ISSN: 2358-8829

A HORA DO INTERVALO É A HORA MAIS FELIZ PORQUE VOU PARA A SALA DE LEITURA: EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DO LEITOR E POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA FLUÊNCIA LEITORA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Lílian Bárbara Cavalcanti Cardoso [1]
Joseline Ferreira Bezerra [2]

INTRODUÇÃO

"Quando eu ainda não sabia ler, brincava com livros e imaginava-os cheios de vozes, contando o mundo" (**Cecília Meireles**)

O contato da criança com os livros começa antes do domínio da leitura convencional. Ao folhear páginas, observar ilustrações e imaginar as vozes que habitam as histórias, ela constrói sentidos e descobre possibilidades de compreender e reinventar o mundo. A imagem dos livros "cheios de vozes", presente na frase atribuída a Cecília Meireles, convida a reconhecer a infância como um tempo de aproximação sensível com a cultura escrita, em que a curiosidade e a imaginação participam da formação do leitor.

Em uma sociedade marcada pela cultura digital, na qual as crianças convivem com telas, vídeos e diferentes formas de comunicação, assegurar o encontro com os livros permanece uma responsabilidade educativa. O livro oferece oportunidades de explorar narrativas no próprio ritmo, voltar às páginas, observar detalhes e compartilhar descobertas. Sua presença no cotidiano infantil pode ampliar as experiências culturais e favorecer momentos de atenção, diálogo e elaboração de sentidos, em convivência com as possibilidades oferecidas pelos meios digitais.

Diante desse contexto, este artigo tem por objetivo discutir as contribuições da importância da sala de leitura e do projeto de leitura, releitura e reconto para a formação do leitor fluente. Especificamente, busca-se compreender o papel do ambiente acolhedor,

[1] Professora Doutora do Centro de Educação, lotada no Colégio de Aplicação Telma Vitória, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, lilian.cardoso@cedu.ufal.

[2] Pedagoga. Especialista em Gestão Escolar e Práticas Pedagógicas. Possui experiência em Coordenação pedagógica e como Professora dos Anos Iniciais. Atualmente desenvolve projetos literários e executa-os na sala de leitura da referida escola. Servidora Pública Municipal pela SEMED, Maceió/AL. Email: f.joseline@yahoo.com.br

analisar a escolha e o empréstimo de livros como oportunidades de participação e discutir as relações entre reconto, compreensão e fluência. A questão orientadora é: de que modo a articulação entre espaço, acesso aos livros e escuta docente pode ampliar as experiências de leitura das crianças nos anos iniciais?

A presença de livros na escola é necessária, mas sua disponibilidade material não assegura, por si só, que as crianças se aproximem deles. Entre o acervo e a experiência de leitura existem condições de acesso, formas de organização e relações de mediação. Perguntar quando as crianças podem visitar a sala, como escolhem as obras e com quem compartilham suas interpretações ajuda a compreender o lugar efetivamente ocupado pela leitura no cotidiano escolar.

O relato analisado neste artigo parte de uma experiência vivida por uma das autoras durante um período de readaptação funcional. Ao assumir o trabalho na sala de leitura, a professora reorganizou o ambiente e desenvolveu uma proposta em que as crianças frequentavam o espaço no intervalo e em outros momentos com as professoras da sala regular, escolhiam livros para levar para casa e, posteriormente, recontavam as histórias para a professora da sala de leitura e para outras crianças presentes. A leitura passou a articular momentos e lugares distintos: a visita durante o recreio, o contato com o livro fora da escola e a conversa com a professora no retorno.

A frase que dá título ao trabalho, apresentada no resumo de origem, sintetiza a importância atribuída pelas crianças ao espaço. Neste texto, ela é mantida como expressão que orienta a reflexão sobre o pertencimento e o prazer de ler, sem atribuição individual ou reconstrução de uma situação de fala que não foi detalhada. O interesse pelo ambiente convida a pensar como a escola pode criar condições para que a leitura seja desejada e encontre interlocutores.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-reflexiva, fundamentada na articulação entre o relato de experiência e a revisão de literatura como pesquisa criativa (creative inquiry), conforme o referencial teórico de Alfonso Montuori (2005). A escolha dessa convergência metodológica justifica-se pela intenção de superar a abordagem da "pesquisa reprodutiva", pautada na memorização passiva e na simples enumeração de autores e ideias, em favor de uma

ISSN: 2358-8829

atitude construtiva na qual o pesquisador atua como participante ativo na interpretação e na produção do campo de estudo.

Esse artigo articula a revisão criativa e o relato de experiência foi integrado como elemento disparador da reflexão e fonte de autoconhecimento, permitindo que as vivências do pesquisador atuassem em diálogo constante com a literatura acadêmica. Essa conexão dialética possibilitou explicitar motivações pessoais, revelar a presença da subjetividade na produção científica e identificar lacunas teóricas a partir dos desafios observados na prática.

Por fim, os procedimentos operacionais compreenderam o levantamento bibliográfico direcionado pelas inquietações emergentes do relato de experiência, a categorização reflexiva das obras selecionadas e a elaboração de uma síntese narrativa fluida, na qual os eventos vividos e os conceitos teóricos foram integrados de maneira orgânica.

FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

Soares (2021), em Alfaletrar, propõe a integração entre a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e a participação em práticas sociais de leitura e escrita. Essa perspectiva permite compreender que aprender a ler envolve tanto conhecimentos sobre o funcionamento da escrita quanto situações em que os textos têm sentido para os sujeitos. O trabalho pedagógico precisa oferecer oportunidades de aprendizagem e de uso da linguagem escrita, considerando as necessidades das crianças.

Na experiência apresentada, escolher uma obra para levar para casa constitui uma situação concreta de uso do livro. A criança pode reconhecer interesses, explorar possibilidades e retornar à escola com algo a compartilhar. O empréstimo amplia o acesso ao acervo para além do tempo de permanência na instituição. Não se pressupõe, contudo, que todas as crianças tenham as mesmas condições de leitura em casa ou contem com um adulto disponível para acompanhá-las. O acesso escolar deve permanecer garantido também a quem encontra dificuldades nesse percurso.

Kleiman (2012), ao discutir o professor e a leitura no campo da formação docente, ajudou a situar a mediação como dimensão do trabalho profissional. A existência de uma sala destinada aos livros exige uma professora que compreenda as práticas de leitura e

reflita sobre as formas de aproximar os estudantes dos textos. Neste relato, essa mediação se materializa na organização do espaço e na disponibilidade para ouvir os recontos.

A escuta confere ao percurso da criança um destinatário. O livro levado para casa retorna à escola acompanhado de uma narrativa oral, de lembranças e de interpretações. Nesse movimento, o empréstimo deixa de se resumir à circulação de um objeto e passa a integrar uma relação pedagógica. Cabe à professora acolher as formas de expressão e identificar o que necessita ser retomado, sem reduzir a conversa à verificação de uma resposta única.

A FLUÊNCIA LEITORA- COMPREENSÃO E RECONTO

Para compreender o desenvolvimento da fluência leitora, é necessário situá-lo no processo de aprendizagem da língua escrita, considerando as relações entre alfabetização e letramento. Conforme Soares (2021), a alfabetização envolve a apropriação do sistema de escrita alfabética e das convenções que orientam seu uso. Nesse percurso, a criança aprende que a escrita representa os sons da fala e compreende, progressivamente, as relações entre fonemas e grafemas, mobilizando esses conhecimentos para ler e escrever.

O letramento, por sua vez, diz respeito à participação nas práticas sociais de leitura e escrita. Envolve compreender para que se lê e se escreve, reconhecer diferentes textos e utilizar a linguagem escrita em situações do cotidiano. Ao ouvir uma história, escolher um livro, acompanhar a escrita de um bilhete ou consultar uma informação, a criança participa de experiências de letramento, mesmo antes de conseguir ler e escrever com autonomia. Embora tenham especificidades, alfabetização e letramento são processos interdependentes, que precisam caminhar juntos no trabalho pedagógico (Soares, 2021).

Nessa perspectiva, o contato com textos significativos deve estar articulado ao ensino sistemático do funcionamento da escrita. A presença de livros e de situações de leitura amplia as experiências das crianças, enquanto a mediação docente as ajuda a compreender como a escrita se organiza. Assim, aprender as relações entre letras e sons ganha sentido em um cotidiano no qual a leitura e a escrita possuem finalidades reconhecíveis.

Entre as habilidades que participam desse processo, destaca-se a consciência fonológica, entendida como a capacidade de refletir sobre os sons da fala e de identificar e manipular suas diferentes unidades. Seu desenvolvimento envolve perceber

semelhanças sonoras entre palavras, reconhecer rimas e aliterações, segmentar palavras em sílabas e, progressivamente, identificar e manipular fonemas. A consciência fonêmica corresponde a essa dimensão mais específica da consciência fonológica, voltada aos menores segmentos sonoros da fala (Puliezi; Maluf, 2014).

O desenvolvimento dessas habilidades mantém uma relação de reciprocidade com a alfabetização: a reflexão sobre os sons contribui para compreender o princípio alfabético, enquanto a aprendizagem da leitura e da escrita amplia a percepção dos fonemas e de suas relações com as letras. Por isso, a consciência fonológica não deve ser tratada como uma etapa que precisa estar inteiramente concluída antes do contato com a escrita, mas como parte de um percurso de aprendizagem que se fortalece com intervenções pedagógicas intencionais (Soares, 2021).

Diante dessa contextualização, Puliezi e Maluf (2014) discutem o conceito de fluência a partir da precisão, da automaticidade e da prosódia, em relação com a compreensão. A leitura fluente não se limita à rapidez: envolve reconhecimento adequado das palavras e expressão compatível com a organização do texto. As autoras também destacam práticas de leitura oral guiada e repetida, situadas em um trabalho voltado à construção de sentidos.

Compreendida dessa forma, a fluência leitora ocupa um lugar importante na formação do leitor, pois contribui para que o reconhecimento das palavras se articule à construção de sentidos. Seu desenvolvimento não ocorre automaticamente após a aprendizagem da decodificação, nem pode ser reduzido à velocidade com que se lê. Trata-se de uma habilidade que exige atenção pedagógica e oportunidades contínuas de aprendizagem ao longo da escolarização (Puliezi; Maluf, 2014, p. 468)

Apesar dessa importância, o ensino da leitura nas escolas brasileiras tem privilegiado a aquisição inicial do sistema de escrita, nem sempre dando continuidade ao trabalho necessário para que os estudantes leiam com precisão, automaticidade e expressão (Meggiato; Corso; Corso, 2021). Essa lacuna ajuda a compreender por que muitos chegam aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio com uma leitura silabada, marcada por hesitações e pouca entonação. Quando a identificação das palavras ainda demanda grande esforço, torna-se mais difícil acompanhar as ideias do texto e compreender as relações entre elas, o que pode gerar frustração e afastamento das práticas de leitura (Morales; Barros, 2022)

ISSN: 2358-8829

Nesse sentido, a fluência pode ser entendida como uma ponte entre a identificação das palavras e a compreensão textual, favorecendo uma leitura com maior continuidade e atenção aos significados (Seu ensino integra, portanto, um processo mais amplo de formação, voltado à capacidade de ler com autonomia e senso crítico, participar da cultura escrita e ampliar as possibilidades de aprendizagem e de atuação social.

Essa compreensão traz implicações para o trabalho pedagógico: desenvolver a fluência requer articular o ensino das habilidades de leitura a situações em que ler tenha sentido para as crianças. Além de acompanhar suas dificuldades, cabe à escola oferecer acesso a diferentes textos, mediação docente e oportunidades de conversar sobre o que foi lido. Assim, o trabalho com a fluência pode integrar experiências que favoreçam tanto a compreensão quanto a construção de uma relação significativa e duradoura com os livros.

Diante dessa fundamentação é importante distinguir o que foi realizado do que pode ser desenvolvido em continuidade. O empréstimo e o reconto criam oportunidades de contato com os textos, mas não equivalem, isoladamente, a uma intervenção específica de ensino e avaliação da fluência. Para afirmar avanços nessa habilidade, seria necessário acompanhar a leitura de textos escritos, observar precisão e expressão e estabelecer critérios de comparação ao longo do tempo.

O reconto, por sua vez, mobiliza a reconstrução oral de uma narrativa. Ao contar a história à professora, a criança seleciona acontecimentos, organiza uma sequência e explicita o que considerou relevante. Esse momento oferece pistas sobre sua compreensão, embora também envolva memória e recursos de expressão oral. Uma narrativa breve ou fragmentada não autoriza concluir, por si só, que a criança não compreendeu a obra.

Recontar e reler são práticas relacionadas, mas distintas. A releitura implica voltar ao texto; o reconto consiste em apresentá-lo com palavras próprias. No projeto, o livro circulava entre escola e casa e a criança era convidada a narrar a história no retorno. Não se presume que todas tenham relido a obra ou realizado leitura autônoma integral. O que está documentado no relato é a oportunidade de escolher, levar e compartilhar o livro.

Como possibilidade de aprofundamento, a professora pode retomar com a criança um trecho importante, convidá-la a observar uma ilustração ou conversar sobre as ações de uma personagem. Essas intervenções são propostas decorrentes da análise, e não

ISSN: 2358-8829

procedimentos cuja realização se afirmar neste relato. Seu propósito seria relacionar as interpretações ao texto e oferecer apoio conforme as necessidades de cada leitor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO: relato de experiência

Durante a readaptação funcional, uma das autoras reorganizou a sala de leitura e seu uso pedagógico, tornando-a um espaço acolhedor de encontro entre as crianças e a literatura. A organização, a climatização e o aroma agradável, percebido pelas crianças ao entrar, compunham o ambiente de cuidado, associado ao acesso aos livros e à disponibilidade da professora para acolher e ouvir.

As crianças procuravam espontaneamente a sala durante o intervalo, escolhiam livros e os levavam emprestados para casa. Essa dinâmica valorizava suas preferências e ampliava as oportunidades de contato com a leitura para além da escola, preservando o caráter de convite da proposta.

No retorno, recontavam as histórias à professora, compartilhando lembranças e interpretações. A escuta docente possibilitava conhecer como cada criança reconstruía a narrativa e abrir espaço para conversar sobre o texto. Assim, o projeto articulava escolha, empréstimo, leitura e reconto, colocando os livros em circulação e aproximando as crianças da literatura por meio do acolhimento e da interação.

O principal resultado sustentado pelo relato é a procura das crianças pela sala de leitura durante o intervalo, associada à participação no empréstimo e no reconto. Esses elementos permitem discutir o interesse pelo espaço e as oportunidades de contato com livros. O ambiente acolhedor e a atuação da professora integram a experiência, embora não haja dados para estabelecer o peso isolado de cada fator.

À luz de Soares (2021), o projeto pode ser interpretado como uma oportunidade de participação em práticas de leitura que possuem finalidade reconhecível para a criança. Escolher e compartilhar uma história situa o livro em uma atividade com sentido. Essa interpretação não dispensa o ensino do sistema de escrita nem permite supor que o simples contato com o acervo resolva todas as necessidades de alfabetização.

O diálogo com Kleiman (2012) situa a atuação docente como objeto de reflexão. No caso apresentado, a professora não se limitava a disponibilizar materiais: organizava condições de encontro e recebia as narrativas das crianças. A análise dessa prática

ISSN: 2358-8829

evidencia uma dimensão do trabalho educativo que pode permanecer pouco visível quando a sala de leitura é entendida apenas como local de guarda do acervo.

Quanto à fluência, o estudo de Puliezi e Maluf (2014) oferece fundamentos para planejar desdobramentos do projeto. A aproximação com os livros pode coexistir com atividades específicas de leitura oral acompanhada. Entretanto, o relato apresentado não contém medidas anteriores e posteriores de leitura; seus resultados dizem respeito ao envolvimento e às oportunidades criadas, sem comprovar alterações de precisão, automaticidade ou prosódia.

O resumo original também menciona a redução da exposição às telas. Como não foram apresentados registros sobre tempo de uso de celulares, essa afirmação não é assumida como resultado demonstrado. É possível reconhecer que o projeto oferecia uma alternativa de atividade no cotidiano infantil, mas não determinar se ela substituiu o uso de dispositivos em casa ou se modificou hábitos de maneira duradoura.

Para aprofundar a documentação de futuras ações, seria pertinente registrar a circulação dos livros, a frequência de visitas e exemplos anonimizados dos recontos. Se o objetivo incluir avaliar fluência, será necessário um acompanhamento específico de leitura oral, adequado às crianças e relacionado à compreensão. Tais encaminhamentos são possibilidades de continuidade, sem atribuição retrospectiva de procedimentos que não foram relatados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência discutida evidencia como a reorganização de uma sala de leitura pode ampliar as oportunidades de encontro das crianças com os livros. Durante a readaptação funcional, uma das autoras desenvolveu uma proposta que articulou cuidado com o espaço, acesso ao acervo e escuta. O ambiente organizado, climatizado e percebido como agradável integrava um cotidiano em que as crianças podiam escolher uma obra, levá-la para casa e retornar para contar sua história.

A procura pela sala no intervalo constitui o indício mais expressivo do interesse descrito. O empréstimo ampliava o tempo de disponibilidade do livro, enquanto o reconto criava uma oportunidade de interlocução com a professora. A contribuição da proposta

está na articulação dessas condições, que conferiam ao acervo uma presença ativa na experiência escolar.

O projeto oferece possibilidades para o trabalho com compreensão e fluência, mas os dados disponíveis não permitem afirmar ganhos mensurados nessas habilidades. Reconhecer esse limite torna mais precisa a contribuição do relato: apresentar uma prática de formação do leitor e discutir seus fundamentos e desdobramentos. A continuidade da sala de leitura requer apoio institucional, acesso regular ao acervo e tempo de trabalho docente para acolher e acompanhar os percursos das crianças.

Palavras-chave: sala de leitura; fluência leitora; compreensão textual; reconto; interpretação textual; alfabetização; Ensino Fundamental I.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CUNHA, V. L. O.; MARTINS, M. A.; CAPELLINI, S. A. Relação entre fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de aprendizagem. **Psicologia Escolar e do Desenvolvimento**, v. 33, p. 1-8, 2014.

ESTEVES, M. I. V. S.; GUIMARÃES, J. R. S. Desenvolvimento da fluência leitora em adolescentes com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Moinhos**, Tangará da Serra, v. 15, p. 301-318, 2025.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2001.

KLEIMAN, Angela. O professor e a leitura: questões de formação. **Remate de Males**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 95-108, 2012. DOI: https://doi.org/10.20396/remate.v27i1.8636021. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8636021. Acesso em: 29 out. 2026.

MEGGIATO, A. O.; CORSO, H. V.; CORSO, L. V. Fluência de leitura: evolução do construto e relações com a compreensão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e07797, p. 1-14, 2021.

MORALES, A. R. M.; BARROS, A. L. E. C. Relação entre fluência leitora e compreensão textual. **Perspectiva**, Erechim, v. 46, n. 176, p. 107-116, dez. 2022.

MONTUORI, Alfonso. **A Revisão de Literatura como Pesquisa Criativa**: Ressignificando o ato de pesquisar como um processo criativo. Journal of Transformative Education, v. 3, n. 4, p. 374-401, 2005. Tradução de Thomas Schaeffer Bernardes.

OLIVEIRA, J. B. A.; STARLING-ALVES, I. A relação entre fluência e compreensão de leitura: evidências para falantes do português-brasileiro. **Cadernos de Linguística**, v. 3, n. 1, p. 1-20, 2022.

PULIEZI, Sandra; MALUF, Maria Regina. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 19, n. 3, p. 467-475, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/1413-82712014019003009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pusf/a/jdXqdwBLBRhVswxj4Yj3dYs/. Acesso em: 29 out. 2026.

RASINSKI, T. V. Reading fluency instruction: moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. **The Reading Teacher**, v. 59, n. 7, p. 704-706, 2006.

SILVA, S. M. et al. Avaliação da fluência em leitura: um relato de experiência avaliativa em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2022, [local do evento]. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. p. 80-85.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2021.