comentário, mostrando, sorrindo, encantados e interagindo com o livro e com os colegas. Em outro dia também escolhiam livros para serem lidos com a família no fim de semana. Era uma festa! Também traziam livros que tinham em casa para que eu lesse para a turma. Na roda da conversa sempre contavam sobre os livros que tinham lido no fim de semana. Todas as vezes que lia para eles eu ficava feliz em vê-los tão deslumbrados com os livros e com a participação ativa. No final do ano letivo participávamos de uma Feira Literária, em que os livros eram confeccionados juntamente com os alunos, e as*

*histórias eram de autoria da turma, ou reescrita de contos. Eles produziam textos maravilhosos (eu escrevia para eles), e todos participavam da feira literária juntamente com a família.*

*Certa vez levei a produção dos meus alunos da Educação Infantil para ler para os meus alunos do Ensino Fundamental (4ª série), eles ficaram admirados como crianças de quatro anos produziam textos tão bons.*

*Desse modo fui me constituindo professora, refletindo sobre minha prática, e buscando respostas para minhas perguntas, através de estudos, pesquisas e reflexões com colegas, sobre nosso trabalho pedagógico. Saber como as crianças aprendem é de fundamental importância para mediar durante o processo, decidindo como intervir favorecendo avanços significativos. A busca por novos conhecimentos sempre me motivou a melhorar minha prática pedagógica tendo em vista a aprendizagem de todos os alunos. (SANTOS, Idelvandre V. B. S. – e-mail, 27/08/2013).*

#### **A interlocução com o grupo:**

*Diante desses relatos outras questões se desdobram: O que é compreender um texto para mim? O que é fluência leitora? Quando eu leio para o outro o que o faz se encantar, envolver-se? E quando leio sozinho (aqui pensando nos maiores, que já compreenderam o funcionamento do sistema de escrita) o que me aproxima e o que me repele do texto?*

*Incluo aqui um pequeno relato de uma experiência em que alunos maiores (5º ano/4º ano) leem em voz alta para alunos menores (de 2º ano/1ºano) justamente para que esses meninos que estão lá nos anos mais avançados reencontrem esse brilho nos olhos ao ler e que foram perdendo ao longo de seu processo escolar.*

*Essa experiência foi vivida no ano de 2012 e 2013 em algumas Escolas da Rede Estadual nas regiões de Campinas e Americana por meio de um projeto chamado Amigos Leitores: Uma parceria de leitura entre alunos de 5º e 2º Anos.*

*Este projeto tinha como principais objetivos:*

- 1. Oferecer aos alunos a possibilidade de serem leitores de narrativas literárias para crianças menores;*
- 2. Desenvolver os seguintes comportamentos leitores:*
- 3. Compartilhar com o ouvinte os efeitos que os textos produzem*
- 4. Relacionar o texto com outros conhecidos*
- 5. Tomar consciência sobre como se lê para outros de forma a contribuir com a fluência leitora*
- 6. Revisitar acervo do 2º ano como critério para escolha dos livros que serão lidos aos alunos menores.*
- 7. Ler para o outro com a finalidade de encantar, deleitar.*
- 8. Contribuir para o avanço da competência leitora dos alunos incentivando a fluência leitora ao ler para o outro.*

*Recupero os registros dessa experiência na visão de uma professora e de uma aluna:*

*“[...] os alunos passaram a ler com mais frequência na sala de aula, com maior desenvoltura e disposição. A entonação melhorou muito, pois a responsabilidade de mostrar para o 1º ano o prazer e a importância da leitura fez com que se preocupassem em imitar a voz do personagem, ler mais alto, saber interpretar o que foi lido” – Professora do 5º ano.*

*“Eu gostei muito de ler a história ‘Chapeuzinho Amarelo’ [...] Primeiro eu respirei, depois perguntei para ela se podia começar. Fiquei um pouco nervosa e com vergonha. No meio da história, vi que a menina não estava prestando atenção e pensei que a história estava chata. Mas depois em algumas partes engraçadas ela deu risada...” – Aluna do 5º ano. (FRAUENDORF, R. – e-mail, 30/08/2013).*

Recuperar as narrativas vividas e registradas na interlocução de nossos encontros virtuais nos ajudou a sistematizar uma lista de algumas práticas de leitura presentes na escola que entendemos pertinentes ao objetivo de desenvolver um processo significativo de trabalho pedagógico que efetivamente colabore para o desenvolvimento da competência leitura dos estudantes, sem desmotivá-los em relação à própria leitura. São elas:

- roda de biblioteca, roda literária ou roda de leitura (são variadas as denominações para uma mesma prática escolar);
- leitura pelo professor e leitura compartilhada (com os alunos);
- leitura pelo aluno aqui considerando tanto os pequenos que ainda não compreenderam o sistema alfabético de escrita, mas que vivem experiências importantes de manuseio de livros, quanto os que já estão alfabetizados.

Além de ser possível levantar ações e interações entre alunos, entre alunos e professor intermediados pelo objeto de leitura de grande relevância na formação do leitor.

Entre os comportamentos do leitor que implicam interações com outras pessoas acerca dos textos, encontram-se, por exemplo, os seguintes: comentar ou recomendar o que se leu, compartilhar a leitura, confrontar com outros leitores as interpretações geradas por um livro ou uma notícia, discutir sobre as intenções implícitas nas manchetes de certo jornal... Entre os mais privados, por outro lado, encontram-se comportamentos como: antecipar o que segue no texto, reler um fragmento anterior para se verificar o que se compreendeu, quando se detecta uma incongruência, saltar o que não se entende ou não interessa e avançar para compreender melhor, identificar-se com o autor ou distanciar-se dele assumindo uma posição crítica, adequar a modalidade de leitura - exploratória ou exaustiva, pausada ou rápida, cuidadosa ou descompromissada - aos propósitos que se perseguem e ao texto que se está lendo [...]. (LERNER, 2002, p. 62).

São situações como as narradas, que trazem para dentro dos muros da escola o que acontece fora dela, na vida social e que nos ajudam a produzir uma escola com maiores

sentidos para nós, profissionais, e também para os estudantes, pois “[...] a criança recebe informação sobre a função social da escrita participando desses atos (inclusive se se limita a observar, pois sua observação pode envolver uma importante atividade cognitiva)” (FERREIRO, 2001, p. 100). Portanto, entendemos que a leitura na escola deve ser oferecida da forma mais genuína e original que existe em nossa sociedade para que possamos caminhar em busca da constituição de uma comunidade de leitores.

#### **4. ALGUMAS LIÇÕES CONSTRUÍDAS EM PROCESSO DE INTERLOCUÇÃO NO GRUPAD**

*O poder de um professor isolado é limitado. Sem seus esforços, jamais poderá conseguir a melhoria das escolas; mas os trabalhos individuais são ineficazes se não estão coordenados e apoiados. (STENHOUSE, 1987).*

Todo diálogo, reflexões, silêncios e leituras que permearam nossos encontros virtuais e presenciais contribuíram, não para nos trazer certezas ou para responder categoricamente a questão que nos instigou, inicialmente, mas certamente para gerar conhecimentos, saberes e indiciar algumas pistas sobre o que entendemos por fluência leitora e compreensão leitora e sobre como essa relação vai se constituindo na vida do leitor, perante as relações estabelecidas no contexto escolar.

Embora as experiências dos participantes do GRUPAD sejam variadas, é possível identificar um princípio comum a todas elas: partem da relação do sujeito como aprendiz em interação com o objeto de conhecimento e um objeto não esvaziado de sentido e sim estreitamente ligado as práticas sociais de leitura.

No nosso entendimento, ser fluente é muito mais que, simplesmente, fazer uma leitura rápida, pois podemos ler rapidamente um texto e não compreendê-lo. Falamos da compreensão como a capacidade de atribuir sentidos ao texto e estabelecer diferentes relações entre o que foi lido e diversos outros conhecimentos, sejam relacionados às experiências vividas, aos assuntos que se relacionam ao conteúdo do texto, às informações sobre o autor e suas obras ou ainda ao período histórico em que o texto foi escrito. Todas essas informações certamente ajudam a compreender melhor o texto a ser lido. Quanto mais o leitor conseguir articular esses aspectos, mais fluente e autônoma será a leitura.

Além disso, todos esses elementos contextuais ajudarão o leitor a manter um olhar informado durante a leitura, no entanto, não podemos deixar de abordar que o texto em si também está carregado dos significados que o escritor intencionou produzir. Isso significa que

Os leitores devem trazer sentido aos textos, devem ter um conjunto em desenvolvimento e constantemente modificável de expectativas sobre o que encontrarão. Esta é sua expectativa sobre o texto. Mas, obviamente, os escritores também fazem sua contribuição. Devem ter suas próprias especificações. E deve haver um ponto no qual os leitores e escritores interagem. Este ponto é o texto [...]. (SMITH, 1989, p. 202).

Não temos dúvidas que a leitura é um ato interativo e é nesta perspectiva que nos pautamos. Além disso, o leitor fluente se utiliza de diferentes capacidades de leitura que precisam articular aspectos que envolvam a compreensão, tais como antecipação, inferência, localização e verificação, mas também aspectos referentes à decodificação do texto, ou seja, um não existe em detrimento ao outro, ambos são necessários ao entendimento dos textos lidos e quanto mais ajustados ao texto, melhor será a possibilidade de compreendê-lo. Enfim, conhecimentos que devem ser considerados na formação de um leitor que se torna experiente em processo.

Destacamos também outro aspecto que se relaciona a relação entre compreensão e fluência leitora que se refere ao propósito da leitura, ou seja, para que ler, por que ler, o que ler, isto é, ler para passar o tempo é diferente de ler para estudar e considerar isso no momento da escolha do texto também contribuirá na leitura e no entendimento do leitor.

Por fim, destacamos a importância de apreciar o texto, que significa ler para sentir prazer, para deleitar-se. Quando o leitor se posiciona diante do que leu, seja manifestando seu encantamento ou mesmo evidenciando seu descontentamento ou desgosto, realiza um grande ato diante do texto e do autor ao expressar criticamente suas impressões sobre o mesmo. É esta abertura no ato de ler que ajuda a construir um leitor crítico que compreende uma leitura, pois é preciso ter a clareza que nem tudo o que está escrito é uma verdade incontestável. “Ler implica compartilhar espaços, construir pensamentos e aumentar as aprendizagens e motivações educativas, e isso não é um processo individual, mas coletivo”. (GALLART, 2008, p. 42).

Por fim, afirmamos que em grupo, nossos estudos são potencializados e essa relação dialógica nos possibilita a construção de sentidos que nos ajudam a desenvolver nossa profissionalidade e estar em constante reflexão, articulando a teoria ao contexto da prática.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.
- CAFIERO, Delane. Letramento e leitura: formando leitores críticos. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena (Coord.). *Língua Portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 19, p. 85-106. (*Coleção Explorando o Ensino*).
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo, SP: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 44. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2003.
- GALLART, Marta Soler. Leitura dialógica: a comunidade como ambiente alfabetizador. In: TEBEROSKY, Ana; GALLART, Marta Soler. *Contextos de Alfabetização Inicial*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. p. 41-54.
- LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1997.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo, SP Parábola Editorial, 2008.
- MOLINARI, Claudia. Leer y escribir en el jardín de infantes. In: KAUFMAN, Ana María (Comp.) Aula XXI. Letras y números. Alternativas didácticas para Jardín de infantes y Primer Ciclo de la EGB. Buenos Aires: Santillana, 2000.p. 60-69.
- MORAES, Víniçius de [1966]. Sentido da Primavera. In: MORAES, Vinícius de. *Para uma menina com uma flor*. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Sabiá, 1973.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a Leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1989.
- STENHOUSE, L. *La Investigación del profesorado*. Madrid: Morata, 1987.