

---

## FORMAÇÃO DE LEITORES NA ESCOLA: A LEITURA LITERÁRIA EM VOZ ALTA COMO ESTRATÉGIA PARA ALFABETIZAÇÃO

### READERS DEVELOPMENT IN SCHOOL: READING ALOUD AS A STRATEGY FOR LITERACY

*Valéria Cunha dos SANTOS*

Universidade Federal de Santa Catarina  
csvaleria91@gmail.com

*Ana Paula Oliveira SANTANA*

Universidade Federal de Santa Catarina  
anaposantana@gmail.com

**Resumo:** Neste artigo, tivemos como objetivo desenvolver uma reflexão acerca de um projeto de letramento intitulado *Show de leitura*, realizado em 2015 em uma escola básica da Rede Municipal de Educação de Florianópolis (SC). O projeto foi idealizado por professores de língua portuguesa e pedagogos, e foi desenvolvido por alunos de 1º e de 8º ano do Ensino Fundamental. Apesar de o objetivo inicial desse projeto ter sido criar uma estratégia que auxiliasse o processo de alfabetização dos alunos mais novos, no desenrolar dos encontros foi possível observar notável melhora do desempenho escolar dos alunos mais velhos, principalmente na disciplina de língua portuguesa. Nesse contexto, buscamos apontar algumas considerações acerca do ensino de leitura na educação básica, ressaltando algumas motivações e implicações que uma prática pedagógica que ressignifica o trabalho com textos pode ter.

**Palavras-chave:** Ensino de leitura. Projetos de letramento. Eventos de letramento.

**Abstract:** In this article, we aimed to develop a reflection about a literacy project entitled *Show de Leitura*, executed in 2015 at a public elementary school in Florianópolis (SC). The project was conceived by teachers of Portuguese and pedagogues and developed by students of 1st (6-7 years old) and 8th years (13-15 years old) of Elementary School. Although the initial objective of this project was to create a strategy that would help on the literacy process of the younger students, it was possible to observe a remarkable improvement in the academic performance of the older students, especially in Portuguese. In this context, we seek to point out some considerations about the teaching of reading in basic education, highlighting the motivations and the implications of a pedagogical practice which reaffirms working with texts.

**Keywords:** Teaching Reading. Literacy projects. Literacy events.

## INTRODUÇÃO

Em termos gerais, espera-se que uma criança que frequente a escola durante os nove anos do Ensino Fundamental encerre esse ciclo de escolarização tendo plenamente desenvolvidas as habilidades de ler e escrever. Ver o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita da língua materna como um meio de desenvolver habilidades, no entanto, pode fazer parte de uma perspectiva instrumentalista, distanciada da concepção de língua enquanto lugar de interação de sujeitos situados histórica e ideologicamente (BAKHTIN, 2006).

O equívoco de conceber a escola apenas como um lugar de ensino de conteúdos deve ser evitado por meio de práticas que ressignifiquem os conteúdos escolares e revejam seus métodos, para que, assim, seja possível que os alunos, após tantos anos frequentando aulas, sejam leitores e escritores proficientes; que tenham a possibilidade de participarem efetivamente de uma sociedade permeada por textos. É por isso que uma escola comprometida com a educação linguística deve prezar pelo ensino que leva o aluno a compreender o funcionamento e os usos da língua, as nuances das formas linguísticas, a saber usar esses conhecimentos para utilizar a linguagem com propriedade, nas modalidades oral e escrita, nas mais diversas situações.

Feitas essas considerações, ressaltamos a importância de divulgar e refletir acerca de práticas de educação linguística que visam à alfabetização na perspectiva do letramento. Neste artigo, trazemos uma reflexão a partir da experiência de uma prática pedagógica desenvolvida a partir de um projeto de letramento desenvolvido no ano de 2015, em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. O projeto, intitulado *Show de Leitura*, envolvia turmas de 1º ano (com alunos entre 5 e 7 anos de idade) e de 8º ano (adolescentes entre 13 e 15 anos) e foi criado a fim de contribuir para a alfabetização das crianças dos anos iniciais. No entanto, apesar de ter sido vislumbrado como uma estratégia voltada aos alunos mais novos, o projeto passou a ser uma atividade entre turmas que fez com que os alunos mais velhos tivessem maior interesse em ler textos literários e melhor desempenho nas aulas de língua portuguesa, fazeres que passaram a adquirir novas motivações e significações.

Deste modo, os principais objetivos que circundam este texto são: refletir acerca de uma prática vivenciada, passando pelos conceitos de *leitor*, *leitura* e *eventos de letramento* (BARTON; HAMILTON, 2000; KLEIMAN, 1989; 2007; 2010); analisar a melhora no desempenho em língua portuguesa dos alunos do 8º ano; e, de maneira geral, discutir sobre o ensino de leitura na educação básica, compreendendo que pensar a ação pedagógica de uma educação linguística implica ter como objetivo o ensino da língua enquanto um fenômeno complexo.

## PROFESSOR COMO FORMADOR DE LEITORES

A educação escolar tem como objetivo, dentre outros, alfabetizar os alunos, para que saibam ler e escrever e, assim, possam conviver em uma sociedade permeada pela escrita. Mas, afinal, *o que significa saber ler?* Todos os alunos que cumprem as etapas requisitadas pela educação formal efetivamente sabem ler quando concluem a educação básica?

Na etapa da alfabetização, além dessas, outras questões rondam o fazer docente e passam pela decisão de qual método utilizar para ensinar os alunos a escrever e como fazer com que eles desenvolvam “gosto pela leitura” desde cedo. Diferentes métodos de alfabetização propõem soluções a problemas específicos e se mostram mais ou menos eficazes, a depender dos contextos onde são aplicados. Portanto, nenhuma medida isolada pode garantir que, ao fim de um ciclo traçado, todos os estudantes que vivenciem dada proposta cheguem ao mesmo lugar, do mesmo jeito que não se pode garantir que tenham se formado leitores apenas pela conclusão dos anos de escolarização exigidos.

A avaliação de uma escrita satisfatória – considerando o lugar do autor dessa escrita e o fim a que ele se propõe – já é, de certo modo, subjetiva (principalmente pela vagueza que o adjetivo *satisfatória* carrega). O que dizer, então, da avaliação de uma *leitura satisfatória*? Levantar esse questionamento pressupõe que haja alguma escala de aproveitamento da leitura, como se fosse possível discretizar estratos, do menos ao mais adequado ou proveitoso. Ou seja, nenhuma medida de avaliação escolar pode apontar com exatidão se efetivamente os alunos são leitores proficientes, porque isso vai depender das práticas de leitura que são desenvolvidas

na escola. Se a escola é um lugar de fazeres artificializados excessivamente, ou se é voltada a si mesma, deixando tarefas extraclasse à parte do que é discutido no cotidiano escolar, então, seus alunos podem ser leitores muito proficientes, mas apenas dentro dessa esfera social. Nesse sentido,

Aprender a ler e escrever na escola deve ser muito mais que uma norma ou desenvolver o domínio de uma tecnologia para usá-la nas situações apropriadas; aprender a ler e escrever significa dispor do conhecimento elaborado e poder usar deste conhecimento para participar e intervir na sociedade. (BRITTO, 2012, p. 82).

É preciso lembrar que a leitura e a escrita envolvem processos indissociáveis na prática discursiva. *Ler* é um processo de produção de sentidos, em que o leitor é sujeito que se coloca diante do texto seu ou de outrem – daí a importância de ver a leitura como prática social circunstanciada. Tendo em vista que a formação escolar é concomitante à formação do cidadão – por isso a importância de, enquanto professores, traçarmos objetivos específicos de cada área do conhecimento e objetivos gerais da construção da subjetividade e do ser social –, destacamos que a “especificidade da leitura está na condensação de conteúdos, na atitude reflexiva introspectiva de exame de si [daquele que lê] e das coisas com que interage, no autocontrole da ação intelectual” (BRITTO, 2012, p. 48). Assim, o professor, quando propõe atividades de leitura, está criando uma trajetória de cidadania, porque proporciona a vivência de “práticas e formas de cultura mais densas e elaboradas” (idem).

Portanto, dentro da ampla formação do cidadão está incluída a formação do leitor, visto que ler é uma forma de participar do espaço público. Conforme afirma Britto (2003, p. 134)<sup>1</sup>, “[...] não são as habilidades pressupostas na leitura ou o gosto ou a determinação de ler que promovem a democracia e a participação social; ao contrário, é a possibilidade de participar da sociedade que permite o acesso à leitura”. Ressaltamos, com o autor, que a leitura permite o acesso a bens da cultura letrada, mas não garante esse acesso, uma vez que outros fatores operam na

---

<sup>1</sup> Citamos neste artigo alguns autores de textos basilares sobre ensino de leitura, educação linguística, ensino de língua materna e letramento, como Britto, Geraldi, Kleiman e Rojo, cientes de possíveis disparidades teóricas, porque acreditamos que a leitura de cada um contribui para a discussão e a reflexão sobre o ensino de língua materna, especificamente de leitura, de maneira complementar.

manutenção da desigualdade social que não aqueles ultrapassados pela educação escolar.

Dessa forma, ser leitor implica, além do domínio do código, inserção social (acesso aos textos, local para leitura, etc.) e manipulação de valores autorizados pelo discurso da escrita (BRITTO, 2003). Portanto, a formação do leitor depende de diversos fatores, que ultrapassam o hábito ou o gosto; “são necessárias condições objetivas (tempo e recursos materiais) e, principalmente, subjetivas (formação, disposição pessoal), as quais estão desigualmente distribuídas na sociedade de classes” (BRITTO, 2012, p. 42), para ser leitor.

Sabendo que a leitura não é a mera decifração de código, é ainda pertinente questionar: *enquanto professores, podemos dizer que formamos leitores?* E, se os formamos, eles são *leitores de quê?* Como vimos defendendo, formar leitores é mais que alfabetizar, é ensinar a escrever e a ler dentro da perspectiva do letramento, que considera o sujeito do ensino/aprendizagem socialmente situado. Por isso, no horizonte da alfabetização e das aulas de língua materna, é pertinente pensar em projetos de letramento (KLEIMAN, 2001) que tenham objetivos concretos e que tenham como base práticas escolares significativas. Assim, no âmbito de um projeto de letramento, o conteúdo das disciplinas não deve ser o alvo do planejamento das aulas, mas deve ser apresentado ou vivenciado a partir de práticas que visem ao desenvolvimento do pensamento crítico.

Para além da apropriação de habilidades – ler decodificando, escrever mecanicamente –, é preciso atentar para o fato de que trabalhar com os usos sociais da escrita traz um sentido mais amplo para os saberes que compõem a educação formal. Desse modo,

[...] em toda situação comunicativa que envolve o uso da língua escrita [...] **SEMPRE** surge a oportunidade para o professor focalizar de forma sistemática algum conteúdo, ou seja, de apresentar materiais para o aluno chegar a perceber uma regularidade, praticar repetidas vezes um procedimento, buscar uma explicação. Nesse caso, o movimento será da prática social para o ‘conteúdo’ (procedimento, comportamento, conceito) a ser mobilizado para poder participar da situação, nunca o contrário, se o letramento do aluno for o objetivo estruturante do ensino. (KLEIMAN, 2007, p. 6, grifo da autora).

Assim, trabalhar com os letramentos na escola, letrar, consiste em criar eventos (atividades de leitura e escrita – leitura e produção de textos, de mapas, por exemplo – ou que envolvam o trato prévio com textos escritos, como é o caso de telejornais, seminários e apresentações teatrais) que possam integrar os alunos a práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que estes ainda não dominam. (ROJO, 2010, p. 27).

Diante disso, defendemos que, para formar alunos leitores e escritores, nenhuma prática pedagógica pode prescindir o trabalho com a língua na perspectiva do letramento. Acreditamos que o trabalho com textos em sala de aula deve criar *eventos de letramento*, ou seja, momentos em que há uso social da escrita em sua materialidade no cotidiano escolar, bem como analisar os eventos de outros âmbitos da sociedade, para que as *práticas de letramento* dos alunos sejam ampliadas e ressignificadas (BARTON; HAMILTON, 2000).

Por esses motivos, quando observamos alguma atividade escolar que caminhe em direção às respostas às perguntas aqui levantadas, devemos analisar essa prática e refletir sobre sua construção. É a isto que se propõe esse texto ao verificar o percurso do projeto de letramento *Show de Leitura*.

## **O PROJETO *SHOW DE LEITURA***

O projeto de letramento *Show de Leitura*, desenvolvido em uma escola pública do município de Florianópolis, teve início no ano de 2015 a partir da iniciativa das professoras das turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, na tentativa de oferecer aos alunos em alfabetização novas experiências com a leitura. A ideia do projeto partiu da professora auxiliar de ensino, que ministrava aulas em todas as turmas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º ano) uma vez por semana, nos dias em que as professoras das turmas realizavam tarefas extraclasse. Essa professora auxiliar já vinha trabalhando com turmas em alfabetização há mais de dez anos e, a partir de sua experiência, defendia que “crianças que têm contato com leituras desde cedo se alfabetizam com mais tranquilidade”<sup>2</sup>.

Nesse contexto, as professoras das turmas de 1º ano (pedagogas) e de língua portuguesa (licenciadas em Letras) foram convidadas a dar início ao projeto com encontros semanais, nos períodos matutino e vespertino, durante as aulas de português do 8º ano. Das quatro horas/aula reservadas para a disciplina de português, uma contemplava a participação dos estudantes no *Show de Leitura*, outra era reservada para atividades preparatórias de leitura e de reflexão após os

---

<sup>2</sup> Depoimento recolhido informalmente, via e-mail, em agosto de 2015.

encontros, e as outras duas aulas mantinham parte do caminho traçado no planejamento anual. É importante pontuar que, ao aderir a uma nova metodologia e a novos objetivos, foi essencial a adaptação do planejamento desenvolvido no início do ano letivo.

Em cada turno, semanalmente, as turmas se reuniam e, durante os primeiros 20 minutos de aula, faziam leituras em pequenos grupos – no total, o projeto contava com aproximadamente 30 grupos, formados por uma ou duas crianças pequenas e um ou dois adolescentes, o que dependia do número de alunos presentes em cada encontro. Os 20 minutos seguintes eram reservados para quatro apresentações ao grande grupo. Nesses momentos, os alunos que haviam escolhido o livro a ser lido com uma semana de antecedência realizavam a leitura em voz alta, a encenação do texto ou a contação da história, previamente selecionada por eles com o auxílio da bibliotecária da escola. Como os livros eram emprestados com antecedência, era solicitado aos alunos que lessem e ensaiassem a performance em casa, conforme achassem necessário. Nos 10 minutos finais dos encontros, os próprios alunos escolhiam, com a supervisão das professoras, quem seriam os apresentadores do *show* da semana e quais seriam os títulos lidos. No início do projeto, a maioria dos leitores em voz alta eram de 8º ano, mas, ao longo do ano letivo, os adolescentes foram dando lugar às crianças nas leituras apresentadas ao público.

Como aponta Kleiman (2001), o *projeto de letramento* é uma prática social, em que a escrita é utilizada para atingir algum fim além da mera aprendizagem de aspectos formais, que transforma objetivos circulares, como “escrever para escrever” e “ler para ler” em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto. Desse modo, um projeto desse tipo é composto por um conjunto de atividades que se origina do interesse real na vida dos alunos, cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professores. De acordo com a autora, os projetos de letramento “podem fornecer o enquadramento necessário para atingir objetivos relacionados com o desenvolvimento da expressividade por meio da produção de textos em que não predominem os objetivos instrumentais” (KLEIMAN, 2001, p. 5).

Então, mais do que servir como estratégia para estimular a alfabetização, o projeto teve como principal objetivo a interação, mediada por textos, entre alunos de faixas etárias distintas, em séries distantes – de modo que os pequenos vislumbrassem como seria seu trajeto de escolarização e os maiores voltassem a refletir sobre uma fase já vivenciada por eles. Os alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental, que, na maioria das vezes, têm como tarefas nas aulas de língua portuguesa a produção de textos e o estudo da gramática, foram preparados para atuar como leitores de textos para crianças, que, em geral, não sabiam ler. A interação entre esses estudantes foi proposta para que as crianças tivessem outros modelos de leitores e que os adolescentes tivessem mais interesse em atividades que envolvessem leitura (de literatura) e escrita.

Assim, semanalmente havia a leitura em voz alta de textos literários de diferentes gêneros, escolhidos pelos alunos, no *cantinho da leitura* da sala de aula, no bosque da escola, no pátio e na biblioteca. Nesses momentos, todas as professoras envolvidas na atividade ficavam à disposição para algum eventual suporte, que raramente era solicitado. No papel de leitor experiente, cada aluno de 8º ano lia para um aluno de 1º ano (e, quando possível, a situação se invertia). Além disso, todos conversavam sobre aspectos não verbais dos livros, sobre as rimas, o significado das palavras, os sons que as letras representam etc. Esses momentos foram tão importantes quanto a leitura em si, pois é durante a interação “que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é a leitura silenciosa, nem a leitura em voz alta, mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do texto” (KLEIMAN, 2010, p. 27); é no momento da interação que acontece a construção conjunta da compreensão.

Diferente da interação verbal face a face, em que os interlocutores negociam o sentido no desenrolar da conversação, na leitura em voz alta há assimetria na relação entre leitor e texto: a construção de sentido, o preenchimento de lugares vazios, é muito diferente do que acontece na fala (PASTORELLO, 2015). Na leitura em voz alta há o trabalho com a oralidade, assim como na comunicação verbal oral, mas a fala/voz é mediada pela escrita nesse caso. Leitores e ouvintes, no momento da leitura, coconstroem os sentidos, porque se colocam de maneira crítica e criativa

diante do escrito, interagindo entre si e com o texto – ou melhor, interagindo por causa do texto.

Apesar de alguns encontros terem priorizado a contação de histórias, a grande maioria das atividades do projeto consistia em leitura em voz alta de livros de literatura infantojuvenil. A presença do texto escrito foi imprescindível para uma série de atividades de análise linguística por parte dos alunos de 8º ano e para o estabelecimento de relação pessoa-livro/escrita das crianças de 1º ano. Isso porque,

na contação de histórias, o foco é a narrativa; na leitura em voz alta, o foco é a escrita. Ao contar histórias, o contador pode utilizar diferentes recursos cênicos: trata-se de uma atividade que se aproxima ao teatro. Ao ler em voz alta, o leitor utiliza sua voz. Na contação de histórias, o texto original pode ser adaptado, modificado, e a presença do material gráfico não é determinante. Quem lê em voz alta deve ser fiel ao texto escrito. (PASTORELLO, 2015, p. 45).

Enquanto na contação os espectadores apenas observam, na leitura em voz alta são convidados a participar do desvelamento de sentidos junto com o leitor:

a leitura em voz alta, a situação presencial de leitores e ouvintes/leitores cria um espaço de enunciação diferenciado. Há uma cena de leitura em que o corpo leitor é visto e ouvido. Aquele que lê em voz alta está evidentemente na relação com o texto, mas também endereça sua leitura ao outro, que o escuta. [...] Tal prática implica a invocação do outro, o chamamento pela voz. (PASTORELLO, 2015, p. 69).

No *Show de Leitura*, a leitura em voz alta era o que mais impulsionava os alunos na alfabetização, pois as crianças pequenas liam com os ouvidos, com a “voz emprestada” do leitor experiente em algumas horas da semana. Porém, elas sabiam que não poderiam contar com aquela voz sempre; sabiam que em algum momento as vozes da leitura seriam as delas.

Na leitura compartilhada, aquele que escuta testemunha a relação do leitor com o texto, e, assim, busca entender de onde vêm as histórias, as palavras que vão sendo lidas. Segundo Pastorello (2015), podemos dizer que “a criança, nessa cena, já está lendo, pois está envolvida em uma atividade de produzir sentidos a partir do material gráfico, visível; já há um texto que olha a criança, é o começo e um movimento de desejo em relação à leitura” (PASTORELLO, 2015, p. 112).

Vale ressaltar que também para os adolescentes essa atividade criava impulso para outra tarefa, “escrever em voz alta”, uma vez que “a voz como escrito permite a emergência de um sujeito leitor-escritor” (PASTORELLO, 2015, p. 100). Para além

de *ler com os olhos, ler com os ouvidos* consiste em “interagir intelectualmente com um discurso escrito, produzido em uma sintaxe própria, com léxico e ritmo específicos” (BRITTO, 2012, p.108-109), o que fez com que os alunos atentassem para esses fatos linguísticos nos textos lidos e, conseqüentemente, nos textos escritos por eles. Além disso, desempenhando o papel de leitores experientes, os alunos adolescentes mobilizavam um conjunto de habilidades de leitura a cada encontro, tais como:

a capacidade para perceber a estrutura do texto (que se trata mais de uma capacidade para construir uma estrutura), a capacidade para perceber ou mesmo inferir o tom, a intenção, a atitude do autor (que preferimos designar como capacidade para atribuir uma intenção), a capacidade de fazer paráfrases do texto. (KLEIMAN, 2010, p. 89).

O projeto também oportunizou o contato com livros de literatura, em gêneros variados, objetos de acesso ainda restrito para uma grande parte das crianças das turmas de 1º ano da escola, além de possibilitar diferentes experiências proporcionadas pela literatura enquanto objeto artístico a toda a comunidade escolar.

Britto (2003) chama atenção para a necessidade de assumir uma “pedagogia da arte” na educação, que seja promotora de leitura literária, pela experiência estética e reflexão derivadas do contato com livros e suas diversas histórias. A leitura literária, por demandar outro tipo de posicionamento do leitor, diferente da leitura como busca de informação, constrói condições de liberdade de leitura e do leitor, pois essa experiência é diferente das atividades mais ordinárias, automáticas; compreende momentos de “suspensão da cotidianidade”.

A literatura é uma forma de arte e, como tal, não se constitui como modelo geral de língua, devendo ser tomada como um objeto específico de ensino. O direito à literatura obriga a escola a considerar objetos estéticos que não se manifestam facilmente no cotidiano nem participam das mídias comuns. (BRITTO, 2012, p. 98).

Para além dos aspectos já mencionados, é importante frisar que, mesmo com a continuidade de boa parte do planejamento anual das aulas de língua portuguesa, o projeto não era uma prática desconectada, uma vez que era tema de produções de textos dos alunos, em gêneros que eram estudados em classe, e suscitava

questionamentos acerca do funcionamento da língua em atividades epilinguísticas e metalinguísticas, ao longo do ano letivo.

## REFLEXÕES

Após vivenciar o projeto, como professora de língua portuguesa, foi possível observar que, conforme aponta Britto (2012, p. 43), “ensinar leitura faz sentido se essa proposição promover a formação das pessoas, por meio da experiência e da vivência intensa, metódica e consistente com o conhecimento em suas diversas formas de expressão”. Não basta, no contexto escolar, ter à disposição uma boa biblioteca e preencher momentos de tempo livre nos *cantinhos de leitura* para se ensinar leitura. Nesse sentido, para que se chegue a resultados pertinentes, é preciso desenvolver uma metodologia da prática pedagógica e constantemente voltar-se a ela, para ajustes e ponderações.

Cientes de que a leitura ouvida é diferente da escuta das falas do dia a dia, mesmo que em ambos os casos haja realização linguística, sustentamos a importância do projeto *Show de Leitura* não apenas como fator para o desenvolvimento do “gosto pela leitura”, que é algo subjetivo e dependente das experiências dos sujeitos, mas como um colaborador para um processo de alfabetização significativo e completo. Do mesmo modo que a leitura em voz alta difere da fala cotidiana, a leitura silenciosa não proporciona ao texto lido a mesma força mobilizadora (PASTORELLO, 2015), capaz de convidar o ouvinte-leitor a fazer parte daquela construção de sentidos, de maneira pessoal e instigante.

Assim, o projeto de letramento relatado aqui era consonante a uma série de objetivos traçados pela escola, que visava alfabetizar – “a ação de se apropriar do alfabeto, da ortografia da língua que se fala” (ROJO, 2010, p. 23) – dentro da perspectiva do letramento, buscando recobrir os usos e as práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados socialmente, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, abrangendo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), em grupos sociais e comunidades diversificadas culturalmente.

A prática de leitura, a longo prazo, dentro e fora do ambiente escolar, acarreta em maior participação social, produtividade, possibilidade de intervenção política e organização da vida prática daqueles que são leitores. Porém, a escola é o local onde devem ser privilegiados o acesso a bens culturais, como a literatura, e a promoção de variados eventos de letramento.

Destacamos o quanto essa nova prática de leitura modificou a proficiência dos estudantes de 8º ano enquanto leitores, principalmente pela prática da preparação da leitura, das releituras feitas até o momento da apresentação. Acreditamos que isso se deu, principalmente, pelo desenvolvimento de laços afetivos, de compromisso e responsabilidade, surgidos da interação mediada pela língua falada e escrita. Além disso, foi recorrente a aplicação de conceitos trabalhados nas aulas de português (como as noções de palavra, sílaba e fonema, as nuances entre os tempos verbais, as diferenças entre textos injuntivos e narrativos, etc.) nas leituras em voz alta, perceptível nas respostas às perguntas feitas pelas crianças pequenas aos adolescentes. Frequentemente, os alunos questionavam e relacionavam fatos da língua observados na leitura dos textos – como a diferença das falas de um ou outro personagem, a variação linguística de cada registro, o estigma de certos sotaques performados na leitura em voz alta etc. –, além de tentarem sistematizar a escrita com o intuito de ensinar as crianças a decifrar o código, ávidos pela conquista coletiva que seria ensinar e aprender a ler.

Por mais que os alunos mais velhos afirmassem que estavam “ajudando as crianças a aprender a ler”, estavam também sendo ajudados por elas, tendo que empreender, a cada nova leitura, diferentes estratégias diante do texto escrito, fosse para auxiliá-las na interpretação dos textos ou para compreender aquilo que estavam lendo.

A característica mais saliente do leitor proficiente é sua flexibilidade na leitura. Ele não tem apenas um procedimento para chegar aonde ele quer, ele tem vários possíveis, e se um não der certo, outros serão ensaiados. Por isso, o ensino e modelagem de estratégias de leitura não consiste em modelar um ou dois procedimentos, mas em tentar reproduzir as condições que dão a esse leitor proficiente essa flexibilidade e independência, indicativas de uma riqueza de recursos disponíveis. (KLEIMAN, 2010, p. 55).

Outro fator que marca a relevância do *Show de Leitura* passa pelo fato de o ensino de literatura não ser obrigatório na educação básica dentro do município de

Florianópolis. Apesar de pontuar que “os(as) alunos(as) precisam familiarizar-se com “os diversos tipos de texto” para expressar-se com propriedade em diferentes situações de comunicação” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 58), a sugestão, na Proposta Curricular Rede Municipal de Ensino, de montar um “canto da leitura” (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 36), é feita sem maiores definições sobre as possibilidades. Nesse documento, podemos ver o enfoque na literatura como objeto artístico, integrado a atividades de Artes e História, porém sem mencionar o lugar e a importância (do ensino) da literatura na disciplina de língua portuguesa.

Sublinhamos, novamente, a importância de um projeto como esse no contexto do Ensino Fundamental, uma vez que a série de atividades desenvolvidas em seu âmbito fez com que os alunos deixassem de ver as aulas de língua materna como algo distante das suas vivências com a leitura. Eles ainda puderam perceber o impacto de suas ações, quando assumiram um compromisso feito em grupo, conforme alguns depoimentos<sup>3</sup> demonstram: *“a professora disse que ele não era muito de parar quieto, e no final desse projeto percebi que ele mudou, bom, deu para perceber que ele realmente quis aprender e me comoveu bastante”*; *“eu gostei bastante de tentar ensinar as crianças e poder ver que pelo menos de alguma forma a gente estava tentando ajudar eles na alfabetização”*.

Os alunos adolescentes participaram de uma prática que, a todo tempo, demandava deles posturas distintas, típicas das diversas situações de interação. Assumindo os papéis de leitor, escritor, ouvinte e interlocutor, todos os estudantes envolvidos no projeto iam adquirindo saberes específicos e formais ao passo que formavam-se cidadãos, porque interagiam em uma atividade que considera o letramento, a prática social mediada pela escrita e pela leitura, um lugar de negociação e transformação (STREET, 2006).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o que foi exposto até aqui, defendemos que o ensino de leitura significativo ultrapassa a decifração ou a artificialidade. Ler é uma prática social, humana e política, portanto, toda atividade de leitura perpassa essas esferas, impreterivelmente. No ambiente escolar ou fora dele, o que nos move enquanto

---

<sup>3</sup> Depoimentos de alunos do 8º ano recolhidos informalmente, via *Facebook*, em agosto de 2016.

humanos são ações significativas, com propósitos e efeitos ancorados no mundo, visíveis e palpáveis. Pouco adianta insistir no que não é relevante, muito menos na escola. Sabemos que o ensino de língua pautado no uso de fórmulas prontas e descontextualizadas é pouco eficaz e um dos responsáveis pelo fracasso escolar de muitos estudantes – não só em língua portuguesa, mas em todas as outras disciplinas, pois dificuldades de leitura comprometem todo o desempenho escolar e a mobilidade social desse sujeito.

Mesmo valorizando o êxito da prática relatada neste artigo, chamamos atenção para a não ingenuidade que devemos ter enquanto professores, ao adotarmos alguma metodologia em nosso cotidiano. A escolha do local da leitura, a postura dos alunos, o discurso dos professores nos encontros, a escolha do texto a ser lido, o modo como era lido etc., tudo isso é carregado de sentidos e comporta distintas dimensões axiológicas. A partir das reflexões suscitadas aqui, podemos pensar no papel assumido por programas de promoção da leitura, principalmente os promovidos por outras instituições que não escolares. É pertinente questionar: *para que e para quem servem? De que maneira podem contribuir para o exercício da cidadania?* Devemos observar com cautela campanhas de promoção da leitura, que a concebem como ato redentor “capaz de salvar o indivíduo da miséria e da ignorância” (BRITTO, 2003, p. 99). Supervalorizar a leitura (como decifração de código e consumo de textos e livros) em si “como espécie de comportamento sempre saudável e desejável, conduz à fetichização do livro e ao desconhecimento de como ocorre o ato de ler” (idem, p. 103).

O sucesso do projeto *Show de Leitura* se deu porque os alunos liam com uma meta e, a partir dela, traçavam estratégias para alcançarem seus objetivos. A leitura, nesse contexto, se deu de maneira diferente da que estavam acostumados no ambiente escolar. Na sala de aula, a leitura nem sempre era prazerosa ou fazia sentido fora daquele ambiente (e às vezes nem mesmo dentro dele), e, nessa atividade, passou a ser o cerne de uma relação interpessoal entre estudantes. Os alunos de 8º ano, leitores experientes, começaram o projeto *lendo para* as crianças em alfabetização. Ao fim do ano letivo, *liam com* elas, alcançando juntos o mesmo ponto de chegada, num contexto em que a leitura era vista como possibilidade do exercício da cidadania.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F.Vieira. 12<sup>o</sup> ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Ed.) **Situated literacies: Reading and Writing in Context.** London: Routledge, 2000. p. 07-15.

BRITTO, L. P. L. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio.** Campinas: Mercado de Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ao revés do avesso: leitura e formação.** São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular Rede Municipal de Ensino.** Florianópolis, 2008.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana**, São Paulo, 9 (2): 25-34, Ago./Dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a03v9n2.pdf>>. Acesso em 20 jun. 2016.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Coletânea de Textos do Programa de Professores Alfabetizadores.** Brasília, 2001. p. 1-7.

\_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p.1-25, dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Oficina de leitura: teoria e prática.** Campinas: Pontes Editores, 2010. 13. ed.

PASTORELLO, L. M. **Leitura em voz alta e produção da subjetividade: um caminho para a apropriação da escrita.** São Paulo: Editora da USP, 2015.

ROJO, R. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: ROJO, R.; RANGEL, E. (Org.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 15-36. (Coleção Explorando o Ensino).

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 8, p.465-488, 2006. Disponível em: <<http://revistas.usp.br/flp/article/view/59767/62876>>. Acesso em: 20 set. 2016.