



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ANTÔNIO GOMES REINALDO

O PAPEL DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA COMPREENSÃO DE TEXTOS
ESCRITOS PARA A FLUÊNCIA DA LEITURA ORAL EM ALUNOS DA EJA

FORTALEZA

2021

ANTONIO GOMES REINALDO

O PAPEL DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA COMPREENSÃO DE TEXTOS
ESCRITOS PARA A FLUÊNCIA DA LEITURA ORAL EM ALUNOS DA EJA

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Orientadora:

Profa. Dra. Maria Ednilza Oliveira Moreira

FORTALEZA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- G612p Gomes Reinaldo, Antonio.
O papel das estratégias de leitura na compreensão de textos escritos para a fluência da leitura oral em alunos da EJA / Antonio Gomes Reinaldo. – 2021.
116 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação Profissional em Letras, Mestrado Profissional em Letras, Fortaleza, 2021.
Orientação: Prof. Dr. Maria Ednilza Oliveira Moreira.
1. Compreensão. 2. Fluência. 3. Estratégias de Leitura. 4. Leitura Oral. I. Título.

CDD 400

ANTÔNIO GOMES REINALDO

O PAPEL DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA COMPREENSÃO DE TEXTOS
ESCRITOS PARA A FLUÊNCIA DA LEITURA ORAL EM ALUNOS DA EJA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Aprovado em: 30 de novembro de 2021

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Ednilza Oliveira Moreira (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Ana Célia Clementino Moura
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Abniza Pontes de Barros Leal
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

AGRADECIMENTOS

Sentimento de realização, de dever cumprido, de que posso ir mais além. Gratidão é a palavra que quero sempre fazer ecoar. Por isso, sou grato

À Deus, pela graça de ter vivido até aqui, quando pessoas queridas, trabalhadores da educação, colegas de trabalho, professores, estudantes tiveram seus projetos de vida interrompidos;

A meu pai, José Reinaldo, *in memoriam*, e à minha mãe, Antonina, que sabiamente priorizaram os estudos dos filhos acima de tudo. Sou eternamente grato. A eles dedico este trabalho;

A meu esposo, apoio de todas as horas e de toda a minha vida, Arnaldo Reinaldo, meu grande incentivador. Sou eternamente grato. A ele dedico este trabalho;

À minha orientadora, profa. Dra. Ednilza Moreira, uma mestra competente, incansável no seu mister, querida de todos seus alunos. Suas contribuições foram valiosas, o zelo, carinho e atenção com meu texto são impagáveis. Cheguei até aqui porque acreditou em mim;

Aos professores, professoras e coordenadoras que acompanharam competentemente a Turma 6 do Mestrado Profissional em Letras (UFC), pelos ensinamentos valiosos, paciência, incentivo e oportunidade para concluir esse projeto profissional;

Aos meus alunos e minhas alunas do ensino básico, especialmente da Educação e Jovens e Adultos, que me dão cotidianamente a oportunidade de aprender com eles a criar, a melhorar, a estudar mais;

Aos colegas do mestrado, pelo convívio alegre e amistoso em que compartilhamos saberes. Ao amigo e dramaturgo Edilberto Mendes, pelas sugestões valiosas de leitura.

Reponha este trabalho no circuito da vida. Dê-lhe uma finalidade e um sentido. Que ele alimente e impulsione o comportamento natural, que se situe no núcleo do seu destino individual e social.

Freinet (1988).

RESUMO

O tema da compreensão leitora é algo complexo e desafiador para pesquisadores, professores e alunos. Sua vivência exige motivação, empenho, habilidades e uso de estratégias pertinentes. O ensino nessa área abrange os campos de estudo da língua, do texto e da oralidade, articulados ao atingimento de uma única meta: o desenvolvimento da proficiência leitora dos aprendizes. Considerando os aspectos mais relevantes para se ministrar leitura, objetivamos investigar proposituras estratégicas para o desenvolvimento da compreensão de textos escritos que contribuam para a fluência leitora e, assim, favoreçam as práticas orais. Admitimos que compreender equivale à explicitação da capacidade de expressar um sentido. Isso, porém, não se restringe à experiência de vocalização do texto. No entanto, comumente, na sala de aula, a prática vocal na leitura é usada para fins de avaliação de quem lê, sendo desvirtuada da função social. A pesquisa em foco volta-se para os segmentos finais do Ensino Fundamental II e da Educação de Jovens e Adultos, notadamente este último, cujo público é altamente heterogêneo quanto aos níveis de desenvolvimento cognitivo e de faixa etária. Muitos desses jovens e adultos, por circunstâncias diversas, viram-se distantes da vivência do espaço escolar. Percebem no aprendizado da leitura o objetivo desejado, tarefa nem sempre fácil para eles e elas, mas certamente necessária para o desenvolvimento da competência leitora. Pensando nessa realidade particular de ensino, buscamos investigar os processos de leitura que possam gerar junto a esse segmento de ensino uma aprendizagem significativa da leitura, em particular, da fluência em leitura oral. Partimos da hipótese básica de que o uso de estratégias de leitura, quando aplicadas adequadamente na compreensão de textos escritos, contribui para o desenvolvimento da fluência na leitura oral. Assim intentando, buscamos as bases teóricas em Smith (1989), Allende & Condemarín (1987), Bajard (1994; 1999; 2002; 2007; 2021), Kleiman (1989, 2004, 2010, 2011), Fulgêncio; Liberato (2002; 2004), Solé (2009), Koch; Elias (2006), Marcuschi (2008) e Sánchez Miguel (2012). Para tanto, elaboramos um caderno pedagógico, organizado em oficinas de leitura, a ser aplicado junto aos alunos dos segmentos finais da EJA, podendo ser adaptado para séries iniciais e finais do Ensino

Fundamental II. Privilegiamos o trabalho didático com gêneros orais em sugestões de atividades de leitura e de vocalização de textos para o estímulo e prática da fluência oral. Nesse sentido, intentamos com este material auxiliar os professores da EJA a colaborar na construção de uma didática do dizer, assim como motivá-los a criar seu próprio material didático futuramente. Esperamos com isso, contribuir para uma participação sempre crescente de alunos leitores, mais seguros e confiantes, que sintam satisfação e manifestem o desejo de transmitir vocalmente textos em público. Esperamos ainda conferir às práticas vocais do texto maior relevância, de modo a serem inseridas nas atividades pedagógicas e sociais de leitura, assegurando aos aprendizes a competência linguística adequada ao bom desempenho na compreensão leitora e à formação de leitores autônomos.

Palavras-chave: compreensão; fluência; estratégias de leitura; leitura oral.

ABSTRACT

The topic of reading comprehension is something complex and challenging for researchers, teachers and students. Its experience requires motivation, commitment, skills and the use of relevant strategies. Teaching in this area encompasses the fields of study of language, text and orality, linked to the achievement of a single goal: the development of the reading proficiency of learners. Considering the most relevant aspects for teaching reading, we aim to investigate strategic propositions for the development of understanding of written texts that contribute to reading fluency and, thus, favor oral practices. We admit that understanding is equivalent to making explicit the ability to express a meaning. This, however, is not restricted to the text vocalization experience. However, commonly, in the classroom, vocal practice in reading is used for the purpose of evaluating who reads, being distorted from the social function. The research in focus is focused on the final segments of Elementary School II and Youth and Adult Education, notably the latter, whose audience is highly heterogeneous in terms of cognitive development and age range. Many of these young people and adults, due to different circumstances, found themselves distant from the experience of the school space. They perceive the desired objective in learning to read, a task not always easy for them, but certainly necessary for the development of reading competence. Thinking about this particular teaching reality, we seek to investigate the reading processes that can generate, in this teaching segment, a significant learning of reading, in particular, of fluency in oral reading. We start from the basic hypothesis that the use of reading strategies, when properly applied in the comprehension of written texts, contributes to the development of fluency in oral reading. In this way, we seek the theoretical bases in Smith (1989), Alliende & Condemarín (1987), Bajard (1994; 1999; 2002; 2007; 2021), Kleiman (1989, 2004, 2010, 2011), Fulgêncio; Liberato (2002; 2004), Solé (2009), Koch; Elias (2006), Marcuschi (2008) and Sánchez Miguel (2012). To this end, we developed a pedagogical notebook, organized in reading workshops, to be applied to students in the final segments of the EJA, which can be adapted for the initial and final grades of Elementary School II. We privilege didactic work with oral genres in suggestions for reading activities and vocalization of

texts to stimulate and practice oral fluency. In this sense, we intend with this material to help EJA teachers to collaborate in the construction of a didactics of saying, as well as to motivate them to create their own didactic material. in the future. We hope, with this, to contribute to an ever-increasing participation of more secure and confident student readers, who feel satisfaction and express the desire to vocally transmit texts in public. We also hope to give greater relevance to the vocal practices of the text, so that they can be inserted into pedagogical and social reading activities, ensuring learners have adequate linguistic competence for good performance in reading comprehension and the formation of autonomous readers.

Keywords: understanding; fluency; reading strategies; oral reading.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	CONCEPÇÕES DE LEITURA	18
2.1	Leitura teleguiada: foco no autor	18
2.2	Leitura decodificadora: foco no texto	19
2.3	Leitura cognitiva: foco no leitor	23
2.4	Leitura interacional: foco no autor-texto-leitor	29
2.5	Leitura complexa – foco multidimensional em rede	33
3	LEITURA: FLUÊNCIA, MODALIDADES E ATITUDES	37
3.1	Fatores que interferem na fluência da leitura	37
3.2	Atitudes de leitura socialmente aceitas: em que consistem e circunstâncias de uso	41
3.3	Fluência é compreensão	43
3.4	Leitura silenciosa – uma língua para os olhos	49
3.5	Leitura oral – nosso foco maior de atenção	52
4	ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS DE LEITURA	57
4.1	Ensino de estratégias de leitura	57
4.2	Estratégias propiciadoras da fluência oral	63
4.3	Procedimentos do professor em sala de aula	66
4.4	Procedimentos do aluno em sala de aula	68
4.5	Conciliando procedimentos – o jogral como alternativa	70
5	PROPOSTA PEDAGÓGICA: CADERNO COM OFICINAS DE LEITURA	74
5.1	Oficina 1 – Adivinha	75
5.2	Oficina 2 – Provérbio	80
5.3	Oficina 3 – Crônica	85
5.4	Oficina 4 – Poema	89
5.5	Oficina 5 –Jogral	94
6	CONCLUSÃO	98
	REFERÊNCIAS	101
	ANEXOS	106

Texto 1	106
Texto 2	108
Texto 3	109
Texto 4	111
Notícia 1	113
Notícia 2	114
Notícia 3	116

1 INTRODUÇÃO

A *performance* vocal, ou a vocalização do texto escrito, é um elemento da aprendizagem da leitura que tem reivindicação pedagógica, social e cultural. A leitura vocalizada, como uma prática comum de sala de aula, não somente opera uma aceitação na dimensão pedagógica do processo de aprendizagem, como também produz efeito lúdico e cultural. É praticada socialmente nos discursos de formatura, na leitura bíblica da missa dominical, no relato de atas de reuniões, para citar algumas situações de comunicação oral pública. No entanto, esse tipo de leitura requer um engajamento a que poucos leitores se expõem. O medo da avaliação do outro é uma causa de intimidação, insegurança e recusa em se arriscar na leitura oral em situação social.

Na escola não é diferente. Em séries mais adiantadas, muitos aprendizes têm demonstrado um gradual desinteresse pela leitura de um modo geral e pela leitura escolar. Grande parte dos alunos acumulam dificuldades de leitura não sanadas em séries anteriores. Outras vezes, elas continuam a se estender para os ciclos seguintes, sem que se pense num programa de leitura para contornar o quadro de debilidade leitora.

Os obstáculos advindos dessa prática de leitura ainda amedrontadora para muitos leitores teriam raízes na rudimentar técnica de alfabetização que punha ênfase no oral, passando a leitura obrigatoriamente pela sonorização do escrito, com certo caráter avaliativo, seja pelo professor, seja pela própria classe, no julgamento da habilidade do ato de ler daquele que se submete a essa experiência. Como “toda a história da leitura no ocidente se confunde com a história da prática oral dos textos”, a evolução da leitura se associa ao surgimento da escrita e à oralização do texto. Os escritos rudimentares serviram à aprendizagem do texto pela versão oral, iniciando um processo de dependência do escrito pela língua falada (BAJARD, 1994).

Esse é o contexto em que a leitura foi por muito tempo entendida: a capacidade de ler em voz alta um texto como sinal de compreensão do material visual. Disso resultou uma associação indistintamente indevida dos termos *leitura* e *leitura em voz alta*. Bajard (1994) distingue o ato de ler da atividade de leitura em voz alta. A interpretação do código escrito não passa necessariamente pela vocalização dos grafemas, razão pela qual o termo “leitura em voz alta” não poderia reunir em si duas

situações distintas para uma mesma terminologia. A voz *alta* tem uma função diferenciada da *leitura*, pois se presta adequadamente à comunicação oral dos textos. Nesse sentido, Bajard reserva o termo *dizer* em substituição à *leitura em voz alta*, fazendo corresponder à *leitura* a atividade de compreensão, ato individual e solitário do leitor com o texto (BAJARD, 1994).

Nossa experiência de professor do ensino básico testemunha que são pouquíssimos os aprendizes que demonstram um interesse voluntário para realizar uma leitura oral perante sua turma de colegas. Nas séries iniciais, quando a criança já tem autonomia para ler sozinha, o engajamento na leitura oral é disputado com outros colegas de sala. Mas o desinteresse pela vocalização do texto vai se mostrando gradualmente crescente com o avanço da escolaridade.

Nas séries finais do ensino fundamental, assim como no ensino médio, não raras vezes, o professor é a única voz tonante dos textos proferidos em sala de aula. Quando solicitados que realizem uma leitura oral em sala, quase sempre são os mesmos os leitores que se prontificam a fazê-lo. O professor assume o lugar dos que a rejeitam.

Certamente o professor é sempre um modelo de fluência vocal e expressiva em sala de aula. Sua prática na leitura é fundamental e encorajadora para os aprendizes. A fluência na leitura oral certamente leva o aprendiz a se engajar em leituras mais aprofundadas ou requeridas socialmente, uma vez que a compreensão também pode passar pela experiência da vocalização em algumas circunstâncias.

No tocante às práticas orais do texto, Bajard (1994, p. 14) adverte para a ausência de proposições didáticas em língua materna que ajudem as crianças a se apropriarem de diferentes linguagens e assim contribuir para a comunicação vocal do texto. Apesar da mudança no valor da leitura oral ao longo do tempo, Allende e Condemarín (1987) reconhecem a importância desta como meio de avaliação, aprendizagem, comunicação e desenvolvimento da personalidade. Para Batista (2011), a habilidade da fluência é muito pouco trabalhada nas escolas ou incentivada nas orientações curriculares e nos livros didáticos, fato que considera como provável causa de um dos problemas centrais por que enfrentam os leitores em formação nas escolas brasileiras. Os resultados obtidos pelos alunos quanto ao desempenho em

leitura, como apontam alguns indicadores de leitura no Brasil, a exemplo da Prova Brasil e do SAEB, corroboram com a consideração de Batista.

Segundo o relatório mais recente do INAF¹ (2018), 29% de brasileiros entre 15 e 64 anos estão na condição de analfabetos funcionais, os que têm dificuldades para fazer uso da leitura e da escrita e de operações matemáticas em situações da vida cotidiana. Apenas uma parcela reduzida da população brasileira (12%) é capaz de ler, escrever e compreender textos de forma autônoma. O analfabetismo funcional presente em grande parcela dos brasileiros advém de segmentos da sociedade em que o livro é ausente e pouco garantido como acervo nas bibliotecas, como observa Bajard (2007). O Brasil ocupa a 57^a posição no ranking de leitura no PISA², conforme publicação dos resultados da edição 2018, cujo foco concentrou-se na leitura.

As práticas sociais de leitura e escrita são cada vez mais recorrentes em nossa sociedade como condição essencial para o exercício da cidadania. Porém, os indicadores de proficiência leitora na educação básica não demonstram o objetivo consignado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de dezembro de 1996, art. 32, inciso I, da necessidade do pleno domínio da leitura para a formação básica do cidadão. A plena participação social do sujeito se efetiva quando, como aprendiz, domina graus progressivos de letramento em leitura e escrita na escola, e como cidadão, quando produz sentidos ao ler e ouvir em situações variadas (PCN, 1998, p.19).

O processo de ensino e aprendizagem da leitura abrange operações nos campos de estudos da língua, do texto e da oralidade, que, articuladas, cumprem o atingimento de uma única meta: o desenvolvimento da fluência leitora dos aprendizes. Esta requer elementos como motivação, empenho, aquisição de habilidades e estratégias mobilizadas a partir do texto escrito, como as unidades sonoras, lexicais, sintáticas e semânticas e uso de estratégias pertinentes com finalidade de gerar compreensão. Assim, a atuação conjunta desses elementos favorece uma experiência bem sucedida de vocalização do texto, para fins de comunicação.

¹ INAF: sigla para Indicador de alfabetismo funcional. O indicador criado para analisar o nível de alfabetismo no Brasil, a partir de testes de leitura, escrita e matemática na faixa etária de 13 a 64 anos. Disponível em: www.ipm.prg.br. Acesso em: 16 de março de 2021.

² O PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – avalia o desempenho dos alunos de 15 anos em leitura, matemática e ciências dos países associados à OCDE. Disponível em: <https://www.politize.com.br/pisa-educacao/>. Acesso em: 29 de outubro de 2021.

Considerando os aspectos relevantes nos estudos sobre a leitura, entre os quais o que ressalta ser a leitura uma questão de atribuir sentido, a partir da língua escrita, em lugar da simples decodificação de letras em sons (SMITH, 1989), objetivamos, no geral, investigar as proposituras estratégicas para o desenvolvimento da compreensão de textos escritos que contribuam para a fluência leitora e, assim, favoreçam as práticas orais em suas funções pedagógicas e sociais. Especificamente, intentamos estimular a fluência da leitura oral em situações diversas; conferir às práticas vocais do texto maior relevância, inserindo-as nas atividades pedagógicas demandadas pela escola e nas atividades sociais que exigiriam dos alunos a prática oral de textos; e munir os aprendizes de um conjunto de habilidades necessárias para desenvolver a fluência oral.

No Brasil, as pesquisas sobre fluência da leitura ainda são pouco exploradas. Algumas delas correlacionam fluência e compreensão na leitura com crianças do 1º ano e do 2º do Fundamental II (CARDOSO-MARTINS; NAVAS), com alunos do 3º ao 5º do Fundamental I (MARTINS; CAPELLI, 2014; PULIEZI; MALUF, 2014; PULIEZI, 2015); com escolares do 2º do Fundamental I, 2º do Ensino Médio e indivíduos com grau superior de escolaridade (SANTOS; PACHECO, 2017). Esses estudos avaliam a fluência na leitura pelo controle da precisão e velocidade na decodificação e a compreensão pela leitura oral e silenciosa com teste de múltipla escolha e de vocabulário.

Ainda mais escassas são as investigações em torno da leitura oral. Consultamos alguns artigos, entre eles o que aborda estratégias de ensino da leitura em voz alta e discussões orais nas aulas de Língua Portuguesa (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2019) e o que discute os efeitos dos protocolos verbais e elementos não verbais que contribuem para a compreensão leitora em voz alta (SANTOS, 2021). Pastorello (2010), em tese de doutorado, discute o papel positivo da leitura em voz alta no processo de aquisição da linguagem pela criança.

Nosso investimento em torno da compreensão leitora, e particularmente da leitura oral, resulta de constatação da inexistência de investigações sobre a fluência na leitura oral direcionada ao segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os baixos índices de proficiência leitora atingem notadamente esse público, cujo acesso é tardio e marcado pelo fracasso escolar. A leitura oral efetuada por alunos de EJA

revela muitas inconsistências ainda na fase da decodificação. Uma leitura fluente requer o domínio da decodificação e a aprendizagem das distintas estratégias que levam à compreensão (SOLE, 1998), justificativas em si relevantes para a inclusão da leitura oral no currículo escolar.

Pela que se coloca, uma questão mais global se impõe: qual o papel das estratégias de compreensão do texto para a melhoria e estímulo da fluência na leitura oral? Nessa reflexão, outras indagações se interpõem: Quais fatores relativos à compreensão do texto escrito contribuem para a fluência da leitura oral? Que eventos pedagógicos ou sociais podem contribuir para dar a significação desejada à leitura oral?

Partimos da hipótese de que o uso de estratégias pertinentes de leitura, quando aplicadas adequadamente no ensino da compreensão de textos escritos, incidirá efetivamente na fluência em leitura oral. Admitimos que ler implica compreender o que se expõe visualmente na materialidade do texto, de maneira a estabelecer sentido(s) e relações com outros textos. Portanto, compreender equivale a explicitar a capacidade de construir sentido(s). Desse modo, consideramos que a noção de fluência leitora exige mais do que os elementos que a definem, quais sejam, precisão, automatismo e prosódia.

Durante muito tempo, a leitura oral foi praticada na escola com o objetivo de avaliar tanto aspectos prosódicos da oralização do texto, quanto para avaliar se o aprendiz havia compreendido o que leu. Embora a leitura compreensiva e a oralização se apoiem mutuamente no processamento do ato de ler, cada um desses procedimentos tem propósitos bem definidos, e, portanto, deve cada um ser considerado conforme a situação apropriada de uso, com vistas a uma aprendizagem mais eficiente e funcional. Conforme Bajard (1994, p.80), “é preciso praticar a *voz alta* e a *leitura*”, tomando cada uma em sua didática específica, com propósitos e objetivos próprios.

Convém atentar para o fato de que a leitura oral tem um papel fundamental no desenvolvimento comunicativo do aprendiz com os outros e consigo, não podendo ser reduzida a uma mera função avaliativa. É necessário resgatar sua função comunicativa, redirecionando o papel avaliativo. As práticas de comunicação oral do

texto escrito são frequentemente demandadas nas sociedades letradas, cuja leitura e escrita permeiam espaços de convivência social e profissional.

Georges Jean (2000) afirma que “a voz do mestre, do professor no campo escolar é uma incomparável mediação entre a leitura na escola e fora dela” (p. 93). Como mediador entre o aluno e o texto, o professor deve interpor-se como modelo de leitor fluente, realizando com frequência a vocalização e a escuta de gêneros variados de textos em sala de aula pela via direta do material impresso. Para o escopo deste trabalho, daremos destaque aos gêneros da tradição oral como adivinhas, provérbios, poemas, canção, que exploram os recursos expressivos pela rima, ritmo e entoação.

Ajustamos o objetivo deste trabalho ao procedimento pedagógico da técnica jogral, como contribuição relevante para o ensino e a aprendizagem da fluência leitora oral e para o incentivo de várias habilidades. Com o texto em jogral é possível aprender a leitura silenciosa e a vocalização do texto escrito, atentando para a percepção visual e auditiva. O jogral representa uma prática de leitura oral com gêneros textuais diversos, sobretudo poemas, o qual pode se constituir numa atividade pedagógica que se presta a uma comunicação artística, cênica, cultural e lúdica na aprendizagem da leitura. Tendo em vista as possibilidades comunicativas que a técnica jogral pode proporcionar para o desenvolvimento da fluência oral, projetamos criar com a turma de alunos da EJA um grupo jogral para atuar em eventos, dentro e fora da escola, dando uma significação maior à aprendizagem da leitura oral.

Este trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, correspondente à introdução, contextualizamos o objeto da pesquisa, os objetivos da e hipóteses da investigação e nossa contribuição para a pesquisa da aprendizagem da fluência leitora e oral. No segundo capítulo abordamos os conhecimentos teóricos sobre os processamentos de compreensão leitora e as implicações no seu ensino e aprendizagem, enfocando as diferentes concepções de leitura. No terceiro capítulo especificamos as modalidades de leitura socialmente aceitas e os fatores provenientes do texto e leitor que interferem na fluência oral. No quarto capítulo abordamos as estratégias propiciadoras da fluência oral e os procedimentos metodológicos do professor no direcionamento da leitura oral e da condução dos

alunos no ensino e aprendizagem da leitura oral em sala de aula. No quinto capítulo apresentamos um caderno pedagógico com oficinas de leitura, especialmente dirigido aos professores de EJA, como sugestões de atividades de leitura e de vocalização de textos para a prática e desenvolvimento da fluência oral. Por fim, tecemos algumas considerações de todo não conclusivas, tendo em vista o caráter propositivo dos procedimentos metodológicos a serem empreendidos para a efetivação da fluência leitora e oral.

A partir do levantamento dos fatores implicados nas dificuldades que interferem na fluência na leitura oral, buscamos validar sua prática através do uso de estratégias leitoras de compreensão, propiciadoras de fluência oral. No entanto, em razão do contexto pandêmico que alterou o cronograma projetado para nossa pesquisa e impossibilitou a realização de um protocolo que valide uma análise empírica, faremos um trabalho propositivo a ser validado posteriormente como continuidade dessa empreitada.

Em face do exposto, pretendemos contribuir com uma investigação mais funcional para a prática da fluência em leitura oral. Esperamos conferir às experiências vocais do texto maior relevância, de modo que a escola possa inseri-las em suas atividades pedagógicas de leitura, de modo a enfatizar a função social de comunicação oral dos textos e, assim, cumprir com a finalidade de formar leitores competentes e autônomos.

2. CONCEPÇÕES DE LEITURA

O entendimento do ato de ler suscita algumas indagações pertinentes: O que é leitura? Como os alunos da EJA conduzem o processo enquanto leem? Que percepções de leitura vão sendo construídas e dispensadas atenção nesses processos? Neste capítulo, pretendemos responder essas indagações. Para isso, convém retomar os modelos teóricos de processamento da leitura e suas implicações no ensino e aprendizagem: a abordagem decodificadora, a abordagem cognitiva/psicolinguística, a abordagem interacional, amplamente discutidas, e o paradigma emergente que concebe leitura como um sistema complexo pela interação de múltiplos agentes. Desses modelos provêm concepções distintas de sujeito, língua, texto e sentidos, os quais implicam consequências teóricas e práticas de leitura.

2.1 Leitura teleguiada – foco no autor

A língua já foi, por um tempo, entendida como sendo o espelho da mente. Quer dizer, a língua espelhava o pensamento do indivíduo, como o espelho reflete a imagem do sujeito a sua frente. O filósofo liberal John Locke (KOCH, 2003a) dizia que a comunicação verbal é uma forma de *telementation* (a transmissão de ideias de uma mente para outra), ou seja, uma espécie de transmissão de pensamentos de um falante para um ouvinte, ou de um escritor para um leitor. Assim, um indivíduo compreenderia o desejo de outro indivíduo através da transmissão das ideias da mente de um para a mente de outro. Ou seja, o que ocorre não é o produto de uma expressão verbal/oral, mas a captação de processos mentais à distância.

Segundo Koch (2003a, p.14), todo e qualquer fenômeno ou comportamento individual são explicados com base na consideração sobre o sistema linguístico ou social, do qual derivam concepções distintas de sujeito. Uma delas é a de sujeito de consciência individual, cartesiano, uno, egocêntrico. Ainda segundo a autora, a concepção de sujeito da linguagem corresponde à concepção de língua que se adote (ibdem, p.13). Assim, esse sujeito individual, consciente do uso que faz da

linguagem, corresponde à concepção de língua como representação do pensamento. Na língua, predomina um sujeito psicológico, dono de suas ações, intenções, ideias, pensamentos, palavras, vontades, de seu discurso, enfim, um sujeito da enunciação. Koch aponta um correlato político para o sujeito psicológico que é a ideologia liberal.

Como produto exclusivamente de seu autor, o texto traz as marcas da palavra como ação de linguagem. O leitor se *assujeita*, cumprindo o papel de captar, como as antenas, e repetir o conteúdo materializado no texto, tal como foi elaborado no pensamento do autor. O texto é um espelho das ideias do autor.

Essas visões de língua e de sujeito correspondem à concepção de leitura como espelhamento e reprodução das intenções mentais do autor, sem levar em conta as ideias e experiências do leitor. O autor se propõe apenas a se expressar, passar mensagens registradas em sua mente.

2.2 Leitura decodificadora – foco no texto

Os modelos teóricos que estudam a compreensão podem ser distribuídos em dois grandes paradigmas agrupados em duas hipóteses: de que compreender é decodificar e de que compreender é inferir (MARCUSCHI, 2008, p. 237). Se por um lado, *ler é extrair significado do texto*, e por outro, *ler é atribuir significado ao texto*, as duas definições se opõem por uma questão semântica dos verbos *extrair* e *atribuir* (LEFFA, 1996). O agente das duas ações é o mesmo, o leitor. No processo da leitura por extração, é dada importância maior ao texto, como um depósito ou repositório de significados (KLEIMAN, 2010). O papel do leitor é limitado, pois as informações são apenas extraídas no domínio das estruturas da superfície textual, sem que o leitor as interprete.

Um leitor que enunciasse o seguinte: “eu li, mas não entendi”, suscitaria indagar que componente do processamento da leitura explicaria a razão para o insucesso na compreensão. Entre as implicações, deve-se considerar que a variedade de textos oferece possibilidades e limitações ao entendimento, assim como as diferentes estruturas textuais impõem restrições à forma como se organiza

a informação escrita (SOLEÉ, 1998). Assim, o leitor encontrará dificuldades para compreender um texto com o qual não tenha familiaridade nem tenha descoberto as tramas para compreendê-lo e compô-lo. É pertinente lembrar que os fatores de legibilidade de um texto não podem ser considerados isoladamente, pois os efeitos podem ser alterados dependendo da interferência de outros fatores (FULGÊNCIO; LIBERATO, 2002).

O enunciador que dissesse “*li, mas não entendi*” e a noção de que *ler é extrair significado do texto* se enquadra no postulado da leitura como decodificação. Há indício de que ocorreu um processo de transposição do código escrito em cadeia sonora, fazendo corresponder letras em sons, no nível da decodificação. A operação foi parcial, pois não atingiu a totalidade. O processo de leitura limitou-se a extrair o significado na dimensão ortográfica da língua (*compreensão superficial*), numa direção ascendente das unidades linguísticas, da sequência das letras às palavras, das palavras às frases, das frases aos parágrafos, até o texto completo. Essa perspectiva reflete a concepção estruturalista de linguagem, centrada no código e nas estruturas formais como meio para a análise das unidades do sistema linguístico.

A concepção de leitura corresponde a de sujeito-leitor passivo, que apenas extrai os significados do texto. O leitor assume, a um só tempo, as funções de receptor e reprodutor das informações do texto. Não se pode falar em autonomia do leitor, pois suas experiências e conhecimentos acomodam-se ao sentimento de não conseguir atribuir sentidos ao texto.

Não obstante, a decodificação seja uma base inicial necessária, “ler não é decodificar, mas é preciso saber decodificar” (SOLEÉ, 1998) para atingir etapas sucessivas de compreensão de textos escritos. Compreender não é o mesmo que decodificar mensagens, como se a atividade de compreensão fosse restrita a uma simples captação de sentidos do texto (MARCUSCHI, 2008).

A decodificação é uma operação parcial, que não pode ser confundida com a totalidade do processo de leitura. Pode ocorrer pela transformação de signos gráficos em som, através de uma das representações do sistema alfabético; pela tradução de signos gráficos para a linguagem oral ou outro sistema de signos, pela oralização ou transcrição de um texto; ou pela decifração de um código de uma mensagem para extrair seu significado (ALLIENDE & CONDEMARÍN, 1987, p 25).

A maior parte dos métodos de aprendizagem de leitura e de escrita apoia-se no domínio do código alfabético, que funciona como uma ponte para a transposição recíproca das letras em sons, entre o texto escrito e a fala. É o que postula o método fônico de alfabetização, resgatando o ensino tradicional de leitura calcada como pré-requisito para se chegar à compreensão. Esse método parte do pressuposto de que os sistemas alfabéticos de escrita representam os fonemas, numa correspondência biunívoca, na forma de grafemas (CAPOVILLA 2005:17, *apud* BAJARD 2007).

Esse modo de aprender a ler é condizente com a escrita contínua, sem espaçamento entre as palavras (*scriptio continua*), após a invenção da escrita alfabética pelos gregos com a inserção das vogais. Para que a língua escrita fosse compreendida, uma vez que o espaçamento não tem valor sonoro, era de fato necessário uma leitura em alta voz. Donde vem o sentido de que ler é produzir sons. Com abandono da escrita contínua, a leitura moderna privilegia a prática visual das palavras como competência imprescindível para compreensão (BAJARD, 2007).

No entanto, a entrada da criança no mundo da escrita não se dá exclusivamente pelo domínio do sistema alfabético, quando de sua inserção na pré-escola. Mas acontece bem antes, como é o caso de crianças que convivem cotidianamente no mundo letrado. Crianças parcialmente letradas pelo contato visual impresso e pela escuta de textos da literatura-infantil nem sempre começam pela extração da pronúncia, que precede à codificação e decodificação da palavra escrita. Antes de aprender a pronúncia, elas se beneficiam da compreensão visual pelo contato com o texto gráfico e da prática auditiva pela mediação de um leitor fluente. Em contexto de familiaridade com textos escritos, imagéticos e orais através da escuta de histórias, uma criança de dois anos está apta a complementar sua competência linguística com outra linguagem, especificamente a língua escrita (BAJARD, 2007; 2021).

Contrariando os argumentos dos defensores do método fônico, Bajard (2002; 2021) relata uma experiência de leitura do Projeto Arrastão, com crianças de um a quatro anos, de uma periferia de São Paulo. O postulado é que o signo visual escrito não é um decalque do signo sonoro. Através da experiência, o pesquisador percebeu que a combinação dos sons não necessita manter relações com a escrita para gerar sentido para aquelas crianças. O código ortográfico tece vínculos diretos entre

caracteres e significado. A mesma análise é feita por Vigotski (2001, *apud* BAJARD, 2021) que considera que o fonema não pode ser despojado de seu aspecto semântico.

Bajard (2007, p. 20) cita um episódio de leitura compartilhado entre o poeta inglês, Milton, e suas filhas. Após ficar cego e querendo reler os clássicos, Milton ensinou suas filhas a decodificar textos gregos, embora elas não compreendessem nenhuma palavra dessa língua. Para os adeptos do método fônico, Milton compreendia, ao escutar, como um analfabeto também o faria se soubesse grego, e as filhas, ao proferir em voz alta, mesmo sem compreender o grego, estavam lendo. Assim, a escuta de Milton se constitui numa operação de extração do significado do texto e a das filhas uma operação de extração da pronúncia.

Esse raciocínio é o mesmo que dizer que os fiéis católicos compreendiam toda a proferição em latim realizada pelo padre na missa; ou que um aluno, após aprender os fonemas da língua grega em um curso de dois meses, compreenderia texto de nível avançado em grego. Há uma confluência entre a visão tradicional de leitura, na qual a emissão vocal é pré-requisito para compreensão e a que concebe o método fônico. Antes do surgimento da imprensa, a leitura dos textos sagrados precedia um trabalho de vocalização, de memorização, para então serem retomados inúmeras vezes e serem entendidos, ou seja, era preciso oralizar para compreender.

O modelo de leitura tradicional é coerente com o modo de ler da escrita contínua, porque requeria uma leitura em voz alta (uma decifração) para se chegar à compreensão, exigido pela ausência sonora do espacejamento, como atesta Bajard:

Esse método desconsidera as mutações sofridas pela escrita ocidental a partir da introdução do espacejamento. De fato, o espaço branco que delimita a palavra não possui nenhuma correspondência sonora. Trata-se de um grafe (...) que pode ser ideográfico, ou seja, um grafe que representa diretamente a ideia, sem passar pelo sistema fonético, como por exemplo a abreviação de 'nº' (BAJARD, 2007, p.21).

Da mesma forma, o método fônico ao tomar a leitura como atividade de decodificação, desconsidera o caráter heterogêneo da escrita atual ao excluir outras práticas de leitura, como a da escrita ideográfica dos chineses, dos japoneses, dos árabes, a leitura visual pelos surdos, as configurações gráficas visuais dos *tablets* e *smartphones*, as escritas das mensagens eletrônicas com abreviações como “vc”, “bjs”, “msg”, bem como as siglas, tudo isso desvinculado do valor sonoro.

A experiência com as crianças do Projeto Arrastão testemunha o equívoco do método fônico, ao ignorar que elas identificam o nome próprio delas e dos colegas, atribuindo um valor visual às letras (alguns com grafia insólita como *Thallya*, *Lowrrany*, *Jacqueline*), antes de conhecerem o valor sonoro. A distinção dos caracteres ortográficos em caixa-dupla (maiúsculas e minúsculas) lhes oferece maior variedade de configurações das letras que a caixa-alta, bem como o domínio do signo (BAJARD, 2007; 2021).

No caso da leitura feita por adultos analfabetos, ou processo de alfabetização, como é o caso dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, percebe-se o mesmo procedimento. Na medida em que estes alunos circulam em variados trajetos, de casa para o trabalho, do trabalho para escola, etc., beneficiam-se do letramento em seu entorno, situando placas de ônibus, nomes de estabelecimentos comerciais, entre outros, por intermédio de uma leitura incidental. Quer dizer, realizam uma leitura global da palavra sem atentar para relação letra-som, mas para o sentido do signo em seu conjunto, mesmo sem o domínio do sistema alfabético para representação da escrita.

2.3 Leitura cognitiva/psicolinguística – foco no leitor

Em oposição ao processamento decodificador da leitura, em que “*ler é extrair significado do texto*”, o processamento cognitivo da leitura se embasa no modo como o leitor processa as informações na mente. As pesquisas nessa abordagem de leitura decorrem de influências teóricas da Psicolinguística e da Psicologia Cognitiva, para entender a relação entre leitor e texto (enquanto objeto), memória, inferência, pensamento; e de influência da Linguística de Texto, para explicar a relação entre linguagem escrita e compreensão e outras abordagens textuais (KLEIMAN, 2004).

É chamado de processamento descendente (*top down*), por deslocar a compreensão da mente do leitor para o texto. Por isso a ideia de que *ler é atribuir significado ao texto*. No processamento decodificador, ou ascendente (*bottom up*), o leitor é como um arqueólogo do texto em busca de extrair algo completamente desconhecido. Na abordagem cognitiva/psicolinguística, o texto seria como uma usina ativada pelo leitor através de atividades intelectuais, inferenciais, hipotéticas,

imprevisíveis, complexas, para gerar a força de produção de sentidos ao texto.

Contribui naturalmente para a produção de sentidos, portanto, para a compreensão, e também para o aprendizado, a relação que se estabelece entre as informações previamente contidas em nossa mente e o que o mundo revela a nossa volta. Esse processo interno de dar sentido as coisas a partir do conhecimento que já possuímos é o que se entende por estrutura cognitiva. Processo dinâmico e interativo da teoria do mundo de um indivíduo, com o qual, mais do que extrair sentidos e interagir com o mundo, “podemos imaginar e criar, testando soluções provisórias e examinando consequências para possíveis comportamentos” (SMITH, 1989, p. 32).

De acordo com Koch (2003, p.37) as informações cognitivas e as formas de processamento delas são operadas na memória em três momentos ou fases: i) de estocagem, em que as informações perceptuais são transformadas em representações mentais, associadas a outras; ii) retenção, fase de armazenamento das representações; iii) reativação, em que se opera o reconhecimento, a reprodução, o processamento textual, entre outras coisas.

Estudiosos da cognição postulam que a memória envolve três aspectos: uma memória de memória perceptiva (Smith (1989, p. 113) prefere chamar de armazenamento sensorial), onde os estímulos visuais, auditivos e outros são retidos por curtíssimo tempo, cerca de 50 milésimos de segundos pelo olho, e cerca 250 milésimos de segundos pelo cérebro; uma memória de curto termo, com capacidade para reter um pouco mais de meia dúzia de itens, onde as informações se mantêm por um curto tempo; e uma memória de longo termo, onde os conhecimentos representados permanecem por tempo ilimitado.

Kleiman (2010) simplifica os principais mecanismos no processamento do texto, nas seguintes fases: a percepção da informação começa pelos olhos. Depois passa à memória de trabalho, que a organiza em unidades significativas. Esta é ajudada por uma memória intermediária, que toma apenas os conhecimentos relevantes para o processamento das informações, para enfim serem armazenadas na memória de longo prazo.

Segundo Smith (1989), a informação impressa no texto, chamada de informação visual, é conduzida ao cérebro com algumas limitações envolvidas no sistema visual. O autor aponta três limitações: i) o cérebro não vê qualquer coisa que

esteja frente dos olhos imediatamente; ii) ver toma tempo; iii) ver é algo episódico. Tais limitações envolvem três atitudes implicadas na leitura e no seu aprendizado: i) ela deve ser rápida; ii) seletiva; iii) dependente do que o leitor já sabe.

(i) O cérebro não vê tudo que está à frente dos olhos imediatamente

O cérebro não vê tudo que está na frente dos olhos imediatamente; o cérebro não recebe informações dos olhos continuamente; o que os olhos captam não é o mesmo que o cérebro vê. A percepção se inicia pela visão, mas ela apenas auxilia o leitor no fornecimento de *input* gráfico. É o cérebro, contudo, que fará o maior esforço para compreender. De modo que o leitor não deve confiar somente no que o olho coloca a sua frente, mas deve se apoiar em sua teoria de mundo. Nessa perspectiva, o papel do leitor se sobrepõe ao texto. É ele quem aponta para o entendimento do texto, desfocando a atenção do material gráfico para se guiar pela percepção cognitiva, e não pelo que está explícito no texto. O leitor não se centra na informação visual, mas ativa as previsões suscitadas por estas na leitura, antecipando informações implícitas, sem a necessidade de confirmá-las textualmente de imediato.

Para Smith o acesso à informação visual é necessário, mas não suficiente no processamento da leitura, de maneira que:

Você pode ter uma riqueza de informação visual em frente a seus olhos abertos e ainda assim não ser capaz de ler. Por exemplo, o texto pode estar escrito em outra língua, que você não compreende. O conhecimento da língua relevante é essencial para a leitura, mas você não pode esperar encontrá-lo na página impressa. Ao contrário, este conhecimento é uma informação que você já deve possuir, por trás dos globos oculares. Pode ser distinguido da informação visual que passa através dos olhos se o chamarmos de informação não-visual ou 'conhecimento prévio'. (SMITH, 1989, p. 85)

Para dar conta da leitura, o leitor usa informação visual e informação não visual, o conhecimento prévio que fica “por trás dos olhos”, fazendo previsões. A previsão é uma habilidade que usamos continuamente na maior parte das atividades que praticamos. Na leitura, o leitor faz previsões sobre o que poderá encontrar no texto, usando estratégias perceptuais de variada ordem: ortográficas, morfossintáticas, semântico-pragmáticas e discursivas.

Exemplos de como o cérebro vê diferentemente dos olhos, e ainda assim o leitor identifica as formas sem dificuldade, ocorrem quando se tem uma sequência de palavras de um texto manuscrito em que as letras U e N têm a mesma forma como

em *ua* e *rua*, ou na situação em que a letra U é grafada na forma de V, em textos arcaicos em latim. Ainda quando o nome de um produto como N*~~*~~T U R E Z A é substituído por um desenho que sugere a forma da letra retirada. Nesses contextos, o leitor prevê a probabilidade de ocorrência de letras e a existência de palavras, recuperando o sentido (FULGÊNCIO; LIBERATO, 2004, p.16).

ii) O cérebro precisa de tempo para processar o que “vê”.

Enquanto o olho retém em fração de segundos uma informação visual na memória, o cérebro gasta mais tempo para processá-la. O tempo gasto para o cérebro responder a um estímulo visual é diretamente proporcional ao número de alternativas que tem a decidir. O cérebro diminui as alternativas, usando mais informação não visual na proporção inversa à informação visual. Mas se ele gasta muito tempo decidindo entre as alternativas, a informação visual se apaga antes que o cérebro possa interpretar. Vejamos um exemplo dado em Smith (1989, p. 93):

Num arranjo aleatório de letras, na tentativa de retê-las, o olho se fixa por mais tempo na informação visual, criando uma “visão em túnel”, ao limite de quatro ou cinco letras. Se o arranjo é de palavras em que duas estão relacionadas, a retenção chega a dez ou doze letras. Se mais palavras se agrupam com sentido, a captação é perto de 25 letras. Esse agrupamento é chamado fatiamento. O leitor agrupa a informação em unidades significativas, orientado pelas regras de sua gramática implícita. Assim, quanto maior a unidade significativa, maior será a quantidade de material a ser processado e mantido na memória ao mesmo tempo.

Se a maior unidade significativa reconhecida pelo leitor é a letra, u – m – a – l – e – i – t – u – r – a letra por letra sobrecarrega a memória, a informação visual permanece por pouco tempo, as primeiras letras precisam ser esvaziadas na sequência até a sétima, oitava ou nona letra chegar à memória. O – mes – mo a – con – te – ce se for sílaba por sílaba, pois quando tiver lido a quinta sílaba, a memória terá atingido seu limite. Se o fatiamento for por um agrupamento de palavras com sentido,

[o leitor] [poderá ler mais palavras] [sem sobrecarregar sua memória]

caso, possa reconhecer nelas as regras gramaticais internalizadas de sua língua.

iii) O cérebro não recebe informações dos olhos continuamente

Durante a leitura, o olho se movimenta constantemente em várias direções, mas o cérebro não capta a informação retida pelo olho de forma linear, contínua, mas de forma rápida e irregular. O olho realiza movimentos sacádicos, tão rápidos e quanto precisos, cuja finalidade é movimentar o olho de uma posição para outra, em direções progressivas e regressivas para coletar mais informações.

Entre uma “pausa” e outra, o olho realiza fixações. A cada fixação do olho, ocorre uma sacada. A velocidade de uma sacada para outra tem a ver com o tempo que o cérebro leva para dar sentido a cada novo *input* que vai sendo gerado. A percepção a partir de uma breve olhada, não ocorre pela aceleração da sacada, mas pela dependência em reduzir a taxa de informação visual. Assim, não se acelera a leitura aumentando a velocidade dos olhos, uma vez que a taxa de fixação varia conforme a habilidade do leitor e a dificuldade do material (SMITH, 1989).

Durante a fixação o material é percebido de forma clara, mas durante a sacada a percepção é muito reduzida, pois a visão periférica impede o leitor de visualizar todas as palavras que ocorrem entre cada fixação. Como a percepção se distingue de um indivíduo para outro, a grande parte do material não é percebido, mas inferido. O leitor é capaz de reconhecer no texto uma estrutura e associar a um significado, mediante a identificação da forma da palavra, a familiaridade com ela, as condições de produção, aspectos que direcionam as expectativas do leitor sobre o assunto. Daí a leitura cognitiva ser tomada como um jogo de adivinhação. A dificuldade do material posto em “jogo” determina o movimento do olho numa direção regressiva, de modo a indicar a um leitor eficiente o controle do processo de compreensão, relendo o que não compreendeu (KLEIMAN, 2010).

Para Smith (1989) uma leitura fluente implica ser rápida, seletiva e depende de conhecimento prévio.

i) a leitura deve ser rápida

Uma leitura rápida não significa uma leitura acelerada dos olhos, pois há um limite para que o cérebro possa extrair sentido de uma informação visual recebida pelo olho. Uma leitura feita palavra a palavra deve ser evitada, pois o leitor incorre na visão em túnel, sobrecarrega a memória, tornando a leitura demasiadamente lenta e fragmentada, e conseqüentemente minando a compreensão. A compreensão exige

rapidez na leitura, desde que não seja feita descuidadamente, mas assegurando-lhe eficiência no resultado.

Leitores eficientes leem mais palavras por minuto, numa proporção maior do que a capacidade que a visão levaria para interpretá-las. Abaixo de 200 palavras por minutos, indica uma leitura fatiada em palavras isoladas, em lugar do fatiamento por unidades significativas. Além desses fatores, a velocidade na leitura depende da finalidade do leitor, de conhecimento prévio sobre o assunto, da legibilidade, do grau de complexidade das estruturas do texto e de reconhecimento das palavras.

ii) a leitura deve ser seletiva

Smith (1989, p.102) salienta que nem o cérebro, nem a memória dão conta de atentar para todas as informações disponíveis numa página impressa. Não ler indiscriminadamente, mas fazer uma amostragem do texto é o segredo da leitura eficiente, afirma o autor. Significa dizer que o leitor deve agir seletivamente sobre o material, utilizando o máximo de informação não visual que detém, e analisando o mínimo da informação visual. O leitor eficiente dirige a atenção para as informações mais relevantes, consoante o propósito de leitura para o texto ou um propósito particular. Desse modo, saber distinguir as informações principais das secundárias auxilia a compreensão do texto como um todo.

Um aspecto observado por Leffa (1996) no processo psicolinguístico de leitura diz respeito à quantidade, nem sempre equilibrada, de informações em um texto. Se forem a mais, o leitor fluente descartará as informações redundantes, selecionando as que confirmem ou rejeitem suas hipóteses na leitura. Se forem de menos, o leitor preencherá com seu conhecimento prévio as lacunas ou inferirá os implícitos deixados pelo autor, a fim de completar a compreensão. Assim, texto será percebido ou como redundante ou como lacunas a preencher, correspondendo a visões distintas: leitura como um processo seletivo e leitura como processo construtivo. Em ambas, o leitor tem um papel ativo do processamento da leitura.

iii) a leitura depende de informação não visual

Um texto bem construído e adequado ao desenvolvimento cognitivo de seus leitores sempre exigirá do leitor fluente o máximo uso de informação não visual que possa reduzir as alternativas a serem consideradas, durante a leitura. O leitor iniciante

faz uso excessivo de informação visual, acreditando estar somente nela a solução para as incertezas.

O significado é a informação não visual mais importante de todas. De acordo com Fulgêncio e Liberato (2004), textos com maior grau de dificuldade para compreensão têm relação com a escassa informação não visual de que seus leitores dispõem. Significa dizer que o conhecimento prévio, de mundo e de como ler esses textos são insuficientes para processá-los. Se o material escrito não favorece a compreensão da leitura, conseqüentemente acarretará dificuldades para o leitor, que derivam não apenas do manejo que faz do sistema de escrita, dominado minimamente pelo leitor, mas também da destreza do autor em processar o referido sistema.

Nesse sentido, o professor deve estar atento ao selecionar os textos com os quais pretende trabalhar a compreensão leitora dos alunos da EJA, considerando sempre a possibilidade de compensar as possíveis lacunas de informações prévias dos alunos, fazendo escolhas de textos de maior acessibilidade à compreensão dos alunos.

2.4 Leitura interacional – foco no autor-texto-leitor

A abordagem da leitura numa perspectiva interacionista é uma combinação conciliatória dos modelos decodificador e cognitivo/psicolinguístico. Como diz Franco (2011), “não é uma simples soma, mas uma síntese e uma integração que concilia um fluxo bidirecional ascendente e descendente”, mediante um jogo de trocas de *input* gráfico lançado pelo texto, e de *output* cognitivo do leitor como resposta, num processo de interação recíproco, na medida em que “o texto age sobre o leitor e, de modo retrodinâmico, o leitor age sobre o texto”.

A abordagem é interacional porque não se centra exclusivamente em um único componente do processamento da leitura, quer dizer, não só no leitor, não só no produtor, não só no texto etc. Segundo Koch e Elias (2006), a leitura é uma atividade interativa e colaborativa complexa de produção de sentidos, construída na interação entre autor, texto e leitor, em que se consideram as experiências e

conhecimentos do leitor, a materialidade linguística do texto, os sentidos e intencionalidades do autor, além de outras condições envolvidas na interlocução: lugar social, crenças, vivências, relações com o outro, valores.

Ainda segunda as autoras, conceber a leitura como produção de sentidos implica dizer que o sentido não existe *a priori*, mas é construído na interação. Como os leitores são múltiplos, é coerente aceitar que vários sentidos podem ser evocados a partir do mesmo texto, desde que compatíveis com os dois outros polos da interação que participam do construto de sentidos. Poderíamos assemelhar a leitura interativa como sendo uma pista de mão de dupla, em que os condutores (os interlocutores) devem estar sempre atentos às sinalizações no percurso da viagem (pistas do autor e do leitor) para não haver colisões (pistas do autor, leitor e texto).

A maior ou menor tendência a privilegiar um ou outro modelo de processamento da leitura corresponde a um tipo de leitor. O leitor que privilegia o processamento descendente capta facilmente as ideias gerais do texto, é fluente e veloz, porém faz excessos de adivinhações, sem confirmá-las com os dados do texto; o que privilegia o processo ascendente não faz conclusões apressadas, porém, é pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto, por distinguir o que é mais importante do que é ilustrativo; o leitor maduro usa de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente (KATO, 1985, p.40-1, *apud* FULGÊNCIO; LIBERATO, 2004, p.19).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN, 1998) referenciam a leitura interativa ao considerar que:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (PCN, 1998, p.69-70).

Em tal concepção, o leitor não é percebido como um receptor passivo ante o texto, mas um sujeito que cumpre uma função ativa. Para cumprir um papel ativo, o leitor põe no jogo interpretativo suas percepções linguísticas e cognitivas e age

estrategicamente durante a leitura, procurando avançar, retroceder, validar expectativas, elaborar hipóteses, contestar conclusões, sempre numa perspectiva construtiva na interação leitor e texto.

Assim como os PCN, a Base Nacional Comum Curricular assume a centralidade do texto no ensino de Língua Portuguesa e, por extensão, focaliza a habilidade de leitura. No documento, o eixo da leitura compreende “as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BNCC, 2018, p. 67).

A partir da concepção interacional, outras abordagens de leitura são demandadas. Marcuschi (2008, p.231) analisa a perspectiva levantada por Kleiman³, em seu artigo que diz que a visão predominante hoje é a que concebe a leitura como prática social, orientada pelos estudos de letramentos. Nessa perspectiva teórica, a leitura se volta para atividades sociointerativas práticas, que realçam a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam diferentes modos de ler. Para o autor, a análise de Kleiman amplia a perspectiva de leitura para uma base sociointerativa, na medida em que desloca a visão de leitura como ação do indivíduo sobre o texto para a visão dos processos de compreensão do texto ligado à realidade sociocultural. Assim, a autora retira a ênfase dada aos aspectos cognitivos da compreensão leitora e centra a visão de leitura nos estudos dos letramentos.

Até aqui tratamos da compreensão como um processo flexível que não ocorre por uma orientação única (ascendente ou descendente) e como um processo interativo de co-construção de sentidos. Percebemos que, no âmbito da visão de leitura como construção de sentido envolvendo processos interacionais, a ação de inferir torna-se chave. Marcuschi (2008) se posiciona no paradigma de que *compreender é inferir*. Assim a compreensão é também um processo inferencial, pois a inferência, sem dúvida, é uma noção central para a produção de sentidos.

A noção de inferência ocorre pelo fato de que a compreensão do falante ou ouvinte não se dá somente na dependência do que está explícito na comunicação, mas depende de outros conhecimentos implícitos, capazes de estabelecer uma

³ Referente ao artigo de Ângela Kleiman. Abordagem da leitura. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, pp.13-22, 2004.

relação semântica coerente entre o dito e o não dito. Uma atividade inferencial deve considerar o contexto situacional e sócio-histórico-cultural da operação.

Retiramos de Marcuschi (2008, p. 253) um exemplo que ilustra como um leitor interpretaria o aviso “*Abre aos domingos*”, na porta de um estabelecimento. Ordinariamente os leitores entenderiam que o estabelecimento “*abre todos os dias, inclusive aos domingos*”. Poderia também entender que o estabelecimento “*abre também aos domingos*”, o que está implicado na interpretação anterior. Entender que o estabelecimento “*abre só aos domingos*”, não estaria errado, porém não é usual, já que é normal abrir nos dias não-feriados, entendendo como “*abre só aos domingos que não for feriado*”. Assim, o significado torna-se explícito (inferido – grifo nosso) na dependência do uso que o produtor do texto faz dos fatores contextuais (KOCH; ELIAS 2006, p.58).

Segundo Fulgêncio e Liberato (2004, p.28), a compreensão da linguagem pode ser entendida como um jogo entre o que não só é percebido explicitamente, mas também previsto, e entre o que o leitor acrescenta pelas inferências que faz baseadas no seu conhecimento do mundo. As inferências recuperam certas informações não materializadas do texto. O leitor fluente supre com informação prévia o que não foi explicitado no texto, usando eficientemente estratégias linguísticas e não linguísticas para completar a compreensão, processando parte do material visual com suas previsões e inferências.

Certamente um autor não precisaria explicitar todos os detalhes, que se supõe teria um leitor minimamente fluente sobre determinado assunto. O autor proficiente evitaria a redundância na escrita, pois o leitor fluente inferiria os implícitos. Pode ocorrer de o autor intencionalmente deixar implícitas determinadas passagens do texto, para o leitor acrescentar suas inferências. Certamente um leitor experiente se entediaria com uma escrita que tentasse explicar pormenorizadamente todos os detalhes, subestimando a capacidade do leitor e fazendo-o desistir da leitura.

O estabelecimento de inferências e de previsões está presente tanto na compreensão da escrita, quanta na compreensão da fala. Numa comunicação de fala, o interlocutor pode inferir muito dos implícitos não somente pelo que conhece previamente, mas também pelas pistas contextuais da situação de fala e outras mais.

Na fala, particularmente, muitas das inferências ocorrem por processos simultâneos de sinais verbais e não verbais para a compreensão do discurso, estabelecidas por Gumperz (1982, 1992, *apud* KOCH, 2003a, p. 32), como pistas de contextualização tais como a prosódia (entonação, volume e qualidade da voz, pausa, velocidade e ritmo da fala), escolhas léxicas, distribuição sintática, estilo, mímica, gestos, postura corporal etc.

Na leitura, escrita quanto oral, interessa-nos as pistas contextuais prosódicas e lexicais que atentam para os recursos gráficos e sonoros que levem os alunos de EJA a inferirem as sensações evocadas pelas palavras, atentar para a beleza da linguagem de um poema, de modo a suscitar um engajamento na leitura oral em sala de aula.

2.5 Leitura complexa – foco multidimensional em rede

As diferentes abordagens teóricas da leitura e o processo de compreensão leitora apresentados até aqui atestam diferentes visões relevantes, e não excludentes, bem como o interesse da pesquisa em ampliar e complementar as discussões que emergem sobre a leitura. A variedade de perspectivas decorre principalmente do fato de a leitura, a escrita e a oralidade serem os eixos norteadores dos principais objetivos do ensino de língua portuguesa no ensino fundamental I e II, como afirmam Almeida Jr, Pelosi e Bessa (2019, p.163).

O processamento da leitura tem bases sobre uma dinâmica altamente complexa. Essa afirmação fundamenta-se no pressuposto de que a língua/linguagem é um Sistema Adaptativo Complexo (SAC), inspirado na Teoria da Complexidade (ELLIS; LARSEN-FREEMAN, 1997 *apud* FRANCO, 2011).

Um sistema é complexo por se constituir de um conjunto formado de múltiplos agentes ou componentes interligados, compondo uma unidade, por exemplo, o clima, o tráfego nas grandes cidades, o mercado acionário, e outros. O comportamento dos sistemas complexos emerge das interações entre os seus componentes e não é descritível por uma única regra, mas exhibe características inesperadas (WALDROP, 1992, *apud* FRANCO, 2011).

A linguagem como um sistema adaptativo complexo possibilita vislumbrar na leitura um processo dinâmico de compreensão e interpretação, em que a linguagem permite que “os indivíduos se comuniquem e construam sentidos a partir das inferências produzidas durante o processo de compreensão leitora”. Desse modo, Almeida Jr, Pelosi e Bessa consideram a leitura um subsistema aberto, dinâmico, complexo e adaptativo

que manifesta características próprias de um SAC maior chamado linguagem, mas que difere deste, porque ler a partir das diversas semioses é um objetivo linguajero, ou seja, é uma das funções desse sistema para a construção de sentido durante o processo de comunicação dos falantes/leitores (ALMEIDA JR.; PELOSI; BESSA, 2019, p. 163).

Assim, a leitura é processo, sistema e subsistema incluídos no sistema maior que é a linguagem, na qual a compreensão leitora se insere, e se configura como um subsistema adaptativo complexo, a partir da perspectiva do pensamento sistêmico.

O pensamento sistêmico entende que o todo de um sistema é importante, contudo, sem separar suas partes. As partes se integram num processo dinâmico, completando os espaços a preencher (por isso a ideia de sistema aberto), possibilitando visualizar o todo e permitindo a construção de conhecimentos novos. A visão sistêmica, que se assemelha ao pensamento mecanicista, no entanto, concentra-se nas partes, separando elementos por natureza inseparáveis. Segundo Almeida Júnior, Pelosi e Bessa,

a ciência dos sistemas complexos foge da abordagem tradicional e reducionista de se concentrar nas partes do sistema, para se integrar em uma rede em que os sistemas são abertos e se relacionam entre si (ALMEIDA JR.; PELOSI; BESSA, 2019, p. 165).

Assim, esses pesquisadores se apoiam no pensamento sistêmico, entendendo a complexidade da leitura como um processo de totalidade. Resumidamente, a linguagem como um sistema adaptativo complexo é caracterizada por integrar vários agentes que interagem de forma dinâmica e não linear, por diversas interações linguísticas em constante *feedback* e por estruturas de linguagem imprevisíveis que emergem a partir das experiências de outros indivíduos entre si e com o meio externo (HOLLAND, 2004; CAMERON e LARSEN-FREEMAN, 2012, *apud*

ALMEIDA JR; PELOSI; BESSA, 2019, p.163).

Uma das mais importantes e frequentes características dos sistemas complexos é a dinamicidade, que indica a constante interação dos vários agentes do sistema. O resultado das interações é por vezes imprevisível. Em relação à leitura, a dinamicidade ocorre pela interação dos conhecimentos, os quais se alteram no tempo, e pela mudança de posicionamento do leitor diante da variação de situações discursivas.

Outra característica, que reforça o dinamismo do sistema, é a não linearidade. Isso indica que os sistemas sofrem alterações a médio e longo prazos, provocadas por pequenas mudanças em condições iniciais. Na leitura, o processo de compreensão leitora não é o mesmo entre os leitores, nem mesmo entre um único leitor, a se considerar as várias oportunidades de leitura que um texto permite.

O caos, outra característica dos sistemas complexos, não significa desorganização. Devido aos sistemas complexos estarem em constante relação com o ambiente externo, recebem *feedbacks* que provocam alterações imprevisíveis. Isso significa que, pelo fato de o subsistema ser aberto, na leitura, o fluxo da interação com linguagem altera os conhecimentos armazenados na memória utilizados durante a compreensão leitora.

Por ser aberto, cada sistema complexo constrói suas próprias organizações, adaptando-se e ajustando-se às variações do seu ambiente. Nesse sentido, os sistemas complexos são emergentes, porque surgem de uma nova organização de nível mais elevado do que aquela que antecedeu. Na leitura, eles “possibilitam a reciclagem neuronal, alterando sensivelmente as condições iniciais do sistema na emergência de novas entradas e saídas” (ALMEIDA JR; PELOSI; BESSA, p.167).

Considerando as características apontadas nos sistemas complexos, Franco (2011, 41) concebe a leitura como um SAC dinâmico, onde vários agentes ao mesmo tempo (leitor, autor, texto, contexto social, contexto histórico, contexto linguístico, conhecimento de mundo, frustrações, expectativas, crenças etc.) atuam inter-relacionados durante a leitura.

Diferentemente do posicionamento de Franco (2011), a leitura é concebida por Almeida Jr, Pelosi e Bessa (2019), um subsistema complexo, inserido dentro do SAC maior que é a linguagem. O quadro de subsistemas elaborado pelos autores

inclui também a escrita como um subsistema que se insere na complexidade da linguagem. Um subsistema pode ser configurado para processar apenas a decodificação, a codificação, a compreensão ou a produção de textos. Então, diferentes subsistemas podem funcionar de forma interdependente e autônoma.

Diante do exposto, conclui-se ser a leitura um subsistema adaptativo complexo, aberto diante de muitas possibilidades interativas e indeterminantes presentes na atividade leitora e imprevisíveis do sistema de linguagem, ativada por meio do compartilhamento de informações com o ambiente externo que influenciam as concepções do leitor.

A leitura, portanto, é um processo complexo, de cognição e metacognição, que envolve tanto operações parciais (decodificação) quanto totalizantes do processo como um todo. Não basta saber decodificar e dominar o código linguístico (ortográfico e o alfabético). É necessário o domínio da compreensão do que se lê, processo esse gerado pela interação de múltiplos agentes: leitor, autor, texto, linguagem, contexto, valores, crenças, etc., que amplia a dimensão leitora a um nível sistêmico complexo, aberto à múltiplas possibilidades interativas com o sistema de linguagem.

A fluência não é apenas um componente indicador de automatismo na identificação e reconhecimento das palavras como elemento da oralidade, mas ela mesma se constitui na compreensão, como resultante do processo gerado na leitura, assunto do qual trataremos no capítulo a seguinte.

Assim, neste trabalho assumimos a perspectiva de leitura interacionista com interface na perspectiva da complexidade, tendo em vista o caráter de leitura interativa abrangendo um nível sistêmico complexo, que se presta a possibilidades de compartilhamentos vários com o sistema de linguagem.

3 LEITURA: FLUÊNCIA, MODALIDADES E ATITUDES

No capítulo anterior, explicitamos o processo da leitura sob diferentes perspectivas teóricas. As várias abordagens denotam que a compreensão leitora é uma atividade bastante complexa nos estudos da linguagem. Diversos fatores e componentes atuam no processo de interação da aprendizagem da leitura: leitor (o aprendiz), autor (produtor de conteúdos), texto (a base do ensino), estratégias (caminhos a serem percorridos), conhecimentos (objetos do mundo), etc. Neste capítulo, indicamos os fatores derivados da interação autor-texto-leitor que implicam na compreensão leitora, discutimos as modalidades e atitudes, circunstâncias e usos socialmente aceitos de práticas de leitura de textos escritos, e, por fim, apresentamos uma perspectiva para o entendimento de fluência na leitura.

3.1 Fatores que interferem na fluência da leitura

De acordo com Alliende e Condemarín (1987), os fatores que determinam a compreensão de textos escritos são interligados entre si e se modificam constantemente, conforme eles derivem da interação autor-texto-leitor no processamento da leitura de textos escritos. Para esses autores, há os fatores de compreensão que derivam do texto, do leitor e do autor. Assim, dos conhecimentos do leitor derivam as circunstâncias da leitura (contexto de uso), enquanto os do texto /autor derivam as circunstâncias da escrita (contexto de produção).

Koch e Elias (2006, p.24) reconhecem que a interação autor-texto-leitor se correlaciona a fatores implicados na compreensão leitora, mas atentam que a relação autor/leitor e o texto atuam facilitando ou dificultando o processo de compreensão leitora. Assim, a compreensão depende, em parte, do modo como o leitor mobiliza seus conhecimentos, bagagem cultural e circunstâncias de leitura em relação aos conhecimentos, à bagagem cultural e às circunstâncias de produção escrita do autor/texto.

Na relação autor/leitor, os fatores que interferem na compreensão decorrem do conhecimento dos códigos (inclusive os linguísticos), dos esquemas cognitivos, da

bagagem cultural e das circunstâncias de produção escrita do autor em correlação aos do leitor.

Do ponto de vista do conhecimento, apreendemos a realidade, a partir dos esquemas cognitivos que temos sobre o mundo. Os esquemas são modelos mentais (*frames*) que elaboramos na relação com o mundo, que permitem estabelecer relações de sentido. Se o assunto é carnaval, sabemos que se trata de um evento que reúne foliões e não fiéis, que as pessoas usam fantasias e não um vestuário comum, que se tocam marchinhas e não valsas. É uma espécie “moldura”⁴ que se construiu dessa circunstância festiva.

A compreensão supõe um compartilhamento de esquemas do autor, leitor e texto. Quando não coincide, é importante saber as circunstâncias de produção da escrita do autor para atingir a compreensão. Por exemplo, alguns conceitos encontrados na Bíblia como “lepra” e “epilepsia” se inserem num esquema que incluía a ideia de maldição, doença incurável, castigo ou até algo demoníaco, o que não condiz com os conceitos que se tem hoje. Em muitos casos, o leitor prescinde de informações adicionais sobre o autor. Mas o autor pressupõe a participação do leitor na produção de sentidos no texto.

Em princípio, autor e leitor devem manejar conjuntamente conhecimentos linguísticos, como os gramaticais, semânticos, pragmáticos, discursivos, bem como cognitivos, culturais e contextuais da leitura e da produção escrita.

Além dos fatores derivados do autor e do leitor, há os derivados do texto, que decorrem da legibilidade material, linguística ou de conteúdo que podem dificultar ou facilitar a compreensão.

Os fatores materiais do texto dizem respeito ao tamanho e clareza das letras, à cor, e à variedade tipográfica, à fonte empregada; à textura do papel; ao comprimento das linhas, das sentenças, da constituição de parágrafos e, no caso da escrita digital, da qualidade da tela (KOCH e ELIAS, 2006, p.28).

Correlacionamos a dificuldade de compreensão de textos digitais com a observação que Bajard (2021) faz quanto à peculiaridade da escrita inteligente do teclado dos *tablets* e smartphones. Basta clicar uma vez para colocar uma palavra na

⁴ O termo “moldura” refere-se ao enquadramento que comportaria os entendimentos possíveis para a compreensão de uma determinada situação, evento, contexto ou texto.

linha e o teclado acrescentar um espaço em branco entre as palavras. A ausência desse índice gráfico perturbaria a compreensão, da mesma forma que o excesso de abreviações, sobretudo quando o leitor não tem familiaridade com os códigos que circulam. E, ainda, o texto digital não revisado antes do envio, às vezes, sofre alteração na configuração de algumas palavras, gerando uma mensagem confusa. Pesquisas futuras poderão esclarecer melhor dificuldades na compreensão, advindas da configuração de escrita por meio dessa ferramenta digital.

Os fatores linguísticos que interferem na compreensão são os relativos à estruturação sintática do texto. Envolvendo esse aspecto, Koch e Elias (2006, p.28) apontam alguns deles: léxico; estruturas sintáticas complexas com abundância de orações subordinadas; orações super-simplificadas pela ausência de nexos para indicar relações de causa/efeito, relações de espaço e tempo; ausência ou inadequação no uso de sinais de pontuação.

Outros fatores diretamente ligados à legibilidade são os relativos à complexidade das estruturas sintáticas, tais como: não distinção de regras de uso próprios da fala e da escrita; grandes inserções entre constituintes de uma sentença; sentenças muito longas e complexas; inversão da ordem canônica dos constituintes da oração; uso de estruturas passivas; o emprego em demasia (inclusive em pequeno número) de vocabulário desconhecido, vago e rebuscado. (FULGÊNCIO; LIBERATO, 2002). As autoras ressaltam a necessidade de não considerar isoladamente cada fator de dificuldade, pois eles estão sempre em relação com outros. Como o vocabulário é um dos fatores de compreensão diretamente ligados ao texto, convém ajudar o leitor a identificar o significado dos vocábulos através das pistas dispostas na sintaxe do texto.

Um fator que pode comprometer totalmente a compreensão diz respeito ao repertório de leitura. Quando este é escasso e a leitura não se faz um hábito, conseqüentemente o leitor terá pouco domínio de outros códigos, que o impede de estabelecer inferências cotextuais e intertextuais.

Os fatores de conteúdo provêm dos elementos referenciais inseridos no texto e convertidos em entidades semânticas, os quais estabelecem relações com outros elementos de dentro ou de fora do texto. Ou seja, os elementos do mundo

biopsicofísicosocial e cultural são apreendidos e transformados em referentes por meio da interpretação humana (cf. Coseriu, 1977, *apud* KOCH, 2003a).

É importante destacar que os referentes não são entidades dadas *a priori* na realidade, mas são inseridos no texto como objetos de discurso e não objetos do mundo, e são fabricados (cf. Blikstein, 1985, *apud* KOCH, 2003a) na prática social: “a realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas acima de tudo, pela forma como sociocognitivamente, interagimos com ele” (KOCH, 2003a, p.79).

Do ponto de vista da compreensão, quando alguém se propõe a aprender a dirigir um automóvel, não é necessário que se compreenda como funciona a parte mecânica, elétrica, ou de compressão da máquina. Basta entender o sentido específico do termo “automóvel”, para relacionar ao sentido genérico de “veículo”, que pode indicar *status*, condição econômica, instrumento de trabalho, etc., conforme a uma função comunicativa exercida no texto, advertem Alliende & Condemarín (1987).

Os fatores de conteúdo são frequentemente tomados para avaliar a compreensão de leitura, uma vez que podem ser utilizados como diagnóstico dos níveis de aprendizagem para nortear planos de ensino de acordo com as dificuldades na aprendizagem dos conteúdos. Dessa forma, convém abordar algumas categorias gerais de compreensão ligadas aos seguintes tópicos: ideias principais e ideias secundárias, trechos de sentido geral e específico, distinção entre fato e opinião, relações de causa e efeito, semelhança/ oposição, inclusão/exclusão, verdade/mentira, verossimilhança etc.

Em termos da quantidade de informações visuais e não visuais presentes ou ausentes no texto, para Fulgêncio e Liberato (2004, p.19), tudo isso interfere na compreensão entre o texto e o leitor. Quanto mais informação não visual o leitor tiver disponível sobre um assunto do texto, menor é a quantidade de informação visual que ele utilizará para compreendê-lo. A relação inversa também é verdadeira, o que exige do leitor mais extração de informação visual do texto. Conseqüentemente, mais difícil e trabalhosa será a leitura.

Sendo pelo que se coloca, se a informação visual é escassa, o leitor fica excessivamente dependente de conhecimentos prévios, o que torna a compreensão impossível. A dependência da quantidade de informação não visual torna impossível

a leitura, visto que a quantidade de informação visual retida na memória de curto prazo é muito limitada.

Assim, um texto será melhor compreendido, quando a quantidade de informações entre texto e leitor forem, ao menos em parte, equilibradas – “a compreensão não requer que os conhecimentos do texto e os do leitor coincidam mas sim que eles possam interagir dinamicamente (ALLIENDE & CONDEMARÍN, 1987, p.146).

3.2 Fluência é compreensão

Por muito tempo a fluência na leitura foi tomada como proficiência no reconhecimento imediato das palavras. Uma redefinição foi elaborada por La Berge e Samuels (1974, *apud* PULIEZI; MALUF, 2014), os precursores da concepção contemporânea de fluência com a teoria do processamento automático de informação na leitura. Os autores defendem que o processamento das palavras na leitura se realiza em um nível automático e com um mínimo de capacidade cognitiva envolvida. Partiram da hipótese de que um alto investimento de recursos cognitivos em aspectos superficiais da leitura, como a decodificação lenta de palavras, resultaria em baixa compreensão.

Desde a publicação do *National Reading Panel*⁵ (PULIEZI; MALUF, 2014), em 2000, que a fluência é reconhecida como um dos cinco componentes principais da leitura, muitos pesquisadores, sobretudo estrangeiros, voltam a atenção para os estudos da fluência da leitura, antes ignorada nas pesquisas. No Brasil há poucos trabalhos, nesta linha de investigação.

Não há um consenso numa definição de fluência na leitura. As pesquisadoras Puliezi e Maluf (2014), revisando a bibliografia dos estudos sobre a fluência na leitura, citam vários pesquisadores estrangeiros que se debruçaram sobre o tema. Entre eles, Samuels (2006), por exemplo, explica a fluência como um processo de ocorrência

⁵ O National Reading Panel, produzido pela Secretaria de Educação norte-americana e o National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), aponta cinco competências básicas na leitura: consciência fonêmica, fônica, vocabulário, fluência e compreensão de texto.

simultânea da decodificação e compreensão, indicada pela precisão, automaticidade e prosódia. Outros autores como Daane, Campbell, Grigg, Goodman e Orange (2005) afirmam ser a compreensão a parte mais definidora da fluência da leitura, enfatizando a prosódia da leitura oral como reflexo da compreensão. Hudson e colaboradores (2009) consideram que uma leitura fluente envolve precisão, eficiência com razoável velocidade, conforme o tipo de texto, e envolve uma boa compreensão do significado do texto (PULIEZI; MALUF, 2014, p.468).

No mesmo artigo, as autoras identificam a existência de três componentes-chave como resultado para a fluência na leitura em que todos os pesquisadores concordam: precisão na decodificação da palavra, automatismo no reconhecimento das palavras e uso adequado da prosódia, conforme aponta Rasinski (2006). Kuhn e cols. (2010), por sua vez, propõem uma definição que sintetiza e engloba os três componentes na fluência da leitura e a compreensão:

Fluência combina precisão, automaticidade e prosódia na leitura oral, que, tomadas em conjunto, facilitam a construção de sentido do texto pelo leitor. Isto pode ser demonstrado durante a leitura oral através da facilidade no reconhecimento de palavras, na manutenção de um ritmo adequado, fraseamento e entonação. Esses são fatores na leitura oral ou silenciosa que podem limitar ou favorecer a compreensão (KUHN e cols., 2014, p.240, *apud* PULIEZI e MALUF, 2014, p.471).

Ainda, de acordo com as autoras, as pesquisas de Pinell, Pikulski, Wixson, Campbell, Gough, & Beatty (1995), apoiando suas análises em dados colhidos na Avaliação Nacional do Progresso Educacional em Leitura (*National Assessment of Educational Progress in Reading*)⁶, atestam haver uma relação recíproca entre fluência na leitura oral e a compreensão (PULIEZI e MALUF, 2014, p.471).

As pesquisas, após o *National Reading Panel*, entendem um leitor fluente como alguém que domina as habilidades de precisão, automatismo e prosódia adequadas na leitura oral, e a fluência como uma ponte para chegar à compreensão leitora. De fato, um leitor fluente demonstra o domínio dessas habilidades em algum

⁶ NAEP (sigla em inglês) é uma avaliação nacional em larga escala que avalia o desempenho dos alunos americanos em vários assuntos e disciplinas. Avalia leitura e escrita em matemática e ciências frequentemente; história dos Estados Unidos periodicamente; e assuntos como artes, educação física, economia, geografia, tecnologia e engenharia esporadicamente.

momento de leitura oral ou silenciosa. Também não descartamos que essas habilidades refletem a compreensão na leitura.

No entanto, destacamos duas considerações nessa perspectiva da fluência: a primeira refere-se à noção atribuída à fluência (composta em suas três dimensões) como um fator da oralidade. Ou seja, remete ao método de leitura como oralização do escrito; a segunda, decorrente da primeira, dá um tratamento ambíguo ao termo “leitura”, que se confunde com a leitura em voz alta, “o oral que se esconde sob a escrita”. Ou seja, fluência na leitura se confunde com fluência oral.

A fluência na leitura é entendida como um componente necessário, mas não suficiente por si mesma para o desenvolvimento da compreensão, frisa Samuels (2006, *apud* PULIEZI e MALUF, 2014), que define fluência na leitura como “decodificação e compreensão ao mesmo tempo”. Bajard (1994; 2021), por sua vez afirma que o reconhecimento da palavra pela via direta se realiza sem passar pelo processo de identificação (via indireta), que se vale da decodificação.

Considerando a leitura como um ato complexo, as habilidades apontadas nas pesquisas atuais para a fluência na leitura (precisão, automatismo e prosódia) se articulam a várias estratégias que o leitor realiza durante a leitura com a finalidade de gerar compreensão.

Dessa forma, apontamos uma nova perspectiva: a de que fluência na leitura é compreensão, inferência, e não uma ponte para a compreensão. Uma vez dominadas as estratégias de compreensão da leitura pela escrita de textos, ocorrerá o desenvolvimento da fluência na leitura, e conseqüentemente a incidência sobre uma fluência oral na leitura.

3.3 Atitudes de leitura socialmente aceitas: em que consistem e circunstâncias de uso

As atitudes de leitura socialmente aceitas são a leitura oral, para si ou para os outros, chamada de “leitura em alta voz”, e a leitura silenciosa, para si, solitária, sem o uso da voz. Ambas se diferenciam quanto aos objetivos e as circunstâncias de uso. Na prática pedagógica, elas constam frequentemente como etapas de um roteiro de

leitura: primeiramente, leitura silenciosa e, em seguida, leitura vocalizada. É preciso ficar claro a quem ministra aula de leitura que essas duas modalidades, além de não servirem aos mesmos objetivos e propósitos, também exigem operações específicas.

O objetivo geral que está por trás de qualquer leitura é fazer compreender o que está escrito. É o sentido que o leitor está sempre perseguindo, mesmo na “leitura em voz alta”, como salienta Smith (1989). Retomando a definição de leitura apontada no capítulo anterior, ler é compreender, é produzir sentidos, pois “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele” (KOCH, 2003a; 2003b; KOCH; ELIAS, 2006; SMITH, 1989). O leitor, por meio da série de habilidades cognitivas e linguísticas que mobiliza, interage com o texto, com seu conhecimento prévio e com outros textos para construir um sentido apropriado ao texto.

Muitos pesquisadores concordam que o padrão contemporâneo da leitura é a recepção visual e silenciosa do texto escrito. Na operação específica para a leitura silenciosa, o leitor realiza constantes *idas e vindas* ao texto. Quando o leitor se defronta com um trecho que não compreende, costuma deter-se em parte da produção escrita, para perscrutar o sentido, ou recuar-se, para dirimir a dúvida que surge, avançando para prosseguir no entendimento, saltando trechos facilmente inferidos, retornando para verificar hipóteses, confirmando ou descartando antecipações e inferências durante e após a leitura (PCN, 1997, p.69).

A leitura silenciosa mostra-se funcionalmente apropriada para as circunstâncias em que o objetivo principal é a construção de sentido do texto. Por isso é necessário dispor esse tempo de leitura ao aprendiz para que a realize, antes de proceder à leitura em voz alta, e assim processar a compreensão. Sabe-se, porém, que não é durante a leitura silenciosa ou durante a leitura em voz alta que o leitor-aprendiz, inexperiente, apreende mais facilmente a compreensão do texto escrito, mas durante a interação do professor com o leitor por meio de conversas sobre aspectos relevantes do texto (KLEIMAN, 2010; OLIVEIRA, 2019). A leitura silenciosa, no entanto, abre caminhos de qualquer forma para que se dê sentido ao texto.

Há muitas situações propícias à prática de uma leitura silenciosa, por exemplo, quando lemos uma revista, jornal, ou livro, enquanto aguardamos a vez para o atendimento no consultório médico, na fila de um banco, ou à espera do ônibus; quando reservamos um espaço isolado na biblioteca para ler um artigo, um capítulo

de livro para avaliação ou simplesmente para fruir uma leitura segundo o nosso interesse; quando relaxamos com a leitura do livro antes de dormir; quando o professor reserva um tempo necessário para a leitura silenciosa em sala de aula antes da discussão sobre o texto. Todas essas oportunidades demonstram razões para se ler silenciosamente um texto.

Enfim, em sintonia com Bajard (2007), a leitura silenciosa é sempre demandada nas situações em que o leitor, no confronto com a novidade do texto, possa ler de modo autônomo, possa esclarecer dúvidas suscitadas na leitura, posicionar-se de maneira crítica e saber interpretar de maneira consciente. Dessa forma, entende-se ser a *leitura silenciosa* a modalidade por excelência de acesso à compreensão do texto. A “leitura em voz alta”, por sua vez, compõe um tratamento didático dos conteúdos de língua portuguesa para o domínio das habilidades de escuta e de vocalização de textos escritos (PCN, 1997, p.67).

A expressão *leitura em voz alta* indica tradicionalmente a leitura que se faz oralmente. Conforme Chartier (1994), foi a prática mais comum de leitura até a Idade Média, perdurando por mais alguns séculos, como um evento de leitura coletivo e social, em que reuniam analfabetos e semianalfabetos. O público letrado, em número pequeno, mantinha a prática de ler e reler, ouvir, memorizar, recitar os mesmos textos, dada a escassez de material escrito e a concepção de leitura da época, em que ler era sinônimo de saber de cor. A leitura ou escuta repetida e memorizada era o meio para reter a compreensão do texto. Nesse contexto, aprender a ler supunha transformar os signos gráficos em sinais orais, não sem antes memorizar o conteúdo formal, repetir várias vezes o texto para então extrair o sentido.

O termo *leitura em voz alta* surgiu da necessidade de passar a grafia do texto a uma sonorização, visto que a escrita predominante, herdada dos gregos, era contínua (do latim *scripto continua*), sem espaçamento entre as palavras. Assim, para compreender o texto era preciso antes passar pela voz.

De acordo com Chartier (1987, *apud* BAJARD, 1994), na França do *Ancien Régime*, no século XVIII, a escuta recitada ou memorizada de livros em voz alta era um modo de reunir a família. Os cartazes fixados na cidade precisavam da mediação de uma leitura em voz alta para as pessoas não letradas; na Espanha, cegos decoravam textos através da escuta para depois serem divulgados, independentes da

leitura visual; a literatura de cordel no Brasil se popularizou pela divulgação em feiras pelo interior do país e a leitura oral de alguns trechos dos folhetos de cordel atraíam os compradores, em geral, analfabetos ansiosos por descobrir algo novo. Após a Reforma Protestante, os patriarcas de famílias protestantes costumavam ler textos bíblicos durante a noite.

No Brasil imperial, era comum acontecer os saraus literários, espécie de reuniões de pessoas letradas da sociedade para escutar a recitação de poemas proferidos pelos seus autores. No ensaio “Como e porque sou romancista”, José de Alencar relembra de quando garoto lia romances em voz alta para entreter uma roda de senhoras, enquanto seu pai tratava de negócios em outro ambiente da casa. Segundo Antonio Cândido⁷, o público leitor da primeira metade do século XX, no Brasil, mesmo entre a elite, era mais de “auditores” do que de leitores, uma vez que predominava a oralidade num país de imprensa e alfabetização tardias.

Nas práticas escolares cotidianas, a leitura em voz alta sempre foi predominante e fazia parte da rotina dos aprendizes. Ler em público, em rituais escolares, sessões de auditórios e outras cerimônias era uma exigência social. O professor, o modelo magistral de proferição da leitura, se encarregava de avaliar aspectos como dicção, entonação, pontuação, a impositação da voz e pronúncia corretas das palavras durante a leitura, e conseqüentemente a compreensão do texto lido. Não é à toa que as escolas tradicionais no passado eram equipadas com estrutura de auditório, para apresentações de leituras oralizadas.

Hoje já não se exercitam as mesmas experiências de leitura oral, mas nem por isso a referida leitura deixou de ser praticada. Conforme já abordado em seção anterior deste trabalho, são frequentes ocasiões nas quais a leitura oral é requerida para o uso de certos gêneros de texto: leitura de atas de modo geral, discurso de formatura, leitura do evangelho no culto/missa; leitura de avisos ou notas, em sala de aula, no rádio, na televisão, etc.

O expediente da leitura em voz alta, porém, geralmente exige preparação, que passa pela leitura silenciosa em boa parte, pela necessidade das idas e vindas ao texto, independentemente de ser o leitor proficiente ou não. E nem seria necessário

⁷ *Leitura e sociedade*, 1965. Companhia da Letras. Retirado do glossário Ceale, Faculdade de Educação (UFMG). Texto de Ana Maria de Oliveira Galvão.

dizer que é injustificável expor um leitor-aprendiz a um fracasso ou a má atuação numa *performance* vocal. Em sala de aula, o professor deve apresentar um propósito claramente definido para esse tipo de leitura, evitando que se torne uma atividade desagradável para quem escuta ou causadora de receios e constrangimentos para quem fará publicamente.

Embora a leitura em voz alta nos reporte ao ambiente escolar como o espaço de educação formal apropriado para se adquirir as técnicas da vocalização, ela é uma atividade que envolve uma convivialidade. Diferentemente da leitura silenciosa, que é um encontro individual, a leitura em voz alta tem uma função comunicativa e, como a silenciosa, não se restringe à dimensão pedagógica.

Alguns leitores experientes costumam ler em voz alta trechos para si, após já ter lido o texto, como uma estratégia para compreender melhor certas partes que não foram compreendidas claramente. Esses leitores não fazem dessa estratégia uma dependência para a compreensão do texto, mas vocalizam o material enquanto releem, como a explicar a si mesmos e talvez para memorizar o conteúdo.

O ditado, espécie de “escrita em voz alta”, em lugar de ser um mero exercício escolar formal (que visa à aquisição ou à melhoria da ortografia), pode se tornar uma prática mais relevante para o aluno, quando realizada com textos (ortografia gramatical), e não com palavras isoladas (ortografia lexical). Para George Jean (2000, p. 109), o ditado é um exercício útil de verificação, desde que seja concebido “como um jogo pelo qual a leitura em voz alta volta a encontrar a sua forma gráfica”. Esta pode se melhorar pelo engajamento na leitura propriamente. Bajard (1999, p.65) nos lembra de como as crianças escolarizadas dos meios populares poderiam cumprir um papel junto aos pais analfabetos através da prática do ditado ao adulto.

Ainda no âmbito escolar, a proferição em voz alta de livros em capítulos realizada por alunos ou professor, preparada antes e sequenciada entre os alunos pode ser considerado um ótimo exercício para a leitura oral. Entre outras vantagens, possibilita o acesso a textos mais longos (às vezes difíceis) e à escuta atenta; também a proferição/escuta orientada de textos produzidos pelos alunos permite contribuir para um bom desempenho na prática do dizer textos.

Ainda, os saraus, os jograis, as dramatizações, as recitações, que em geral integram projetos de práticas de leitura na escola, são momentos culminantes

especiais que convocam a vocalização direta do texto. Permitem a valorização das produções textuais dos alunos, assim como o reconhecimento de desempenho artístico e literário dos aprendizes. É oportuno que alunos de séries mais adiantadas leiam histórias ou cartas para turmas de alfabetização, ou que adolescentes leiam poemas para seus colegas. Essas atividades são, por vezes, chamadas de leitura compartilhada ou colaborativa.

O espaço escolar como um todo é propício a que mais leitores aprendizes se engajem na leitura oral e vislumbrem possibilidades de reconhecimento de seu potencial vocal e reconheçam a funcionalidade dessa prática da leitura. Alguns rituais escolares e acadêmicos, que seguem o calendário letivo, são oportunos para atividades de leitura oral. Um representante do corpo discente, junto à direção e professores, poderia fazer um discurso na abertura do ano letivo da escola; as datas comemorativas abrem espaço para que os alunos discurssem oralmente, como em cerimônias de homenagem ao dia dos professores; em datas alusivas a uma personalidade literária da cidade ou bairro em que os alunos vivem; em solenidades de colação de grau do ABC ao curso superior; em conferências, que podem ser de âmbito acadêmico ou não, o orador se utiliza do texto escrito para apoiar sua comunicação com o público.

Além de ambientes educacionais formais, há outros espaços sociais que tornam possível a comunicação oral vinculada à escrita, como hospitais, jardins públicos e núcleos de educação informal.

A contação de histórias, extraídas diretamente do livro em mãos do pai ou da mãe aos filhos pequenos antes de dormir, transmite os sentidos e as emoções das narrativas pela voz; leituras entre familiares como o compartilhamento de uma passagem bíblica; discursos em geral: políticos ou particulares; leitura dramática; leitura de documentos oficiais para cumprimento de formalidades; leitura de sentença judicial condenatória; leitura de atas em reuniões de condôminos; leitura de telejornal através de um teleprompt; a leitura radiofônica; a leitura bíblica do púlpito da igreja dirigida à assembleia de fieis; projeção da letra de cantos sacros no telão para a assembleia participar cantando na missa ou culto religioso são experiências de vocalização de textos socialmente adotadas.

3.4. Leitura silenciosa – uma língua para os olhos

Não é novidade dizer que a leitura silenciosa é aquela que se faz sem o uso da voz, apenas com os olhos percorrendo as páginas do texto. Prescinde da voz, porque é uma leitura intimista, dirigida para a necessidade individual, solitária do leitor. Bajar (1994) considera que, do ponto de vista lexical, “leitura silenciosa” não deveria ser o termo que se opõe à “leitura em voz alta”. O mais adequado seria “*leitura em voz baixa*”, aludindo ao modo como a Igreja distinguia a “missa alta”, para o ofício cantado pelos fiéis, da “missa baixa”, com a presença do padre apenas murmurando as palavras em tom baixo. O autor arrisca a hipótese de que a origem do termo viria do fato de a leitura silenciosa ser realizada com voz baixa, contida, interiorizada.

A leitura silenciosa tornou-se restrita e habitual entre os monges copistas durante o século VII ao XI. Segundo Chartier, a leitura silenciosa deveu-se aos monges irlandeses e anglo-saxônicos, na Alta Idade Média, que introduziram na escrita contínua a separação das palavras na frase, antes sem espaçamento, possibilitando uma leitura mais rápida. Embora a leitura silenciosa seja uma modalidade recente na história da leitura, não significa dizer que ela inexistisse na Antiguidade grega e romana. Nessas civilizações, a escrita contínua não impedia que se lesse em silêncio. A prática de leitura em voz alta se devia a uma questão cultural, e não à falta de domínio dos olhos. Provavelmente a leitura silenciosa já era praticada no mundo grego desde o século VI a.C. (1994, p. 187-188).

A leitura silenciosa era considerada uma anomalia, de tal modo que Santo Agostinho, nas suas *Confissões* (século V), refere-se à maneira de ler de Santo Ambrósio como um momento raro: “Quando ele lia, seus olhos deslizavam pelas páginas e seu coração procurava o sentido, mas a voz e a língua ficavam em repouso” (MCLUHAM, 1972, p. 28, *apud* BAJARD, 2007, p.23). A maneira de ler de Santo Ambrósio era inteiramente visual, o que corresponde à leitura silenciosa de hoje. Um procedimento efetuado com a escrita contínua, dispensando a voz, “era uma *performance* excepcional, um prodígio” (BAJARD, 2007, p. 23).

Para Chartier, a cronologia da história da leitura se organiza em torno de duas mutações fundamentais: uma que dá ênfase à mudança da leitura em voz alta, uma modalidade física, corporal, à leitura silenciosa e visual; e a outra, implicada no próprio

método de leitura, deixando de ser monástico, para ser escolástico, até chegar às escolas e universidades. A conquista da leitura silenciosa atrela-se à mutação maior que transforma a função da escrita, ou seja, de caráter religioso e sagrado, pois o texto que não era para ser lido, mas ruminado como na leitura meditativa, passa a ter um caráter intelectual, pela decifração da letra, do sentido (CHARTIER, 1994, p.188).

A cronologia da história da leitura fornece as transformações que modificaram o perfil do leitor e as características que justificavam a prática da leitura em voz alta, ao longo tempo. Até o século IV, os textos eram copiados em livros na forma de rolo, o *volumen*, que impedia os olhos de saltar a página, tornando a pronúncia da leitura bastante lenta; no século V, a invenção do *códex* permitiu maior liberdade de movimento aos olhos, durante a passagem de uma página à outra; foi somente a partir do século XII que a leitura silenciosa ultrapassou os muros dos mosteiros para chegar às escolas e às universidades; a invenção da imprensa, no século XVI, multiplicou a quantidade de livros e difundiu a Bíblia, sob o regime da Reforma, de maneira a tornar a leitura individualizada, prescindindo do acompanhamento de uma autoridade.

É nos séculos XVII e XVIII que a publicação e disseminação de livros aumentam a demanda por mais leitores pela Europa; houve a expansão de bibliotecas, com a publicação de pequenos livros destinados a um público popular; a invenção da pena de metal, em substituição à pena de ganso, incrementava ao mesmo tempo o aprendizado da leitura e da escrita; o acesso à alfabetização, que diminuía a necessidade de um mediador para entender o texto, aumenta a disseminação de leitores pela alfabetização, tornando desnecessária a presença de um mediador e a imposição da prática coletiva do texto. No século XVIII já se distinguia a leitura em voz alta, mas como sendo uma leitura lenta que permitia uma compreensão profunda, e a leitura silenciosa como rápida, muda, superficial (BAJARD, 1994, p. 39-40).

A leitura silenciosa sofreu muitas críticas e ataques. Foi acusada de ser uma leitura rápida, superficial, comprometedor da leitura, perigosa e ineficaz, porque permitia uma prática de leitura extensiva, quer dizer, era possível ler mais e em menos tempo uma quantidade muito ampla de textos; porque se tornava um obstáculo para a compreensão, uma vez que subvertia a tradição vocal da leitura como garantia para

atingir o sentido do texto; porque permitia o contato direto do leitor com o texto, favorecendo a liberdade de interpretação e dispensando a presença de uma autoridade que orientasse as boas e más leituras; e principalmente porque não permitia o controle avaliativo da leitura oral, como entonação, pontuação, expressividade da voz. A escola, provavelmente por compartilhar dessas visões, demorou a incorporar a leitura silenciosa em suas práticas.

O século XIX foi propício para a disseminação da leitura silenciosa. A crescente produção de impressos como jornais, folhetins, romances, revistas, almanaques e a expansão de um público leitor ávido por leitura, somadas aos leitores que se formavam a partir da expansão dos sistemas públicos de ensino, favoreceram a difusão da leitura silenciosa. Progressivamente ela vai conquistando um espaço pedagógico no século seguinte.

Alguns concebiam a leitura silenciosa como uma subvocalização (um abafamento da voz), a ponto de solicitarem às crianças que observassem se as cordas vocais vibravam durante a leitura, a fim de ser eliminada. Outros a concebiam como uma atividade que precede a leitura em voz alta para chegar ao sentido e, pensando assim, a posição do sentido se inverte: é necessário compreender antes da leitura em voz alta.

Essa última concepção se ajustava à aprendizagem da leitura em três etapas: *decifração* (emissão mecânica), seguida de *leitura corrente* (leitura em voz alta) e *leitura expressiva* (dicção adequada com compreensão). A leitura silenciosa comporia uma quarta etapa desse processo, que aperfeiçoaria a *leitura corrente*.

Na França, o reconhecimento institucional da leitura silenciosa ocorreu em 1938, nas classes finais do curso primário (correspondente ao 9º ano do Fundamental), sendo oficialmente reconhecida nas recomendações de 1972 como uma maneira prática, natural e eficiente para saber ler. Outro documento de 1994⁸ reconhece a dupla modalidade de leitura a ser praticada na escola, contudo retomando a prática implícita no passado que associava a “leitura em voz alta” à recitação. O texto recomendava exercer na “leitura em voz alta” duas atividades, a leitura e a dicção. Sobre a dicção, “[...] dar-se-á preferência a seu treinamento através

⁸ Ministério da Educação e da Cultura da França. Informação citada em *La maîtrise de la langue à l'école*. Paris, CNDP, 1992, p. 64.

da recitação de textos apreendidos de cor” (BAJARD, 1994, p.49). Assim, a dicção, feita a partir de um texto lido ou memorizado, constituiria um aperfeiçoamento da *leitura expressiva* em voz alta, a fim de torná-la “pública”.

Embora o documento admita duas modalidades, apenas uma atividade era reconhecida como *leitura*, permanecendo na expressão *leitura em voz alta* uma ambiguidade de sentido. Se há uma atividade de “leitura em voz alta” não se pode falar de *leitura* propriamente dita, mas uma atividade em “voz alta”, como algo diferente da leitura. Também o termo “leitura em voz alta” não se aplica ao ato de recitar, pois este se efetua a partir do texto escrito. A atividade de recitar e a “em voz alta” não são categorias distintas, apenas se modificam quando a transmissão da voz se efetiva com ou sem o livro nas mãos.

No Brasil, a leitura silenciosa se faz reconhecida oficialmente através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), como “a maneira moderna de ler” e a compreensão, a sua finalidade, como salienta Bajard (2007, p.23). Antes disso, porém, em meados do século XX, o movimento da Escola Nova recomendou aos educadores a incorporação da leitura silenciosa em suas práticas, por ela promover uma postura mais ativa e crítica do leitor diante do texto, conforme nos esclarece o glossário Ceale (UFMG).

3.5 Leitura oral – nosso foco de atenção maior

Estimular o desenvolvimento da fluência oral através da prática comunicativa da leitura oral de textos escritos constitui o objetivo geral deste trabalho, pressupondo ser a fluência oral uma consequência de uma boa fluência leitora em termos mais amplos. Essa é a hipótese que fundamenta este trabalho.

A leitura é reconhecida nos PCN como atividade de produção de sentidos, sendo a leitura silenciosa a que propicia a compreensão. Por sua vez, a “leitura em voz alta”, recepcionada de modo enfático nos PCN, como observou Bajard (1999), a cada vez que é citada no documento remete à noção de leitura como produção de sentido, porém indiciando a abordagem da leitura com compreensão como resultado

de uma sonorização. Ou seja, fazendo entender o acesso ao texto escrito mediante a transmissão sonora da voz de uma pessoa para um ouvinte.

Vários historiadores da leitura buscam precisar a seu modo uma terminologia que distinga as duas situações. Edmond Beaume (1986) retomou a distinção entre *ler para si* e *ler para os outros*. Esta como uma tradução da leitura para alguém; Eveline Charmeux (1987, *apud* BAJARD, 1994) distinguia duas emissões vocais: a *oralização*, resultante da decifração, e a *transmissão da leitura*. Mesmo usando o termo “leitura em voz alta”, ela foi a primeira a tratar a transmissão oral a partir do texto escrito; Roger Chartier usa o termo *leitura para o outro*; Alberto Manguel prefere chamar *leitura ouvida* ou *escutada*; Ferreiro e Teberosky distinguem o que as crianças entendem por *leitura com voz/leitura sem voz, contado/lido* etc.; e Paul Zumthor fala de *leitura solitária* em oposição à *performance completa* (BAJARD, 2002, p. 85).

As crianças do Projeto Arrastão, conforme experiência relatada por Bajard (2002; 2021), aos cinco anos, já conseguem relacionar a permanência da narrativa com o texto sonoro provindo do livro, distinguindo a *história do livro* da *história da boca*⁹, construindo, originalmente, sua própria terminologia.

Como se nota, as nomenclaturas que apontam o termo *leitura* para as diferentes abordagens do texto escrito geram o equívoco de se referir ao mesmo tempo à atividade solitária, própria da leitura, e se referir a uma emissão vocal e recepção de um ouvinte, que é a *voz alta*. Desse modo, Bajard (1994) propõe uma nova terminologia, simples, precisa e não ambígua: *ler* para se referir à atividade visual e silenciosa de construção de sentido a partir do significante gráfico, e *dizer* para a atividade de vocalização de um texto preexistente. O autor usa igualmente a expressão *transmissão vocal do texto*.

Assim, *ler* e *dizer* são duas instâncias de domínio da prática da língua escrita, porém distintas no espaço/tempo, em que uma não pressupõe a presença da outra, pois é possível *dizer* um texto, e mesmo assim não compreender. Contudo, uma leitura com dicção adequada ao mesmo tempo traduz uma habilidade de leitura, pois o dizer é um efeito da boa leitura, como as respostas o são às questões de compreensão. Essas operações tornam a vocalização do texto escrito uma atividade complexa.

⁹ A expressão “história da boca” foi elaborada originalmente pelas crianças do projeto, para distinguirem uma história lida diretamente do livro daquela contada oralmente sem o apoio do livro.

Quando um leitor transmite um texto em público, mantendo-o sob seu olhar, viu previamente o texto antes de proferi-lo ou o descobre no momento da transmissão vocal. Nesse caso, *ler* e *dizer* não são concomitantes, nem a transmissão vocal do texto se confunde com a “voz alta”, pois a voz está sempre atrás da compreensão e pode divergir do texto real (SMITH, 1989, p. 191), como acontece na situação do intérprete que assume a voz alheia. Assim há duas maneiras de acessar a compreensão de um texto: pela via da leitura e pela via da escuta.

Segundo Bajard (1994), o *dizer* tem uma extensão maior que a “leitura em voz alta”, pois inclui a prática da recitação de cor e a vocalização articulada ao texto escrito, o que não inclui o reconto. Assim, convém delimitar as especificidades de cada uma dessas instâncias.

O reconto, chamado comumente de contação de histórias, é uma prática da oralidade, ou como diz Bajard (2007), da *oratura*, e que não se confunde com o dizer. A transmissão vocal implica uma *performance* mediada pelo texto escrito e pelo cruzamento de linguagens (olhar, gesto, figurino, cenário). No reconto não se pratica *leitura* nem transmissão vocal de um texto escrito, o contador narra oralmente estórias recebidas de gerações passadas e transmitidas a outras pessoas por uma “forma linguística evolutiva”.

Não obstante o contador de histórias moderno recomponha seu conto a partir da escrita, e não pela totalidade dela (BAJARD, 2007, p. 28), deixa claro que o reconto “não é uma prática da escrita e seu efeito na aprendizagem da língua escrita não pode ser direto”. O efeito direto ocorre quando o texto vocalizado parte das palavras do livro nas mãos de quem o profere e não da história que surge da boca (é essa a diferença entre *contar* e *dizer*), buscando ser fiel ao texto originário.

Pode-se afirmar o mesmo com relação à escuta mediada pelos dispositivos eletrônicos. Segundo uma pesquisa recente¹⁰, crianças que veem e escutam um conto infantil pela tela de um vídeo portátil não é o mesmo que observar as ilustrações enquanto um adulto conta uma história do livro para elas. Os pesquisadores concluíram, mediante imagens de ressonância magnética, que quando as crianças

¹⁰ Pesquisa realizada pelo Centro para a Investigação da Leitura e Alfabetização (Ohio/USA). *Qualidade de leitura compartilhada e ativação cerebral durante a escuta de história em criança em idade pré-escolar*. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2017.08.037>.

em pré-escolar escutam contos olhando as imagens, as conexões neuronais apoiam-se umas nas outras, reforçando a arquitetura intelectual do cérebro (GURDON, 2020, p. 30). As imagens reveladas pelo livro ajudam as crianças a levantar hipóteses sobre as formas do texto gráfico, que o dispositivo eletrônico não é capaz de estimular.

Enquanto no passado o dizer abria uma via indireta pela escuta aos analfabetos, hoje se abre uma via direta pelo livro com o uso sistemático das imagens como início das crianças à vida letrada (BAJARD, 2007). Nesse sentido, a transmissão vocal tem um papel fundamental de propiciar às crianças antes dos seis anos e aos jovens e adultos analfabetos ou em processo de aprendizagem inicial da leitura o acesso à escrita. O dispositivo formal que auxilia nesse processo é a *sessão de mediação*. O reconto fica excluído da sessão de mediação por ser uma instância revelada de certa forma pela improvisação, pela espontaneidade do mediador e não pelas palavras do livro.

A transmissão vocal plena associa a *recitação* de um texto de cor, a proferição de um texto escrito, bem como o *jogral* e a *dramatização/interpretação* de um texto. Todas essas práticas dizem respeito a um *dizer* dirigido a um público, pela presença do corpo de um mediador que realiza uma *performance* enunciativa (BAJARD, 2002, p. 91-2). Essas vertentes do dizer têm uma função estética e lúdica, ainda pouco exploradas na sala de aula, e que o professor deve assumir como tarefa de *domínio artístico* do ensino da língua portuguesa.

Em outro artigo, Bajard (2001) propõe aos educadores do ensino fundamental e médio que em sua prática pedagógica se servem de textos dramáticos, que os encare não apenas na forma puramente literária, mas passem a encará-los pela vertente cênica, a partir de uma didática da leitura e da transmissão vocal baseadas numa semiótica teatral do texto.

É preciso suscitar o gosto inicialmente pelo prazer da escuta do texto literário, poético e teatral. Depois captar a adesão dos alunos para a leitura e despertar neles a consciência para a necessidade de transmitir vocalmente variados textos, buscando-se ampliar as funções estética, artística e comunicativa dos textos. Partindo disso, pretende-se despertar potencialidades artísticas e comunicativas dos leitores aprendizes. Nosso foco de atenção volta-se especialmente para a transmissão vocal

como uma tarefa pedagógica e socialmente relevante para compreensão e autonomia leitoras.

O propósito aludido não se realizaria sem que a captação de textos escritos pela voz seja conduzida por formas de uma aprendizagem da leitura oral, conforme defende Éveline Charmeux¹¹:

Segue-se que a leitura em voz alta é uma disciplina à parte, pertencendo ao domínio da oral, apoiando-se na leitura, mas exterior a ela, que deve ser objeto de uma aprendizagem específica, naturalmente secundária em relação à da leitura. Tem de se ter lido para se poder ler em voz alta, tem de se saber o que se compreendeu e aquilo que pretendemos fazer compreender. Em suma, há que ter um projeto de comunicação e ser capaz de o realizar, e é isso que se deve aprender. Contudo, uma tal aprendizagem só tem sentido se já soubermos ler (*apud* JEAN, 2000, p.15).

Assim, a leitura oral necessita de uma aprendizagem, evidentemente diferente da leitura repetitiva de palavras e de textos e do pretexto para avaliar a dicção oral, que remontam à prática escolar do passado. Mas uma aprendizagem da leitura oral que põe em jogo a relação entre o olhar, a audição e a vocalização que suscite a voz leitora viva, a “voz viva”, como chama o linguista húngaro Ivan Fonagy¹², citado por George Jean (2000). Avançando no raciocínio de Éveline Charmeux, é preciso aprender a comunicar aquilo que se lê/vocaliza, não sem antes compreender, produzir sentido, seja pela leitura silenciosa ou pela leitura oral.

A fluência leitora se faz mediante a ativação das ferramentas da compreensão, de modo a que o leitor-aprendiz adquira habilidades de controlar os processos mobilizados durante o ato de ler, através do uso consciente de estratégias e procedimentos de leitura, e de leitura oral, em particular, os quais especificaremos no capítulo a seguir.

¹¹ Éveline Charmeux, *Apprendre à lire, Échec à l'échec*, Milan Éducation, p. 130.

¹² Ivan Fonagy, *La Vive voix*, Éditions Payot, 1989.

4 ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS DE LEITURA

Neste capítulo abordamos as estratégias de leitura que possibilitam os aprendizes tornarem-se leitores competentes; as estratégias propiciadoras da fluência oral e os procedimentos metodológicos de leitura a serem adotados pelo professor no ensino e pelos alunos na aprendizagem em sala de aula. Por fim, ajustamos o objetivo deste trabalho ao procedimento pedagógico que definimos: a técnica jogral, como contribuição relevante para o ensino e a aprendizagem da fluência leitora oral e para o incentivo de habilidades artísticas cênicas e teatrais dos alunos.

4.1 Ensino de estratégias de leitura

As estratégias são úteis para regular uma ação, na medida em que permitem selecionar, avaliar, prosseguir ou abandonar o curso da ação para atingir uma meta proposta, permitindo a autodireção e o autocontrole do próprio comportamento em função dos objetivos e das possíveis mudanças de atuação em curso (VALS, 1990 *apud* SOLÉ, 1998).

Uma forma para compreender um texto é operar com estratégias de leitura. Elas têm um papel relevante na compreensão leitora na medida em que colaboram para uma atuação consciente do leitor sobre como intervir nas dificuldades da leitura, dando indicações sobre como proceder entre as melhores alternativas.

Solé (1998) considera as estratégias de compreensão leitora um tipo de procedimento de caráter elevado, envolvendo cognição e metacognição de controle da compreensão, que não detalham nem prescrevem totalmente o curso de uma ação, mas se ajustam a diferentes situações de leitura, e tendem à obtenção de uma meta. Os leitores inexperientes e as crianças com dificuldade de compreensão pouco usam estratégias de leitura, visto serem procedimentos que nem sempre emergem espontaneamente. Por isso, é fundamental ensiná-las aos alunos, contextualizando no texto escrito, como também no que se escuta, se discute ou debate.

Conforme Giasson (1990), o ensino da compreensão não é mais concebido como simples verificação através de perguntas, mas é preciso planejar a ação didática

segundo as necessidades do aprendiz. Para isso, o ensino requer a explicitação de estratégias, segundo a autora, aplicadas em cinco etapas: i) definir a estratégia e precisar sua utilidade; ii) tornar transparente o mecanismo, explicitando verbalmente o que ocorre durante o processo; iii) interagir com os alunos, guiando-os no domínio da estratégia, preferencialmente em grupos; iv) favorecer a autonomia na utilização da estratégia, de modo a consolidar a aprendizagem; v) incitar os alunos a sempre aplicar a estratégia em suas leituras.

Outras propostas metodológicas para instrução de estratégias de compreensão leitora são destacadas por Solé (1998) com diferentes enfoques: pela concepção construtivista de ensino e aprendizagem (COLL, 1990); pelo ensino de estratégias em progressão (COLLINS e SMITH, 1980); pelo método de “instrução direta” (BAUMANN, 1985; 1990); e pelo modelo de ensino recíproco, em que o aprendiz assuma um papel ativo (PALINCSAR e BROWN, 1984). Todas elas conduzem a um enfoque mais geral baseado na participação conjunta do professor e do aluno. O propósito do ensino de estratégias é auxiliar o aluno a agir de forma competente e autônoma, tornando o uso de estratégias uma atividade consciente e o leitor, um sujeito ativo que constrói seus próprios significados.

A leitura e a compreensão de textos geram diferentes tipos de representações mentais: uma *compreensão superficial*, que requer estratégias como resumir, parafrasear e recordar o texto. O leitor não acrescenta informações novas ao texto, apenas sintetiza o que já está presente nele; uma *compreensão reflexiva*, processo de compreensão em que o leitor integra seus conhecimentos aos do texto; uma *compreensão crítica e reflexiva*, nível de compreensão em que o leitor domina as habilidades de constatar e resolver inconsistências que aparecem em um texto ou entre vários textos, julgar a qualidade do texto, suas finalidades e o grau de alcance delas (SÁNCHEZ MIGUEL *et al*, 2012, p. 60).

A compreensão, portanto, tem como resultado três representações mentais diferentes, em que cada uma requer processos também diferentes. Isso implica para o leitor a consciência de que compreender supõe fazer escolhas (o que desejo com a leitura de um texto?) e que estratégias são adequadas para atingir o fim proposto, quando um problema se interpõe. O quadro 1 (SÁNCHEZ MIGUEL *et al*, 2012, p. 94) a seguir, resume esse modelo de compreensão:

Quadro 1: Modelo para entender a compreensão leitora

Compreender equivale a construir três tipos de representações mentais a partir do texto...	...pondo em ação determinados processos
Superficial	Processos locais (extração de ideias e integração linear destas) Processos globais (geração e ordenação das ideias importantes)
Profunda	Processos de integração texto-conhecimento
Crítico-reflexiva	Processos de autorregulação

Um leitor experiente deve reunir cinco *habilidades e competências* essenciais:

i) um razoável corpo de conhecimento para fazer inferências e outras atribuições; ii) a habilidade para reconhecer palavras com precisão e rapidez; iii) a competência retórica de usar certos recursos textuais e orientar o processo de leitura; iv) as habilidades metacognitivas para regular a leitura, constituir objetivos e detectar/solucionar problemas de compreensão; v) uma adequada memória de trabalho para orquestrar o maior número de processos e reter momentaneamente o maior número de ideias (SÁNCHEZ MIGUEL, 2012 et al., p.65).

Para tornarem-se leitores competentes, os alunos precisam ser assistidos sob a supervisão dos professores em sala de aula, por meio de duas posturas de intervenção: *ajudando a compreender um texto* e *ensinando a compreender*. Formalmente são denominadas de ensino implícito e ensino explícito. A primeira (ensino implícito) faz-se “acompanhando” os alunos durante a leitura em sala de aula, de maneira a esclarecer o sentido e o objetivo da leitura e a ajudar a alcançá-lo; a segunda (ensino explícito), instruindo explicitamente o ensino de estratégias de compreensão aos alunos de forma direta, de modo a “dialogarem consigo mesmos, ou seja, convertendo as estratégias proporcionadas em protocolos de pensamento que lhes sirvam de mediação com os textos” (SÁNCHEZ MIGUEL, 2012, p. 91).

Um plano formulado por Sánchez Miguel (2012) para ensinar a compreensão conteria dois componentes relacionados entre si: o controle da compreensão (o que se espera do texto e o que está/não está conseguindo) e as estratégias de leitura necessárias quando não se alcança espontaneamente o que se deseja.

No fomento da compreensão leitora, o principal objetivo do leitor aprendiz é aprender a controlar o processo de leitura, fixando um critério que lhe permita avaliar o andamento do processo, segundo o tipo de representação textual que pode ser gerado. Se o que o leitor pretende alcançar é apenas uma compreensão *superficial*, como responder a uma pergunta literal, ou identificar duas ou várias ideias que resume o que leu, é adequado usar as seguintes estratégias: i) tentar ler com mais precisão e fluidez; ii) relacionar diferentes partes do texto; iii) resumir; iv) parafrasear; v) operar com estrutura dos textos; vi) utilizar organizadores semânticos (ou construir uma representação hierárquica ou mapa conceitual de um texto); vii) detectar e utilizar os marcadores discursivos (anáforas, conectores, expressões enfáticas, marcadores retóricos) que orientam a construção da representação hierárquica do texto).

Se o que se espera com a leitura é uma representação textual profunda, as estratégias anteriores não são suficientes. É preciso estratégias similares às seguintes: i) prever; ii) visualizar o exposto pelo texto; iii) fazer perguntas sobre o texto; iv) buscar associações entre texto e os conhecimentos prévios; v) buscar informação complementar; vi) contrastar as ideias do texto com o conhecimento prévio; vii) detectar e utilizar os marcadores discursivos (recursos retóricos para criar inferências, expressões-chaves sobre conhecimentos prévios) que orientam a construção da representação textual profunda.

Por fim, se o propósito do texto for uma compreensão crítico-reflexiva do texto, é necessário utilizar estratégias em que os alunos aprendam a avaliar os elementos essenciais da compreensão do texto, tais como: i) rever o vocabulário; ii) rever a conexão entre as ideias; iii) rever a clareza das importantes; iv) rever a organização textual; v) rever os marcadores discursivos (se os anafóricos são claros e não ambíguos, uso de marcadores retóricos claros quanto à organização das ideias, fórmula para marca o objetivo do texto, etc.); vi) avaliar se o autor consegue o que se propõe (o leitor indaga sobre a intenção do autor e se conseguiu o que pretendia, e concluir se os argumentos estão claros, organizados, etc.).

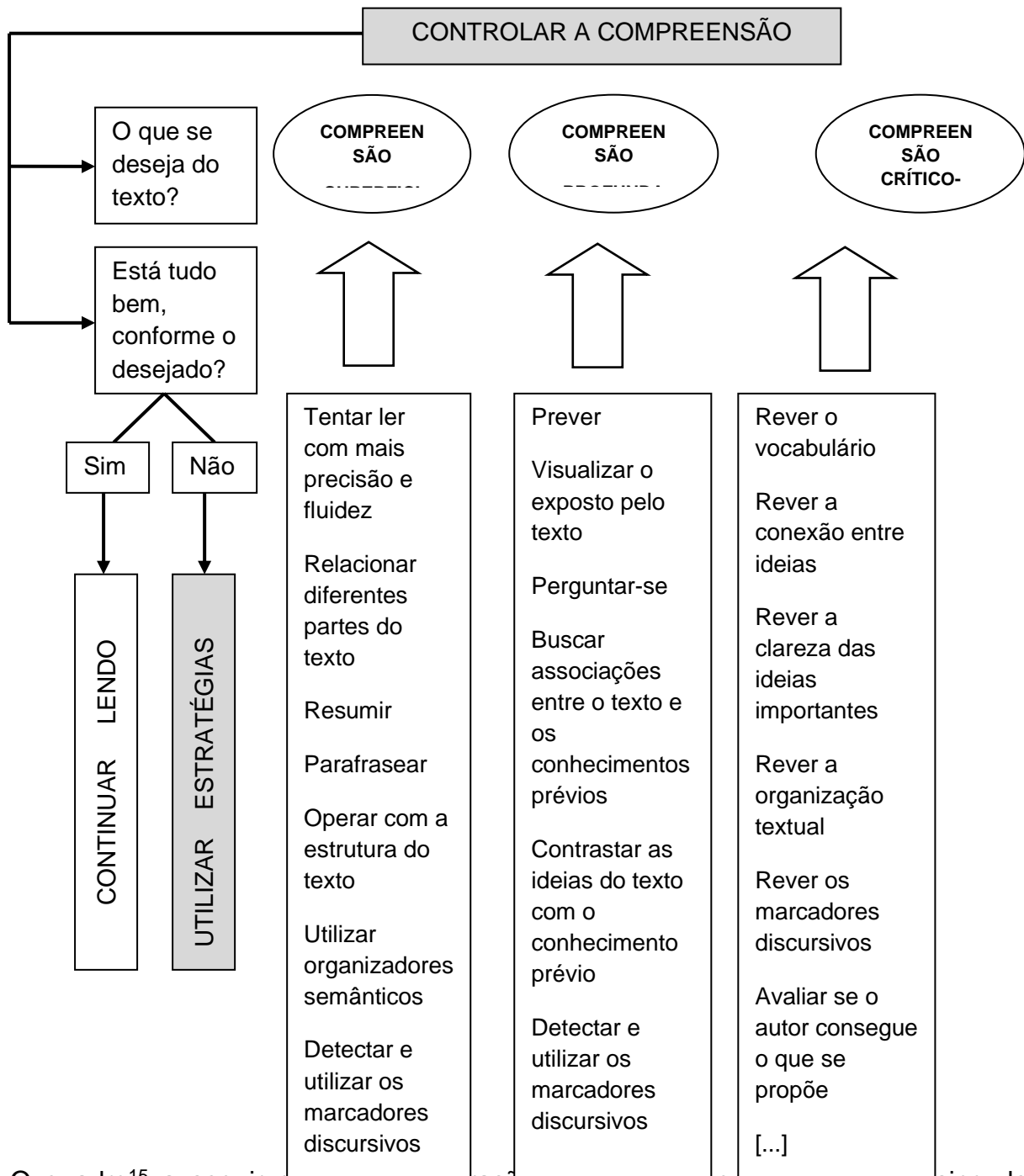
De acordo com Sánchez Miguel (2012), as posturas implícita e explícita são perfeitamente compatíveis, e seguem alguns princípios. Algumas estratégias sofisticadas exigiriam um ensino direto e explícito, enquanto outras precisariam ser alimentadas cotidianamente pelo desejo de ler para serem interiorizadas e convertidas em hábitos; deve ficar clara para o aprendiz a necessidade de utilizar estratégias e pô-las em jogo conscientemente¹³; na experiência de *ensinar a compreender* “a consciência do que é preciso fazer precede a ação”. No caso de *ajudar a compreender* um texto, a “ação precede a consciência do que é preciso fazer para compreendê-lo”; o equilíbrio entre o ensino implícito e o explícito é diferente, dependendo do tipo de alunos, do incremento dos contextos habituais de leitura e da necessidade de um ensino sistemático e explícito (SÁNCHEZ MIGUEL, 2012, pp. 102-3).

O quadro¹⁴ a seguir resume o conteúdo que poderia fazer parte de um plano para ensinar a compreender, relacionando entre si controle da compreensão e estratégias de leitura.

¹³ Sugerimos a leitura de LOPEZ, Nuria Carriedo; TAPIA, Jesus Alonso. *Como ensinar a compreender um texto? Um programa de estratégias para treinar a compreensão leitora*. Petrópolis: Vozes, 2016.

¹⁴ Sánchez Miguel: *Como ajudar os professores a formar bons leitores*. Penso: 2012, p. 95.

Quadro 2: Conteúdos de um plano para ensinar a compreender



O quadro¹⁵ a seguir resume a integração das duas propostas para o ensino de estratégia, com foco da intervenção, vantagens e situações que podem resolver cada uma delas para o ensino de estratégias analisadas.

¹⁵ Sánchez Miguel: *Como ajudar os professores a formar bons leitores*. Penso: 2012, p. 103.

Quadro 3: integração das duas posturas: ajudar a compreender e ensinar a compreender

visão/proposta	Foco da intervenção	Vantagens	Situações em que a proposta pode ser útil
Ensinar a compreender	Alunos	Ter precisão e clareza sobre o que ensinar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os alunos querem, mas não conseguem alcançar seus objetivos de leitura. 2. A necessidade de abordar desafios didáticos é urgente. 3. A probabilidade que o contexto e o professor mudem é pequena.
Ajudar a compreender	Professores (contexto)	Dar um sentido à leitura	<ol style="list-style-type: none"> 4. Os alunos não querem ler. 5. As mudanças nos alunos podem ser abordadas lentamente. 6. Para os alunos é difícil mudar.

Qualquer das duas posturas que venha a ser assumida, o que se pretende com a intervenção educativa é que os alunos ao lerem ponham em ação os processos necessários para a compreensão, escolhendo o que se deseja obter com a leitura e as estratégias mais adequadas para atingir o fim proposto.

4.2 Estratégias propiciadoras da fluência oral

Em análise aos Parâmetros Curriculares Nacionais, Bajard (2001, p. 74) afirma que o documento oferece um tratamento didático adequado da leitura como ato

visual, não podendo afirmar o mesmo de uma didática da transmissão vocal e da escuta do texto, que ainda estaria por ser construída. No entanto, o pesquisador vislumbrava o germe dessa didática quando o documento (PCN, 1998, p. 66) menciona a necessidade de reintroduzir os conteúdos de língua portuguesa nas práticas de escuta, leitura e produção. Essa orientação Bajard propunha anteriormente no Projeto Pró-leitura, em 1991, como as três vias de acesso da criança à escrita na seguinte ordem: dizer-ler-escrever. Nas palavras do pesquisador

Essa didática deverá levar em conta as dimensões da performance através da qual se realiza a transmissão vocal do texto: a co-presença do emissor e do receptor, a intervenção do corpo através da voz, a diversidade de linguagens (olhar, espaço, gesto), as interações com o público, o duplo funcionamento das referências textuais e o engajamento lúdico dos participantes, expressão de uma teatralidade (BAJARD, 2001, p.77).

Por um lado, fica evidente uma didática da leitura reconhecida nos referenciais curriculares de língua portuguesa e praticada pedagogicamente; por outro, a ausência de uma didática da voz alta e da escuta de textos demanda dos professores uma competência estética que se apoia numa semiótica e formação teatral (BAJARD, 2001). Não se quer afirmar com isso que o professor deva necessariamente ter uma formação teatral, mas que possa colocar o texto no centro da prática do dizer, reconhecendo suas especificidades e dificuldades, acrescentando ao dizer as regras do jogo teatral.

Uma didática da transmissão vocal pode ser construída com estratégias propiciadoras para a fluência oral, como as observadas em alguns dos procedimentos propostos por Bajard (1994; 2007) a serem seguidos para o dizer de um texto escrito, os quais resumimos a seguir:

- Praticar a transmissão de textos numa dimensão de leitura comunicativa, em ocasiões requeridas como práticas sociais, conforme exemplos já citados neste trabalho (leitura de ata de reunião; de texto bíblico em cultos religiosos, na escola ou na família; de mensagem para homenagear alguém; de instruções para algum procedimento, etc.);
- Realizar sessões de mediação do dizer e da escuta de textos diretamente do livro, explorando os quatro componentes semióticos da transmissão vocal: emissão (atenção aos elementos prosódicos), resgate (extração visual rápida do texto),

exposição (revelação conjunta de texto gráfico e ilustração) e olhar (comunicação visual e gestual direta com o público);

- Fazer leitura vocalizada de textos teatrais do texto diretamente nas mãos (leitura dramática) e recitação (texto decorado), distribuindo o olhar para o texto e o público. Na recitação de cor, o olhar fica interiormente livre para interagir com o público; durante a exposição das páginas de livros que contêm apenas imagens (essa estratégia se reduz aos dois gestos), mobilizar o olhar para o público. A postura do mediador, sentado no chão ao lado de crianças, olhando e expondo o livro atrai a fascinação desse público pela transmissão;

- Combinar o resgate e a emissão de palavras-chave durante a exposição do livro, com a criança ao lado ou no colo do mediador, sem a mobilização do olhar. Nessas ocasiões, o contato corporal e a voz gera uma fusão afetiva e calorosa entre o mediador e a criança (BAJARD, 2007, p. 57);

- Mobilizar olhos e emissão no primeiro momento, depois efetuar a exposição do livro acompanhada pelo olhar, no segundo momento (quando mediador é iniciante); operar o resgate durante a exposição do livro no primeiro tempo, e dirigir os olhos ao público acompanhando a emissão, no segundo tempo. (quando o mediador é experiente). Essa estratégia gera maior expressividade ou emoção, quando o público está em frente ao mediador.

Descrevemos a seguir algumas estratégias ou técnicas de leitura oral, apontadas em Allende & Condemarín (1987), desenvolvidas por seus respectivos autores em suas pesquisas, para aplicação com alunos que apresentam limitações para aprender a ler com métodos tradicionais. Consideramos os procedimentos a seguir válidos para aplicação com os jovens e adultos não alfabetizados ou que não manejam bem as habilidades com o texto impresso e a transmissão vocal, adaptando-as às necessidades dos alunos:

- Leitura vocalizada simultânea de trechos lidos e relidos a ser compartilhada entre educador e aluno, com predomínio da voz do educador, até que o leitor atinja a fluência desejada, cf. R. G. Heckelman; duas outras variantes desse método são a leitura gravada e escutada através de audíofones (cf. Hollingsworth, 1978) ou com audíofones estereofônicos da escuta de uma instrução de leitura gravada através do

ouvido direito, enquanto o ouvido esquerdo se ocupada com uma música gravada, cf. Van den Honert;

- Leitura vocalizada gravada pelo educador, em seguida escutada, lida e repetida pelo aluno, até que ele seja capaz de fazê-la fluentemente, cf. Carol Chomsky. A autora sugere variações na técnica que incluem atividades fônicas, análise estrutural das palavras, compreensão, *flash cards*, jogos e escrita;

- Leitura vocalizada imitativa a ser selecionada pelo aluno, que deve ler e reler sozinho. O educador marca de 50 a 100 palavras do texto e registra os erros cometidos na leitura. O aluno repete o mesmo texto até diminuir os erros ao mínimo e atingir a velocidade de 85 palavras por minuto, segundo Jay S. Samuels;

- Leitura vocalizada com ajuda em três etapas. Na primeira, o educador ou pais dizem o texto e a criança o repete, do mesmo modo que na leitura imitativa, até que o interesse da criança permaneça. Na segunda etapa, o educador diz o texto, omitindo palavras que o aluno pode inferir. Na terceira etapa, a criança lê sozinha boa parte do texto e o educador a ajuda com as palavras que lhe permitem ler com fluência, descrito por B. Anderson.

Uma didática para transmissão vocal de textos funda-se na constituição de quatro gestos básicos: a voz, como elemento central, o olhar, o resgate e a exposição do material, elementos estruturantes da transmissão vocal (BAJARD, 2007, p. 50), os quais determinarão as estratégias para a fluência oral.

4.3 Procedimentos do professor em sala de aula

Já apontamos a importância da função mediadora do professor como modelo de proferição vocal de textos. Mas o objetivo básico para fazer leitura oral em sala de aula ou em público é sempre o de cumprir uma função comunicativa. Nesse sentido, o professor deve estar atento à pertinência dos objetivos para este tipo de leitura, ajustando-os aos propósitos e situações apropriados, com vistas a uma aprendizagem

mais eficiente e a funcionalidade dos textos. Indicamos alguns procedimentos¹⁶ que o professor pode tomar antes e durante a leitura oral em sala de aula:

- Escolher nas situações de interação escolar um objetivo pedagógico claro e próprio ao ato de dizer, que não seja o de avaliar a decifração de um texto desconhecido, mas levar o aluno à consciência de que um bom domínio do texto agrada os ouvintes e os engaja na escuta;
- Tirar proveito das situações do cotidiano escolar para o dizer informativo, a fim de motivar os alunos a essa prática (oralização de avisos escritos, leitura de editais para participação de eventos na escola, informes emitidos pela direção da escola à turma, dentre outros);
- Promover o dizer teatral de textos ficcionais poéticos, para despertar o prazer estético e lúdico de uma obra, através de recitações, leituras dramáticas, jograis, pondo em cena elementos auxiliares da linguagem verbal requeridos para a ocasião: acústica, gesto, olhar, cenário, figurino;
- Partilhar o prazer de dizer e de escutar texto, sem atrelá-lo à prática avaliativa, fazendo da escuta de estórias (anedotas, por exemplo) uma entrada no primeiro momento da aula, “como um ritual de início do dia”, para despertar o apetite pela leitura oral;
- Ouvir e observar a conduta do aluno enquanto lê, registrando a avaliação da leitura em fichas de acompanhamento, para adaptar o programa de ensino às necessidades individuais de cada um, segundo o modelo de fichas apontados nos quadros 4 e 5, mais adiante;
- Promover rodas de leitura oral com a turma, lembrando que o leitor da vez deve sempre fazer o reconhecimento prévio do texto pela leitura silenciosa antes do encontro, para assegurar a realização de uma boa *performance* vocal. Ao final de cada reunião, o professor indica um ou dois alunos para produzir uma ata delineando os pontos discutidos para ser lida no encontro seguinte;
- Projetar no quadro branco, em diferentes momentos, poemas, cordeis, canções, contos, trava-línguas, ou outro gênero de texto necessário, como estratégia para criar um ambiente de autoconfiança na vocalização dos textos aos ouvintes;

¹⁶ As recomendações foram formuladas a partir da leitura de Bajard (1994; 2007) e Allende & Condemarín (1987). Outras foram pensadas a partir de nossa experiência de sala de aula.

- Estimular a prática da alternância de falas de personagens femininas vocalizadas por leitor do sexo oposto. O inverso deve ser também estimulado, uma menina pode dizer a fala de um personagem masculino;

- Priorizar a abordagem interativa em voz alta na compreensão de textos (com leitura silenciosa ou em voz alta), realizando o procedimento da leitura em partes, com a inserção de discussões orais do texto, rápidas e focadas, com os alunos, à medida que o material vai sendo lido. O mediador deve fazer as pausas em partes marcantes para a progressão do conteúdo, articulando (retomando o que já foi dito) as partes para a construção do sentido do texto como um todo.

Os procedimentos do professor em sala de aula com vistas a estimular a vocalização do texto escrito devem ser coerentes com o gênero discursivo selecionado e com o propósito de leitura pretendido. O professor também deve se assegurar de praticar previamente a voz alta, a fim de poder construir os sentidos do texto, na hora da leitura oral, usando os recursos da pronúncia, entoação, modulações da voz, expressões do olhar e de outros gestos. Essas estratégias devem contribuir para o que o aluno adquira, paulatinamente, a confiança de poder usá-las sem mediação a professor.

Na seção a seguir, especificamos os procedimentos a serem vivenciados pelos nas dimensões práticas de orientação para a compreensão do texto, na resolução de problemas de escrita do texto e na prática do dizer.

4.4 Procedimentos do aluno em sala de aula

Um programa de leitura deve equilibrar as práticas de leitura silenciosa e leitura oral em sala de aula. Contudo, ressaltamos o enfoque nos procedimentos de leitura com vistas à transmissão vocal dos textos pelos alunos, pois são esses procedimentos que garantem maior engajamento na leitura. Saber se os alunos estão entendendo o que leem é necessário para poder continuar o processo de atingir a fluência oral. Solé (1989, p. 99) salienta que não se pode esperar que a atenção dos alunos seja voltada da mesma forma para construir significados e oralizar bem.

Assim, os procedimentos do aluno em sala de aula situam-se nas dimensões práticas de orientação para a compreensão do texto, na resolução de problemas de escrita do texto e na prática do dizer. Listamos alguns desses procedimentos¹⁷:

- Realizar leitura silenciosa para observar do que trata o texto;
- Realizar leitura silenciosa para marcar palavras-chave referentes ao assunto do texto;
- Fazer leitura vocalizada (para si) buscando o que é dito sobre as palavras-chave;
- Fazer leitura vocalizada (para os outros) de produções textuais autorais de um aluno para o outro em pares, invertendo-se os papéis;
- Socializar leitura vocalizada das atas dos encontros para os colegas de sala;
- Estimular leitura vocal de situações comunicativas como as da transmissão de um telejornal na simulação de um jornal falado em classe, onde os alunos representem os papéis de apresentador-âncora, apresentador do boletim meteorológico e repórter, utilizando-se do texto escrito (que pode ser resultado de pesquisa do professor ou dos alunos), bem como transmitam notícias na rádio escolar;
- Treinar a velocidade na leitura a partir da visualização das legendas de filmes;
- Criar roteiros para filmes mudos, realizando a “dublagem”, como fazem os dubladores cinematográficos;
- Realizar “leitura dramática” de peças teatrais de interesse dos alunos, recitação de poemas, dizer uma lenda, bem como trechos de um romance;
- Fazer leitura vocalizada das mesmas palavras de um texto, adaptando a voz a diferentes intenções, variando tom, ritmo e inflexão, acompanhada de gestos, olhares e atitudes. Por exemplo, dizer o texto com sarcasmo, ternura, sinceridade, frieza, hostilidade, raiva, exagero, vulgaridade ou grosseria etc.;
- Fazer leitura vocalizada de coros ou falas em coro: a fala do herói é feita por um coro de alunos, enquanto o movimento gestual fica a cargo do protagonista;

¹⁷ Estratégias formuladas a partir da leitura de Bajard (1994) e outras criadas por nós.

- Fazer gravações de leituras vocalizadas de textos diversos (estratégia que necessita realizar seleção, anotações, supressões, acréscimos sobre o texto, produção de etiquetas, explorando as três vias da escrita: ler-escrever-dizer).

O professor deve garantir que os procedimentos dos alunos em sala de aula proporcionem interações diversificadas: em duplas, em trios e em pequenos grupos.

4.5 Conciliando procedimentos – o jogral como alternativa

Era tradição nas festividades escolares a apresentação de grupo de crianças ou jovens que proferiam, diretamente do texto ou de cor, trechos de textos ou poemas. Modernamente, o jogral é uma técnica relacionada à transmissão vocal de textos a uma plateia de ouvintes. Segundo Bajard (2002, p.172), o jogral se caracteriza por ser uma proferição polifônica constituída por diversas vozes, com uma encenação mínima do texto dito.

Os jograis eram constituídos de indivíduos que ocupavam os espaços de socialização ibéricos na Idade Média, que cantavam ou tocavam, transmitindo os diversos gêneros de Cantigas trovadorescas (BASTOS, 2013). Segundo J. Le Goff (2009, *apud* BASTOS, 2013), os jograis eram uma espécie de animador que fazia tudo, recitava versos e contava histórias.

De acordo com estudiosos medievalistas, os documentos da época evidenciam o termo *jongleur* (francês), e outros equivalentes em várias línguas europeias, derivados do latim *joculator* (jogo): *juglar* (espanhol), *jonglar* (francês occitano), *giullare* (italiano), *jogler* (inglês), *gengler* ou *Spielmann* (alemão), *gokelaer* (neerlandês), *jogral* (galego-português). A partir do fim do século XIII, os indivíduos que assumiam a função de divertimento passaram a ser designados por *menestrel*. O traço comum a todos eles é o de serem *intérpretes*, portadores da voz poética, detentores da palavra pública, cuja vocação é proporcionar o prazer do ouvido, através do *espetáculo*, segundo Zumthor (1993, p.56-57).

O jogral enquanto técnica que comunica um texto escrito em voz alta é uma atividade que se realiza através de uma *performance* vocal e artística, que envolve a língua e outras linguagens. É uma excelente estratégia para desenvolver a fluência leitora e oral, pois motiva o engajamento na leitura, uma vez que os alunos gostam de

transmitir textos aos colegas ou a uma plateia. Por isso, é oportuna a apresentação de jograis em ocasiões festivas e comemorativas na escola, e também fora dela, como em aberturas de eventos, em solenidades ou em teatros.

Por essas razões, focamos o trabalho com a técnica do jogral como uma proposta alternativa, de valor não apenas lúdico, mas significativo para a aprendizagem e desenvolvimento da fluência leitora e oral dos alunos da EJA e do ensino Fundamental II. Como modo de tornar o jogral uma prática que renova o interesse dos alunos pela leitura, é que propomos a criação de um grupo jogral permanente e atuante em eventos dentro e fora da escola.

Os procedimentos para a técnica do jogral se ajustam aos objetivos, ao formato a ser definido para o jogral e à seleção dos textos, que podem ser em verso, como um poema, uma canção, um cordel; ou em prosa, como um texto teatral, uma leitura dramática.

Se o professor pretende desenvolver uma aula de leitura com voz alta em jogral, deve orientar os alunos para que preparem a leitura do texto bem antes, para que seja dito com bastante fluência; em seguida, deve distribuir as partes do texto que cada participante ou grupo de participante irá dizer. Nesse caso, a voz alta em jogral se faz pela vocalização direta do texto. A leitura jogral também pode se dar sem o recurso da memorização, pela visualização direta às palavras expostas em projeção de tela.

Após a proferição em voz alta, o professor inicia uma interação com a turma, através de uma discussão oral sobre o texto. Em se tratando de poema, por exemplo, convém fazer perguntas orais as quais esse tipo de texto muito provavelmente explorará. No plano da expressão, pode-se discutir com os alunos os recursos estilísticos de sonoridade, como aliterações, ressonâncias, rimas, ritmo, pontuação, etc., sustentando as afirmações sempre nos aspectos linguísticos; no plano do conteúdo, é possível relacionar as imagens evocadas no poema às experiências pessoais de cada leitor.

Os quadros a seguir, adaptados de Allende & Condemarín, podem auxiliar o professor quanto ao diagnóstico do comportamento do leitor e aos procedimentos a serem adotados.

Quadro 4¹⁸: Ficha de observação para leitura silenciosa

Características da leitura	Frequência de apresentação		
	nunca	às vezes	Sempre
1. Move os lábios ou sussurra ao ler?			
2. Move a cabeça ao longo da linha?			
3. Sua leitura silenciosa é mais rápida do que a oral ou ambas mantêm o mesmo ritmo e velocidade?			
4. Acompanha a linha com o dedo?			
5. Demonstra demasiada tensão ao ler?			
6. Faz excessivas regressões da vista ao ler?			
7. Fixa muito o olho ao longo da linha?			

Nota do autor: Para os Itens 6 e 7 da ficha, recomenda-se colocar um espelho ao lado da página que a criança está lendo. O examinador se colocará atrás e daí poderá ver no espelho os movimentos dos olhos da criança.

¹⁸ Allende & Condemarín: *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Artes Médicas: 1987.

Quadro 5¹⁹: Ficha de observação para leitura em voz alta

Características da leitura	Frequência de apresentação		
	nunca	às vezes	sempre
I. USO DA VOZ			
1. O volume da voz se adequa à situação dos ouvintes, à especificidade do texto e à afetividade nele manifestada?			
2. A dicção das palavras favorece a escuta?			
3. O timbre agrada ao ouvido?			
4. A vocalização do texto e o olhar na direção da plateia ocorrem de forma sintonizada?			
II. HÁBITOS DE POSTURA			
1. Segura o livro muito perto da visão?			
2. Move a cabeça naturalmente ao longo da linha?			
3. Mantém postura corporal adequadamente (ereta) durante a leitura?			
4. Segue a linha com o dedo ou com um instrumento enquanto lê?			

Apresentamos a seguir atividades propositivas de compreensão leitora e vocalização de textos aos professores de EJA, com foco em metodologia que renove as práticas de leitura oral numa perspectiva pedagógica, social e comunicativa. Material que irá compor o capítulo seguinte.

¹⁹ Allende & Condemarín: *A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Artes Médicas: 1987.

5 PROPOSTA PEDAGÓGICA – CADERNO COM OFICINAS DE LEITURA

Como o resultado do conhecimento teórico reunido nesta pesquisa sobre a relevância de se investigar os processos de compreensão da leitura, no geral, e do aspecto da leitura oral, em particular, para o desenvolvimento da fluência leitora, apresentamos nesta seção um caderno pedagógico dirigido especialmente aos professores de língua portuguesa da EJA a ser aplicado com alunos desse segmento de ensino.

Abordando atividades práticas de compreensão leitora e de leitura oral, organizamos o material da seguinte forma: primeiro nos dirigimos aos professores por meio de uma carta motivadora da relevância de praticar a leitura oral com os alunos, de aprender a apreciá-la mediante uma didática própria e renovada da vocalização de textos, a fim de suscitar nos leitores aprendizes o mesmo engajamento. Em seguida, apresentamos um conjunto de cinco oficinas em que descrevemos os objetivos e os processos metodológicos de cada uma delas, elaboradas na base de gêneros textuais que desenvolvem a linguagem oral.

Caro(a) professor(a),

Apresentamos a vocês este caderno pedagógico organizado em forma de oficinas, com sugestões de atividades que mobilizam estratégias de compreensão leitora e de fluência oral. Em princípio, sua aplicação destina-se aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, mas pode ser utilizado e adaptado para turmas dos anos iniciais e finais do ensino fundamental II.

Por certo, os professores de língua portuguesa têm por tarefa dominar o ensino da língua, de modo a assegurar aos aprendizes da competência linguística adequada o bom desempenho na compreensão leitora. Para tanto, é preciso estar claro que a compreensão de um texto escrito também se faz pela vocalização e escuta.

Como o texto não tem apenas um valor informativo, mas também um valor estético, o leitor pode se engajar numa prática artística, advinda do texto literário. Assim, a tarefa do professor de língua se amplia: às atividades de leitura e produção

deve se somar a de transmissão vocal do texto, de modo que o professor também exerça um domínio artístico da língua (literatura, poesia, teatro), como lembra Bajard (2001).

A transmissão vocal de textos é um ato coletivo, social e solidário com os outros, na medida em que aproxima leitores e ouvintes, sensibiliza para a escuta e o silêncio, permite a comunicação direta entre o emissor e ouvinte, mobiliza o imaginário dos alunos e aproxima afetivamente professor e aluno. A leitura e a transmissão vocal do texto situam-se em planos didáticos opostos, porém complementares.

Intentamos com este material auxiliar os professores de língua portuguesa a colaborar na construção de uma didática do dizer, assim como motivá-los a criar seu próprio material didático. Salientamos, contudo, que as oficinas ora propostas têm um caráter investigativo empírico a ser testado futuramente. Esperamos, com isso, contribuir para uma participação sempre crescente de alunos leitores, mais seguros e confiantes, e que sintam satisfação e manifestem o desejo de transmitir vocalmente textos em público.

Bom trabalho!

5.1 Oficina 1 - Adivinha

Quem um dia não se lembra de ter brincado de adivinhações quando criança? Crianças ou adultos, todos já nos divertimos com essa brincadeira, conhecemos as regras do jogo, e prontamente queremos ser o primeiro a responder a fórmula que esconde um segredo: “o que é, o que é...”.

Vamos iniciar as oficinas do caderno pedagógico com o gênero textual *adivinhas*, que é certamente uma proposta de leitura que desperta o interesse da turma, dado o caráter de ludicidade imaginativa e de competição que esse tipo de jogo provoca entre os participantes.

O que a princípio parecer ser uma brincadeira infantil, era na Antiguidade, um verdadeiro desafio para adultos provarem sua inteligência e capacidade, segundo Veríssimo de Melo (1985, apud GOMES; FERREIRA, 2003). O objetivo dessa

atividade é conduzir o aluno a uma série de processos cognitivos como buscar informações prévias, fazer generalizações, estabelecer hipóteses, raciocinar dedutivamente com base nas pistas lançadas pelos questionamentos. Outro dado relevante, ainda que feito de modo não explícito, é o de mostrar aos alunos as possibilidades sonoras de emissão, de controle da escuta por meio do jogo de palavras das adivinhas.

Por fim, essa oficina pretende, além da atividade de leitura cognitiva, conduzir os alunos a produzir o gênero *verbete* a partir das respostas às adivinhas, para posterior socialização vocalizada dos verbetes em sala de aula.

Oficina nº 1: O que é, o que é...

Gênero textual: adivinhas.

Situação: apresentação de adivinhas; produção textual de verbete.

Processo:

1º Momento:

O professor mobiliza a turma para o que irá realizar na aula, dizendo tratar-se de atividade lúdica, que certamente todos conhecem e já se divertiram fazendo. É um jogo que auxilia na ativação dos esquemas cognitivos do leitor ou do ouvinte.

Convém mostrar exemplos das estruturas linguísticas de adivinhas para que os alunos possam perceber entonações diferentes: “o que é, o que é: anda deitado e cai de pé?”; “o que é, o que é? pode passar diante do sol sem fazer sombra”; ou em forma de quadra: “Essa adivinha é dureza/Quem começa nunca acaba/Responda quem tem certeza/Por que é que o boi sempre baba?” (porque não sabe cuspir).

A turma se reúne num grande círculo. Para um aquecimento antes de iniciar o jogo, o professor propõe que os alunos lancem para o grupão uma rodada de adivinhas. Após esse aquecimento, o professor reúne grupos de 5 a 6 pessoas. Distribui filipetas com uma adivinha na quantidade de uma para cada membro. Solicita aos alunos que copiem sua adivinha no caderno, e leiam para o grupo responder. Estima-se um tempo de 10 a 15 minutos para que as respostas sejam dadas.

2º Momento:

Os grupos reúnem-se no grande círculo para compartilhar as respostas. O professor inicia a rodada de adivinhas, projetando no quadro, de acordo com a numeração de cada uma delas. Tentam responder primeiro outros grupos que não tiraram a adivinha da vez. Caso não acertem, o grupo responsável pela adivinha projetada no quadro apresenta sua resposta. Caso não acertem também, o professor então apresenta a solução, e os alunos anotam a resposta.

3º Momento:

Finalizado o jogo de adivinhações, o professor propõe uma atividade de produção textual. Cada aluno irá escrever um verbete da resposta de sua adivinha, para ser lido em sala de aula em outro momento. O gênero textual verbete já deve ter sido objeto de estudo antes da aplicação dessa proposta de produção.

O que é, o que é...

- | | |
|---|--|
| 1. O que é que todo mundo
Gente de qualquer país
Leva sempre com certeza
Bem na ponta do nariz? | 7. Costuma chegar na hora
Às vezes vem de repente
Quando viva, dá trabalho
Só morta fica contente? |
| 2. Essa aqui não vai ser fácil
Quero ver adivinhar
É coisa que ninguém tem
Mas que todo mundo dá? | 8. Tem cauda, mas não é cão
Não tem asas, mas sabe voar
Se a largam, não sobe
E sai ao vento a brincar? |
| 3. São luzes, mas não tem fio
São quietas e agitadas
Se dormem durante o dia
A noite passam acordadas? | 9. É planta e anda no chão
Seu moço,
Diga qual é a planta
Que no mundo tem mais uso? |
| 4. Eu sou bichinho ligeiro
Quando começo a andar | 10. Não tem boca e sempre morde
Não engole nem tem peito |

E se bulirem comigo Eu começo a me enroscar?	Só na corda entra na água Sendo torto, está direito?
5. Tico-tirico-tico Não tem pena, não tem perna E se tem bico, Tico-tirico-tico Já tem pena, já tem perna E já tem bico?	11. Moça formada Pai carrancudo Campo grande Gado miúdo?
6. Corre sempre atrás do tempo Mesmo parado, se mexe Sem dormir, pode acordar?	12. Tem pernas, mas não caminha Tem olhos, mas nunca vê Tem braços, mas não abraça Tem boca não sei pra quê?
13. Essa moça delicada Não tem boca, mas mastiga Come muito e não engorda Corta, fura e nunca briga?	18. Pode ser frio e ser quente Pode ser fraco e ser forte Não sabe viver parado Assoprar é a sua sorte?
14. Não consegue andar sozinho Corre até quando não quer Pode ser grande ou pequeno Mas tem o tamanho do pé?	19. Dama de branco vestida Quanto mais alegre está Tanto mais chora sentida Pergunto eu: quem será?
15. Cai dos ares no chão E chega contente E nas águas num instante se acaba?	20. Capinha sobre capinha Capinha do mesmo pano Se eu te disser agora Não acertas nem para o ano?
16. Duas irmãs no nome Desiguais no parecer Uma serve pra trabalhar	21. Com capa ele não dança Sem capa não pode dançar Pra dançar se bota a capa

Outra para comer?

Tira-se a capa para dançar?

17. Minha gente, não se admire
De me abraçar com este frade
Que a mãe de minha mãe
Era mãe da mãe do frade?

Observação: Listamos a chave de resposta das adivinhas apenas para uso e facilitação do trabalho do professor.

Respostas das adivinhas: 1. pó; 2. tapa; 3. estrelas; 4. imbuá; 5. pinto; 6. relógio; 7. fome; 8. pipa; 9. planta do pé; 10. anzol; 11. lua, sol, céu, estrelas; 12. boneca; 13. Tesoura; 14. sapato; 15. papel; 16. lima (fruta); 17. primos; 18. vento; 19. vela; 20. cebola; 21. pião.

Consultar material complementar:

GOMES, Lenice; FERREIRA, H. M. *Pelas ruas da oralidade: adivinhas, parlendas, trava-línguas, provérbios e trancoso*. São Paulo: Paulinas, 2003.

MOREIRA, Maria Ednilza Oliveira; NERI, Flávia de Sena; ARAÚJO, Lena Bilhar; (orgs.). *Meio Ambiente – Almanaque 2013: processando a retextualização*. Fortaleza: UFC/PIBID Língua Portuguesa, 2013.

5.2 Oficina 2 - Provérbio

Quem já não ouviu o provérbio “o apressado come cru”, quando passou pela situação de se apressar com algo e não ter se dado bem? Não é incomum que, numa conversa espontânea, alguém diga ou escuta alguém dizer um provérbio que se relaciona com o tema da conversação. Esse é o assunto que trataremos nessa oficina. Mas antes, vamos saber um pouco desses dizeres de boca tão ao gosto popular.

Os provérbios são construções fraseológicas que expressam uma sabedoria popular, e são transmitidos a várias gerações. Esses adágios servem a propósitos variados: para explicar, justificar, criticar, convencer, defender, elogiar, etc. Os provérbios surgem, de repente, de uma conversação espontânea. Seu conteúdo semântico se encaixa no tema da conversa que lhe dá origem. Os provérbios resumem experiências comuns do cotidiano. A relação que se faz entre uma vivência qualquer e a escolha de um provérbio demonstra a habilidade de síntese, de resumo e de criatividade de quem o profere, estabelecendo um diálogo entre culturas, entre passado e presente.

Diferentes provérbios podem compartilhar o mesmo sentido. Por exemplo, o adágio “a pressa é inimiga da perfeição” é semelhante semanticamente à “quem tem pressa come cru”. Ou podem contradizer o sentido: “boa romaria faz quem em casa fica em paz”. Há provérbios que têm conotação metafórica: “a corda sempre arrebenta do lado mais fraco”; ou que podem ter um sentido predominantemente referencial: “antes só do que mal acompanhado”. Além do caráter de ensinamento, inteligência e imaginação, os provérbios se revestem de humor: “pimenta nos olhos dos outros é refresco”. Há casos em que o humor pretendido se intensifica quando se cria o provérbio de um trocadilho: “quem espera... fica de saco cheio”.

O trabalho com provérbios não é comum na escola. Nessa oficina, alinhamos interpretação crítica da cultura e dramaturgia, partindo do conhecimento que os alunos têm sobre provérbios.

Oficina nº 2: Dizem que...

Gênero textual: provérbios populares

Situação: *Leitura de provérbios* – escuta de canção com provérbios; discussão do uso dos provérbios na vida cotidiana dos alunos.

Processo:

1º Momento:

Como motivação inicial, o professor faz uma sondagem dos conhecimentos que a turma já possui sobre provérbios – o professor solicita à turma que complete oralmente uma lista de provérbios bem conhecidos. Para isso, projeta os provérbios incompletos no quadro, inicia a leitura e pede à classe que complete as frases.

1. Depois da tempestade vem a...
2. A fé remove....
3. Alegria de pobre....
4. Em casa de ferreiro,
5. Os últimos serão
6. Quem dá aos pobres....
7. Quem rir por último,....
8. É dando que se....
9. Quem com ferro fere,...
10. Que tem boca....
11. Há males que vêm....
12. Gato escaldado
13. Quem espera sempre
14. Quando um não quer...
15. Se Maomé não vai à montanha,
16. A esperança é....
17. Devagar
18. Antes tarde....
19. Em terra de cego, quem tem um olho....
20. Deus ajuda...
21. Pau que nasce torto...
22. Nem tudo que balança
23. O importante não é ganhar, *mas*

24. Quem rir por último,...

25. Nem tudo que reluz....

26. Mais vale um pássaro na mão...

Fonte: <<https://br.pinterest.com/pin/608197124648814830/visualsearch/?x=15&y=15&w=499&h=508>>

2º Momento:

O professor *projeta* a letra da canção “Bom conselho”, de Chico Buarque, para os alunos ouvirem e acompanharem. Após a escuta, o professor pergunta à turma se observaram alguma semelhança da letra da canção com algo que acontece cotidianamente. Espera-se que os alunos percebam que o poeta compôs a letra, partindo da expressão de alguns provérbios já bem conhecidos.

Após terem identificado que a letra de Chico de Buarque é vazada em ditos populares, chamados de *provérbios* ou *adágios*, o professor reconstitui com a turma a forma original dos provérbios desconstruídos pelo poeta, fazendo com que seja ouvida novamente a canção, em partes e depois no todo, para se descobrir as intenções do autor.

O professor anota no quadro os provérbios, seguindo-se de um breve *comentário* do seu significado. Depois focaliza o sentido que o poeta constrói para cada um, contrariando o sentido original dos referidos provérbios.

BOM CONSELHO

Ouçã um bom conselho	Faça como eu digo
Que eu te dou de graça	Faça como eu faço
Inútil dormir	Aja duas vezes
Que a dor não passa	Antes de pensar
Espere sentado	Vou atrás do tempo
Ou você se cansa	Vim de não sei onde
Está provado	Devagar é que não se vai longe
Quem espera nunca alcança	
Venha meu amigo	Eu semeio o vento
Deixe esse regaço	Na minha cidade

Brinque com meu fogo	Vou pra rua
Venha se queimar	E bebo tempestade
(Chico Buarque de Holanda)	

Fonte: SOUZA, Luiz Marques de; CARVALHO. Sérgio Waldeck de. *Compreensão e produção de textos*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

3º Momento:

O professor levanta com a classe os provérbios originais a partir da canção de Chico de Buarque. Depois, pensa em situações do cotidiano nas quais os provérbios podem ser aplicados ou como se manifestam na vida prática dos alunos.

Sugestão de dinâmica: a turma é dividida em dois grupos: A e B. Formam-se dois círculos, um dentro do outro. Os integrantes do grupo A ficam no centro e de frente para os integrantes do grupo B, que ficam no círculo de fora. O grupo A faz o movimento de girar sempre para a esquerda, enquanto o grupo B, que permanece parado, faz as anotações. A rodada termina quando cada aluno retorna para o ponto em que se encontrava no início.

Para iniciar a dinâmica, o professor lança um provérbio relacionado, por exemplo, ao tempo, à amizade ou à educação. Os alunos pensam em outros provérbios relacionados à temática apresentada. Marca-se um tempo (2 a 4) minutos para os pares discutirem entre si (integrante do grupo A com um integrante do grupo B). Finalizada a dinâmica, os alunos se reúnem num grande círculo para partilhar as interações feitas nos dois grupos sobre os blocos de provérbios de mesma natureza temática.

Exemplos de Provérbios relacionados:

a) com o Tempo:

- Tempo é dinheiro (ideia de produtividade)
- Tudo tem seu tempo determinado; há tempo para tudo debaixo do céu (texto bíblico).
- Nada como um dia depois do outro.

- Não deixe para amanhã, o que você pode fazer hoje. (ideia de procrastinação)

b) com Amizade:

- Amigos, amigos, negócios à parte (imparcialidade)

Na discussão com o grupo, o professor pode cruzar com outros provérbios:

- É na necessidade que se conhece os amigos.
- É melhor ter amigo na praça, que dinheiro em caixa.

c) com educação

- De pequenino é que se torce o pepino.
- Filho de peixe, peixinho é.

Observação: O professor completa a lista com outras sugestões de temas.

4º Momento:

Proposição de um provérbio como mote para criar uma cena improvisada. Divide-se em duplas ou grupos pequenos, que criam as cenas e apresentam, enquanto os demais alunos tentam descobrir a qual provérbio se refere, dentre as opções dadas.

5º Momento:

Para finalizar, o professor solicita aos alunos que cada um escreva um provérbio de grande significado para sua vida. Após essa parte, pede que escrevam o significado que o provérbio escolhido produz.

Sugestão de site sobre provérbios:

Fonte: <<https://www.pravaler.com.br/proverbios-150-ditados-populares-mais-conhecidos-no-brasil/>>, com uma lista de 150 provérbios com seus significados, seguidos de exemplos.

5.3 Oficina 3 - Crônica

É prazeroso ler crônicas. Da crônica literária à crônica esportiva, há um leque variado de estilos que certamente agradará aos diferentes apetites por leituras dos alunos. Convide sua turma para ler e também ouvir crônicas. Nesta oficina vamos ler a crônica “Conversinha mineira”, de Fernando Sabino. O texto tem uma estrutura predominantemente dialogal, a partir da conversa entre um cliente e o proprietário de um café.

Oficina nº 3: Um dedo de prosa

Gênero textual: crônica

Situação: leituras de crônicas predominantemente dialogais; exercício vocal de crônicas sem pontuação gráfica.

Processo:

1º Momento:

Convide os alunos a lerem uma crônica. Mas antes indague a turma sobre o que já sabe a respeito desse gênero textual. Faça-os lembrar de alguma crônica lida, de onde foi extraída a leitura (se de jornal, revista, livro didático, do rádio, da televisão), de qual assunto tratava, se era engraçado, sério, irônico, comovente. Apresente algumas características da crônica (textos curtos, com linguagem simples e coloquial, pensadas a partir de fatos do cotidiano).

2º Momento:

Pergunte aos alunos o que eles sabem sobre o modo de ser do povo mineiro. Estimule-os a imaginar como seria uma conversa de mineiros. Em seguida, distribua o texto aos alunos e solicite que façam uma leitura silenciosa da crônica. Após a leitura, reúna-os em círculo para uma conversa sobre o texto.

Conversinha Mineira*Fernando Sabino*

- É bom mesmo o cafezinho daqui, meu amigo?
- Sei dizer não senhor: não tomo café.
- Você é dono do café, não sabe dizer?
- Ninguém tem reclamado dele não senhor.
- Então me dá café com leite, pão e manteiga.
- Café com leite só se for sem leite.
- Não tem leite?
- Hoje, não senhor.
- Por que hoje não?
- Porque hoje o leiteiro não veio.
- Ontem ele veio?
- Ontem não.
- Quando é que ele vem?
- Tem dia certo não senhor. Às vezes vem, às vezes não vem. Só que no dia que devia vir em geral não vem.
- Mas ali fora está escrito “Leiteria”!
- Ah, isso está, sim senhor.
- Quando é que tem leite?
- Quando o leiteiro vem.
- Tem ali um sujeito comendo coalhada. É feita de quê?
- O quê: coalhada? Então o senhor não sabe de que é feita a coalhada?
- Está bem, você ganhou. Me traz um café com leite sem leite. Escuta uma coisa: como é que vai indo a política aqui na sua cidade?
- Sei dizer não senhor: eu não sou daqui.
- E há quanto tempo o senhor mora aqui?
- Vai para uns quinze anos. Isto é, não posso agarrar com certeza: um pouco mais, um pouco menos.
- Já dava para saber como vai indo a situação, não acha?
- Ah, o senhor fala da situação? Dizem que vai bem.
- Para que Partido?

- Para todos os Partidos, parece.
- Eu gostaria de saber quem é que vai ganhar a eleição aqui.
- Eu também gostaria. Uns falam que é um, outros falam que outro. Nessa mexida...
- E o Prefeito?
- Que é que tem o Prefeito?
- Que tal o Prefeito daqui?
- O Prefeito? É tal e qual eles falam dele.
- Que é que falam dele?
- Dele? Uai, esse trem todo que falam de tudo quanto é Prefeito.
- Você, certamente, já tem candidato.
- Quem, eu? Estou esperando as plataformas.
- Mas tem ali o retrato de um candidato pendurado na parede, que história é essa?
- Aonde, ali? Uai, gente: penduraram isso aí...

3º Momento:

Na roda de conversa, faça algumas indagações: O título da crônica, “Conversinha mineira”, indica o tom que as personagens dão para a conversa? (*Trata-se de uma conversa informal, espontânea, casual, sobre assuntos variados, construída por pequenos diálogos que vão se revelando engraçados*). Que elemento gráfico do texto indica a interlocução entre dois personagens? (*Os alunos devem identificar que a marcação da fala direta das personagens se faz através do uso do travessão. Em outras situações, o discurso direto pode ser sinalizado pelas aspas*). Que situação inicial enseja a interação entre as personagens? (*Um homem resolve tomar um café em um barzinho, mas antes de fazer o pedido, inquire o proprietário sobre a qualidade do café servido por lá*). É possível identificar uma temática única para a crônica? (*a flutuação dos temas funciona como um elo que vai construindo uma interação dialogada coerente e organizada*). Sobre que assuntos as personagens conversam? (*a qualidade do café, a falta de leite, a ausência do leiteiro, a política local, o trabalho do prefeito, a plataforma dos candidatos*). As respostas do proprietário às perguntas do cliente demonstram que atitude? (*Por um lado,*

demonstra uma certa atenção à curiosidade do cliente; mas por outro lado, um certo desinteresse, que dá um tom jocoso à crônica. Quando o assunto é política, o dono do café parece não entender exatamente as perguntas, responde de modo bem generalizante, não evidencia um posicionamento em defesa do político X ou Y). O que nos faz pensar a atitude de espanto do dono do café quando se dá conta do retrato de um candidato na parede do café? (A tomar pelas respostas generalizantes do dono café, pode-se pensar que ele não queria se comprometer, nem a favor nem contra a algum político local). Algo no texto confirmou o que você pensava sobre a cultura mineira? A partir da leitura da crônica, é possível identificar um modo de ser do povo mineiro?

4º Momento:

O professor divide a turma em grupos e distribui crônicas diferentes, com estrutura predominantemente dialogal. As crônicas serão apresentadas aos grupos sem os sinais de pontuação. Os alunos reúnem-se para ler o texto, discutindo entre si a melhor forma de construir as pausas, a entonação e o ritmo das sequências de falas das personagens para vocalizarem a crônica para os demais grupos. Uma mesma crônica pode ser dada a dois grupos distintos, para que se possa confrontar a vocalização dos dois grupos.

5º Momento:

Todos os grupos reúnem-se para apresentação da leitura dramática de suas crônicas para os demais. Após cada apresentação, o professor projeta a crônica com a pontuação gráfica e discute com a turma as possibilidades de entonação, pausa e ritmo das palavras.

Sugestão de crônicas dialogais (ver textos nos Anexos):

“Luzia” (Carlos Drummond de Andrade); “A vaguidão específica” (Millôr Fernandes); “Tormento não tem idade” (Moacyr Scliar); “Aquilo” (Luís Fernando Veríssimo).

5.4 Oficina 4 – Poema

A poesia é para ser ouvida, vista, cantada, tocada e sentida profundamente pela totalidade do corpo, nos faz entender Resende (1997). É para ser memorizada, pois como afirma George Jean (2000), pois só dessa forma é que a poesia adquire sentido e forma, especialmente na escola, para ser memorizada. E sua vocalização é uma preparação para a dicção memorizada (p. 158). É possível atingir esse grau de fruição do texto poético, se o professor exercitar com seus alunos várias formas de apresentação de poema a oral, a cantada, a escrita, a visualizada.

Nosso objetivo na oficina a seguir é sensibilizar os alunos para a apreciação dessas variadas formas de apresentação de poemas, explorando as potencialidades estética, expressiva, vocal, lúdica, gestual, corporal e teatral da linguagem poética.

Oficina nº 4: Apreciação poética

Gênero textual: poemas

Situação: audição, vocalização, declamação, organização/criação de um caderno de poemas prediletos dos alunos, compilados numa antologia de poemas.

Processo:

1º Momento:

Como motivação inicial, o professor declama um poema de cor que tenha marcado sua vida e justifica a razão. Certamente os alunos irão apreciar e aplaudir seu gesto poético. Conte uma breve historinha:

“Certa vez, depois de um terremoto, no Irã, tiram dos destroços uma velhinha de noventa e tantos anos. Depois de passar quatro dias entre os destroços, quando veio à luz, a primeira coisa que ela fez foi dizer versos de um poema sobre a maravilha da vida e a grandeza do cosmo.”²⁰

Traga para este momento a memória poética dos alunos. Convide-os a relembrar um poema ou mesmo uma canção que fala de um poema que marcou suas vidas.

²⁰ Extraído do artigo “A poesia e os mediadores de leitura”, de Affonso Romano de Santana, In: Mediação e leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores (2009).

Peça que expliquem por que se identificam com esse poema ou canção. Incentive-os a lê-lo ou declamá-lo para os demais colegas.

2º Momento:

O professor incentiva os alunos para a criação de uma antologia: meus poemas favoritos. Explique-lhes que no passado as pessoas costumavam ter um caderno no qual copiavam seus poemas prediletos. Eles podem começar a antologia escrevendo aquele poema que ficou guardado na memória ou um poema de sua autoria. Os alunos organizam sua antologia aos poucos, fazendo pesquisas e leituras de poemas em casa, na biblioteca e em momentos de aulas dedicados para esse fim.

Você sabe o que é um caligrama? E um acróstico? Mas pouca gente sabe o que é um haicai. E um soneto, você sabe reconhecer? Há uma variedade de formas poéticas, das mais antigas às mais modernas. Vamos conhecê-las ou reconhecê-las?

O professor seleciona a maior variedade possível de formas de poemas (com rimas, sem rimas, modernos e antigos) para apreciação visual e auditiva dos alunos e faz uma breve explicação de cada forma poética. A seguir algumas sugestões de formas:

Haicai (de Angélica Torres)

Tomara que caia

um hai-kai

na sua saia

FORMA

(de José Lino Grunewald)

f o r m a

r e f o r m a

d i s f o r m a

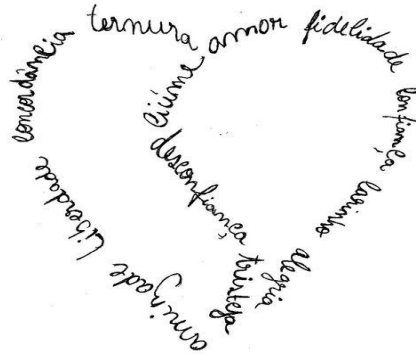
t r a n s f o r m a

c o n f o r m a

i n f o r m a

f o r m a

Caligrama (de Francisco Parente)



Acróstico (Rodolfo Coelho Cavalcante,
cordelista nordestino)

Romance de bons trovadores
Os temas são divulgados
Dentro das nossas tevês
Os seus casos bem narrados,
Livros bons de folcloristas
Falam sobre os cordelistas
Os seus nomes consagrados.

3º Momento:

Após a visualização e audição de algumas formas poéticas, apresenta o poema “O pardalzinho”, de Manuel Bandeira, em forma de prosa:

“O pardalzinho nasceu livre. Quebram-lhe a asa. Sacha lhe deu uma casa, água, comida e carinhos. Foram cuidados em vão; a casa era uma prisão, o pardalzinho morreu. O corpo Sacha enterrou no jardim; a alma, essa voou para o céu dos passarinhos!”

O professor pergunta aos alunos o que diferencia esse texto dos outros apresentados. Provavelmente dirão que o texto em foco não é um poema.

Depois, apresenta o texto em sua forma original.

O pardalzinho

O pardalzinho nasceu
 Livre. Quebram-lhe a asa
 Sacha lhe deu uma casa,
 Água, comida e carinhos,
 Foram cuidados em vão;
 A casa era uma prisão,
 O pardalzinho morreu.

O corpo Sacha enterrou
 No jardim; a alma, essa voou
 Para o céu dos passarinhos!

É oportuno começar a discutir com a turma, dizendo que desde os primórdios da humanidade os textos dividem-se em dois grupos de gêneros textuais: em prosa e em verso. O texto em questão é um texto narrativo, pois contém sequências narrativas (situação inicial, complicação, clímax e desfecho), porém se realiza sob a forma de um poema (a configuração gráfica em versos e estrofes). O texto deve ser explorado observando-se nele esses aspectos. É o momento de se observar que narrativa pode ser contada em prosa e em verso.

A configuração gráfica em versos e estrofes não é suficiente para identificar uma forma como poética. Convém explicar aos alunos a distinção entre poesia e poema. Segundo o *Mini Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa*, poesia é a "arte de criar imagens, de sugerir emoções por meio de uma linguagem em que se combinam sons, ritmos e significados"; e poema é "obra, em verso ou não, em que há poesia".

Um poema se caracteriza pelo modo como as palavras se combinam com ritmo, cadência e sonoridade. É no arranjo sonoro das palavras que se percebe a poesia do texto. Os versos de uma canção ou de um *rap* podem se tornar poemas, como textos em prosa podem ser poéticos.

Eis alguns tópicos que podem ser exploradas particularmente sobre o poema: i) nem todos os poemas apresentam rimas; ii) as linhas do poema são chamadas versos;

iii) um conjunto de versos são chamados de estrofes; iv) há poemas que têm refrão ou estribilho; v) é comum a repetição de letras, palavras ou expressões; vi) com as palavras o poeta constrói imagens; vii) o poema pode ser identificado pelo olhar; etc.

Para finalizar esse momento, o professor escreve no quadro e pede que os alunos anotem no caderno algumas constatações a que chegaram com base na visualização dos poemas e na discussão sobre poesia e poema.

4º Momento:

O professor seleciona alguns pequenos vídeos de pessoas declamando poemas (autorais ou não), de poesia musicada, de *rapper* cantando (há letras de rap que são verdadeiros poemas). Proporciona a escuta de poemas sempre acompanhados do texto escrito para que os alunos visualizem e percebam auditivamente a expressividade dos poemas.

5º Momento:

O professor organiza um pequeno sarau poético para que a turma apresente aos colegas, lendo em voz alta ou recitando de cor um poema da antologia que estão organizando. Os alunos devem treinar bastante a leitura em casa, e podem contar com a ajuda do professor. Após o sarau, os alunos organizam um mural com os poemas apresentados para que todos conheçam os textos e, se desejarem enviem cópias dos poemas aos colegas de sala.

Sugestão de leitura complementar:

BANDEIRA, Manuel. O pardalzinho. In ___. *Lira dos cinquent'anos*. São Paulo: Global, 2013.

JEAN, George. *Na escola da poesia*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

PINHEIRO, Helder. *Poesia na sala de aula*. 2. Ed. João Pessoa: Ideia, 2002.

5.5 Oficina 5 - Jogral

O jogral é uma excelente estratégia para desenvolver a fluência leitora e oral, pois renova o interesse dos que já leem com alguma frequência e motiva o engajamento dos que não leem, cria uma oportunidade para a transmissão vocal de textos aos colegas ou a uma plateia maior de ouvintes e desperta talentos artísticos adormecidos. Ao mesmo tempo em que se investe de uma aprendizagem significativa, o jogral mobiliza o aspecto lúdico na aprendizagem da leitura. Pretendemos criar um grupo jogral permanente e atuante em eventos dentro e fora da escola, fomento para um trabalho experimental de pesquisa no campo na aprendizagem da leitura.

Os procedimentos pedagógicos para o jogral se ajustam aos objetivos, ao modo de leitura, à seleção dos textos e à participação criativa dos alunos na construção da performance vocal e artística. Os textos poéticos e literários se ajustam bem ao contexto artístico e cênico. Defendemos, porém, que todo texto se presta ao exercício de vocalização em jogral. É o caso de textos informativos, como notícias impressas, gênero textual com o qual trabalharemos nesta oficina. Pelo seu caráter objetivo, com um registro discursivo muito próximo do cotidiano e de conexão com a realidade dos alunos, acreditamos que as notícias servirão ao propósito inicial de projeção da voz pelo texto até os alunos alcançarem um amadurecimento na experiência de leitura de textos poéticos.

Oficina nº 5: Jogral

Gênero textual: notícia

Situação: leitura de notícias, interpretação, vocalização em jogral, avaliação da performance.

Processo:

1º Momento:

Conduza os alunos na realização de pequenos movimentos de aquecimento corporal: andar calmante pela sala para sentir o espaço, depois acelerar as passadas, até e evoluir para uma pequena corrida; faça uma pausa, peça-lhes para fechar os olhos e sentir a respiração, abrir lentamente os olhos, fazer breves alongamentos com os braços, o pescoço; deitados no chão, peça-lhes para

observar a respiração (inspiração e expiração), suavemente; finalize o exercício solicitando que simulem um despertar: abrir os olhos lentamente, esticar os braços, bocejar. Em círculo e sentados no chão, prepare a turma para um segundo momento.

Faça com a turma um aquecimento de voz. Sugerimos duas alternativas: a dinâmica do telefone sem fio. Diga baixinho no ouvido de um aluno a seguinte mensagem:

“Eu fui na padaria comprar leite, ovos e pão, mas a vendedora disse que só tinha ovos e pão, disse também que o leite só chegaria mais tarde, pois a vaca ainda está no brejo do seu Francisco Vasconcelos”.

Fonte: <<https://carllavidellafederal.blogspot.com/2015/03/dinamica-de-grupo-brincadeira-telefone.html>>.

Ou divida a turma em pares e distribua algumas frases (podem ser as do texto que os alunos irão ler em outro momento) para que um aluno leia a frase no ouvido do outro, depois troca-se os papéis. Oriente-os a dizer a frase distanciando-se um pouco do seu ouvinte, até alcançar uma distância maior um do outro; peça para ler mais rápido, depois devagar, em diferentes ritmos (em caso de turmas numerosas, pode-se usar a técnica com uma parte dos alunos, depois com a outra).

2º Momento:

Divida a turma em grupos, distribua três notícias (veja a sugestão de textos no Apêndice), uma para cada grupo. Primeiro, os alunos fazem uma leitura silenciosa para observar do que trata o texto e marcar algum vocábulo que desconhecem. Depois fazem uma leitura para si mesmos em voz baixa, para “sentirem” as próprias palavras.

3º Momento:

Faça uma provocação interpretativa dos textos. As notícias selecionadas, por abordarem fatos muito próximos ao cotidiano dos alunos e veicularem um conteúdo

inusitado e jocoso (redes sociais, hackers, animais de estimação), são oportunas para privilegiar um debate sobre esses temas.

Primeiro, peça aos grupos para “traduzirem” a notícia para os demais grupos, resumindo o que fala a notícia. Em seguida, elabore algumas questões sobre o entendimento dos textos. O procedimento realizado com as notícias pode ensejar um desdobramento para atividades didáticas, como a produção de crônicas ou de poemas, explorando os temas das notícias lidas.

4º Momento:

Oriente os alunos a fazerem uma vocalização das notícias em jogral. Sugerimos que em lugar do professor dividir as frases do texto para o jogral, os próprios alunos discutam entre si a distribuição das falas. Antes, crie com eles algumas orientações relativas ao texto notícia: o título pode ser dito por todos, o subtítulo (linhas de apoio) por alguns, as citações diretas de falas ou de entrevistados também. Para essa apresentação, a técnica do jogral será com o texto lido e não recitado. Os grupos treinam bastante a leitura, equilibrando os gestos de resgate do texto e troca de olhares com o público.

5º Momento:

Após a apresentação, os grupos se reúnem para uma avaliação da performance do jogral. Sugerimos que os grupos que assistiram avaliem àquele que se apresentou. Assim, todos têm a oportunidade de avaliarem e serem avaliados. Lance alguns critérios: se compreenderam bem a notícia, se o texto foi bem ouvido, se o falante interagiu com o público através do olhar, se a divisão das falas ficou bem distribuída, etc.

O professor também deve fazer sua apreciação avaliativa da performance dos alunos: como foi a tomada de decisões no grupo, a postura durante a leitura, a dicção das palavras, etc., a fim de ajustar procedimentos mais adequados nas apresentações futuras.

Como desdobramento dessa etapa, sugerimos a montagem de um jogral mais elaborado, para outra turma da escola assistir. Desta vez, incluindo alguns

elementos cênicos, a partir de poemas que tratam dos temas abordados nas notícias. Solicitar uma pesquisa e seleção desses poemas resultaria numa excelente estratégia de motivação para a leitura de poemas.

6º Momento:

A partir do entusiasmo que se espera ter gerado nos alunos pela montagem experimental da etapa anterior, amplie as expectativas da turma para a realização de uma nova montagem de um jogral, com um desafio de recitar poemas de cor, inserindo mais elementos cênicos e artísticos como cenário, figurino, música, iluminação, etc. Inclusive podem musicar algum texto. Professor, sugira montar um jogral sobre a vida e uma obra específica de um poeta. Os alunos mesmos selecionam os poemas, montam um roteiro, inserem falas criadas por eles, com base nas leituras que fizerem do autor e obra sugeridos.

Observação: ver sugestão de notícias para vocalização nos Anexos.

Notícia 1 (página 110)

Notícia 2 (página 111)

Notícia 3 (página 103)

Sugestão de material complementar:

RAMOS, Jânia M. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Esperamos que a aplicação das atividades pedagógicas ora apresentadas tragam de fato resultados positivos para o desenvolvimento da leitura oral dos alunos de EJA, e, aos professores, que tenham aberto novas perspectivas para a criação/renovação de uma didática do dizer.

6 CONCLUSÃO

As leituras que consultamos sobre a relação entre fluência oral e compreensão apontam para conclusões positivas entre ambas as habilidades, como também para a necessidade de mais investigação sobre o assunto. Nesse ponto, nos deparamos com pouco material de pesquisa disponível. Nossa investigação, no entanto, tomou uma direção inversa em que nos propomos investigar o uso de estratégias de leitura para compreensão de textos escritos e sua incidência no desenvolvimento da fluência oral.

Não se pode dar voz a um texto com qualidade sem que o leitor compreenda a escrita posta aos olhos, tampouco que não se faça entender aos seus ouvintes. Quando da percepção visual do material escrito (sem intervenção da voz) o leitor aprendiz faz uso consciente de estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura, a vocalização do texto supõe uma compreensão suficiente, antecipada pela visão.

Em face do contexto de aulas remotas, encontramos dificuldades para colher resultados empíricos que pudessem confirmar nossa hipótese básica de que a aplicação adequada de estratégias de leitura, no ensino da compreensão, incide efetivamente na fluência da leitura oral de textos escritos.

Contudo, temos clareza de que os objetivos delineados nas oficinas favorecem a leitura oral. A oficina de compreensão de adivinhas oportuniza os alunos exercitarem processos cognitivos de pensar e repensar estratégias de raciocínio e de explicitar verbalmente as soluções. A oficina de provérbios resgata experiências com os ditados populares, familiares aos alunos, através da troca dialogada desses conhecimentos prévios. A oficina com crônicas dialogadas requer um certo treino na leitura (silenciosa e oral), atentando para a pontuação, o ritmo, as pausas, a entoação das falas das personagens. A oficina com poemas mobiliza a sensibilidade dos alunos e a memorização de textos poéticos para potencializar os recursos vocais e corporais dos leitores. Por fim, a oficina com jogral pretende dar uma nova cor à leitura oral e suscitar as habilidades artísticas dos alunos.

Uma abordagem das estratégias de leitura para a compreensão de textos escritos com vistas ao desenvolvimento da fluência em leitura oral com alunos de EJA é uma contribuição que consideramos valiosa para os estudos e as pesquisas em

aprendizagem da leitura. Constatamos a inexistência de investigações sobre a fluência oral direcionada a esse segmento de ensino.

O índice de analfabetismo funcional no Brasil, constatado no último levantamento do INAF (edição de 2018), revelou a pouca familiaridade de jovens e adultos com a leitura, assim como outros indicadores de leitura (nacionais e internacionais) apresentaram índices abaixo do esperado em proficiência leitora dos alunos da educação básica. Isto posto, consideramos que o estudo aqui proposto trará contribuições valiosas para mudanças desse quadro.

Nossa atenção, no entanto, voltou-se para a leitura oral. Tendo em vista que o conceito de leitura é bastante amplo, a leitura oral se confunde com o ato propriamente de ler. Após a leitura silenciosa estabelecer-se como estratégia para atingir e avaliar a compreensão leitora, a leitura vocalizada cai no limbo das práticas metodológicas de aprendizagem da leitura, desvirtuada de seus reais propósitos. A comunicação pela linguagem que se realiza em várias esferas da atividade humana, no entanto, demanda o uso da vocalização de textos escritos.

Nesse sentido, as contribuições de Bajard (1994; 1999; 2001; 2007) são valiosas. Em seu estudo clássico, *Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito* (1994), Bajard orienta para a necessidade de resgatar a função comunicativa da leitura oral, além de propor nova denominação para a expressão *leitura em voz alta* (*dizer* ou *transmissão vocal*), que afastam a ambiguidade que o termo *leitura* gera no campo pedagógico.

Principiamos a fundamentação teórica desse trabalho nos estudos já consolidados sobre as concepções de leitura. Demonstramos que a leitura é um processo dinâmico e sua aprendizagem não requer partir de uma só perspectiva de seu conceito. Por ser um processo interacional, atuam no jogo interpretativo da comunicação escrita vários elementos: texto, autor, leitor, por exemplo. O aprofundamento das pesquisas em leitura chega a abordagens ainda mais complicadas como a que considera a leitura como resultando de um sistema complexo em que interagem não apenas texto, leitor e autor, mas uma multiplicidade de outras dimensões que se interconectam em rede, dando o caráter dinâmico do sistema de leitura. As conclusões em leitura não são algo que se possa estagnar, mas que têm

um caráter evolutivo, crescente e inovador, capaz de desvendar e transcender o já conhecido.

Em face do caráter complexo e dinâmico da leitura, sem dúvida há múltiplos aspectos que interferem na compreensão leitora. Para se atingir a fluência oral, professor e aluno devem assumir um papel ativo na construção dos sentidos do texto. Particularmente o professor, enquanto mediador do saber, deve se apropriar dos conhecimentos já elaborados, extrair da sua prática laboral com os alunos possibilidades de aprendizagem de leitura.

Buscamos identificar processos estratégicos que levem os aprendizes à fluência leitora e oral. A investida foi ousada, uma vez que uma didática da vocalização se faz na experimentação coerente com os objetivos que subjazem atividades de vocalização de textos. Nesse sentido, sugerimos ao professor de EJA a aplicação de oficinas que contemplem atividades de compreensão e de transmissão vocal de textos escritos.

Esperamos ter contribuído, mas almejamos ir além, pois o conhecimento não se fecha, mantém uma linha reta que não se finda com o que foi conhecido e apreendido no momento.

REFERÊNCIAS

ALLIENDE, G; CONDEMARÍN. M. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

ALMEIDA JÚNIOR, Antenor Teixeira. de; PELOSI, Ana Cristina.; BESSA, Robson Moura. **Leitura como um subsistema adaptativo complexo**. Revista Letras de Hoje, Porto Alegre (RS), v. 54, n. 2, p 162-171, abr./jun. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32533>>. Acesso em: 26 set. 2021.

BAJARD, Élie (2013). **Afinal onde está a leitura?** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 83, p. 29-41. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/narticle/view/969>>. Acesso em: 11 out. 2021.

BAJARD, Élie (2013). **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. São Paulo: Cortez, 1994. Coleção Questões da nossa época, v. 28.

BAJARD, Élie (2013). **Parâmetros Curriculares Nacionais: um significativo passo adiante**. Estudo em Avaliação Educacional. São Paulo. FCC, n. 20, 1999, pp. 59-78. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2235/2193>>. Acesso em: 11 out. 2021.

BAJARD, Élie (2013). **Le théâtre entre “les chaises”**. Itinerários: Revista de literatura. Araraquara, n.17/18, pp. 99-107, 2001. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/issue/view/232>>. Acesso em: 14 out. 2021.

BAJARD, Élie (2013). **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.

BAJARD, Élie (2013). **Nova embalagem, mercadoria antiga**. Educação e Pesquisa, 2006. São Paulo, v.32, n.3, p. 493-507, set./dez. 2006 Disponível em: <<https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=29832305>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

BAJARD, Élie (2013). **Da escuta de textos à leitura**. São Paulo: Cortez, 2007. Coleção Questões da nossa época, v. 51.

BAJARD, Élie (2013). **Eles leem, mas não compreendem: onde está o equívoco?** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

BASTOS, Douglas Santos. *In: Os jograis como agentes culturais na medievalidade ibérica: séculos XIII-XIV*. Roda da Fortuna. Revista Eletrônica sobre

Antiguidade e Medievo 2013, v. 2, n. 1, pp. 172-183. ISSN: 2014-7430. Disponível em: <<http://www.revistarodadafortuna.com>>. Acesso em: 9 out. 2021.

BATISTA, A. A. G. **Alfabetização, leitura e ensino de Português: desafios e perspectivas curriculares**. Revista Contemporânea de Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/arquivo_upload/201403/20140327094403-batista_antonio-g._alfabetizacao-leitura-e-ensino-do-portugues_desafios-e-perspectivas.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2020.

BEAUME, Edmond. **La lecture à haute voix**. Association Française pour la Lecture. Les actes de lecture, n. 18, juin 1987. Disponível em: http://www.lecture.org/revues_livres/actes_lectures/AL/AL18/AL18P14.pdf. Acesso em 12 out. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação e dos Desportos. Secretaria Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2018.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia; NAVAS, Ana Luiza. **O papel da fluência de leitura de palavras no desenvolvimento da compreensão da leitura: um estudo longitudinal**. Educar em Revista [online]. 2016, v. 00, n. 62, pp. 17-32. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.48307>>. Acesso em: 20 setembro de 2021.

CHARTIER, Roger. **Do códice ao monitor: a trajetória do escrito**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 8, n. 21, ago. 1994. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1868338/mod_resource/content/1/CHARTIER_DoCodiceAoMonitor.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

FRANCO, Claudio P. Por uma abordagem complexa de leitura. In: TAVARES, Kátia; BECHER, Silvia; FRANCO, Claudio. (org.). **Ensino de leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011, p. 26-48. Disponível em: <http://www.claudiofranco.com.br/textos/franco_ebook_leitura.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2021.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Y. G. **A leitura na escola**. São Paulo: Contexto, 2002. Coleção repensando o ensino.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Y. G. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, 2004. Coleção repensando o ensino.

GIASSON Jocelyne. **La compréhension en lecture**. Bruxelles: De Boeck, 1990. Disponível em: <http://ekldata.com/PaDHLmMSQ0Vxp8ZqkBz_KvM04ul/La-comprehension-en-lecture.pdf>. Acesso em: 18 out. 2021.

GOMES, Lenice; FERREIRA, H. M. **Pelas ruas da oralidade: adivinhas, parlendas, trava-línguas, provérbios e trancoso**. São Paulo: Paulinas, 2003.

GURDON, Meghan Cox. **La magia de leer en voz alta: los beneficios intelectuales y emocionales de la narrativa oral en niños y adultos**. Madri: Urano, 2019.

JEAN, Georges. **A leitura em voz alta**. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

KLEIMAN, Angela B. **Leitura ensino e pesquisa**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Angela B. **Abordagem da leitura**. Scripta-PUC-MG, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, pp.13-22, 2004. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br>>. Acesso em: 13 jul. 2019.

KLEIMAN, Angela B. **Oficina de leitura – Teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

KLEIMAN, Angela B. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003b.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: DC Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, M. A.; CAPELLI, S. A. **Fluência e compreensão da leitura em escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental**. Estudos de psicologia, Campinas, vol.31, n.4, pp.499-506. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 9 jul. 2020.

MARTINS, M. A.; CAPELLI, S. A. **A relação de fluência de leitura oral e compreensão de leitura**. CoDas, vol. 31, n.1, e20170244, 2019. Disponível em: <<https://www.codas.org.br/article/doi/10.1590/2317-1782/20182018244>>. Acesso em: 02 out. 2021.

OLIVEIRA, M. A. A. de, & ARAÚJO, A. K. G. de. **Leitura em voz alta e discussões orais: estratégias de ensino nas aulas de Língua Portuguesa**. Ensino Em Revista, Uberlândia, v. 26, n. 3, set./dez., 2019, pp. 763-785. <<https://doi.org/10.14393/ER-v26n3a2019-7>> Acesso em: 10 mar. 2021.

PULIEZI, Sandra; MALUF, Maria Regina. **A fluência e sua importância para a compreensão da leitura**. Psico-USF-SP: 2014. v.19, nº 3, setembro-dezembro, pp.467-475. Disponível em: <<http://www.redalyc.org>>. Acesso em: 9 jul. 2020.

PULIEZI, Sandra. **Fluência e compreensão na leitura de textos: um estudo com crianças de 4º ano do ensino fundamental**. 2015. 157f. Tese (Doutorado-Programa de Estudos Pós-graduados em Educação. Área Psicologia da educação). Pontifícia Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br>>. Acesso em: 9 jul. 2019.

RELATÓRIO INAF BRASIL – 2018. Resultados Preliminares. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/wpcontent/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf>. Acesso em: jul. 2020.

RESENDE, Vânia Maria. **Literatura infantil & juvenil: vivência de leitura e expressão criadora**. 2 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1997.

SÁNCHEZ MIGUEL, E.; PÉREZ, J.R.G.; PARDO, J.R. **Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores**. Porto Alegre: Penso, 2012.

SANTOS, Alcione de Jesus; PACHECO, Vera. **A fluência e compreensão leitora em diferentes níveis de escolaridade**. *Confluência*, [S.l.], p. 232-256, jun. 2017. ISSN 2317-4153. Disponível em: <<http://lp.bibliopolis.info/confluencia/rc/index.php/rc/article/view/172>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

SANTOS, M. Suel dos. **Leitura em voz e protocolos verbais: uma análise dos elementos não verbais no contexto de sala de aula**. *Afluente: revista de letras e linguística*: vol. 6, n. 17, jan/jun de 2021. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/15227/0>. Acesso em: 20 fev. 2021.

SMITH, Frank. **Compreendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 2ª reimpressão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS: Faculdade de educação. **Centro de alfabetização, leitura e escrita: glossário CEALE.** Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/ficha-tecnica>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a literatura medieval.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ANEXOS

Texto 1

Luzia

Carlos Drummond de Andrade

- Não está me conhecendo? Sou a Luzia. Em casa todos bem?
- Oh, Luzia, desculpe. Ando com a vista meio fraca. Mas você está um bocado alinhada, criatura!
- O senhor acha? Bondade sua.
- Acho, não. É fato. Você se casou, Luzia?
- Que nada, doutor. Casamento é pra quem pode, quem sou eu?
- Você estava noiva quando saiu lá de casa.
- Estava, sim, mas o senhor quer que seja franca? Não gostava dele, queria só casar, pra dar gosto à minha tia, que me criou. Aí eu pensei assim: Não tenho amor a este camarada, depois do casamento faço a infelicidade dele, não é direito. Até que meu noivo era legal, tinha uma alfaiataria em Niterói, carro na praça. Não fiz bem?
- Você foi muito correta, Luzia.
- Pois é. Mas depois me desiludi dos homens, sabe? Completamente.
- Tão cedo!
- Tenho 20 anos por fora, por dentro já perdi a conta. Veja só: fui ser cem por cento com meu noivo, e quando arranjei outro namorado, não dei sorte.
- Também não gostou dele?
- Gostei demais, aí é que está. Foi o meu erro. Aí ele me disse que era casado, não podia remediar nada.
- Sendo assim...
- Mentira dele, doutor. Minha prima gostou de um cara que não usava aliança, quando foi ver ele obrigação em casa, com cinco bocas. O meu não, se fez de pai de família pra não casar.
- É pena, Luzia. Mas não fique triste, há tanto marido ordinário nesse mundo, quem sabe você escapou de um!
- Ah, mas agora sou eu quem não penso em casamento. Tenho mais que fazer.

— E que é que você fez?

— Pois o senhor não sabe? Quando saí de sua casa, resolvi acabar com o serviço de copeira. Empregada doméstica não resolve. Fiz o curso na escola de manicure, tirei certificado e fui trabalhar num salão de mulheres. Não dava pra pagar o quarto. O porteiro de uma boate olhou pra mim e disse: “Broto, não faz unha de mulher, que é fominha. Faz unha de homem.” Mudei de salão, desta vez dei sorte.

— Ótimo, Luzia.

— Graças a Deus nunca mais andei sem dinheiro, o senhor acredita? O patrão só me pega no fim do mês, mas os fregueses dão boas gorjetas, de maneiras que tenho sempre algum na bolsa. Agora estou menos folgada, porque tive que comprar os móveis, o apartamento estava vazio!

— Que apartamento, Luzia?

— O que eu aluguei. Um freguês se ofereceu pra prestar fiança, dizem que isso é difícil.

— Não é difícil, é um sonho. E você se queixa dos homens?

— Quer dizer: de todos não. Comprei os móveis no crediário e agora vou comprar uma radiovitrola. Quando acabar o pagamento compro a geladeira.

— Parabéns, minha filha, você venceu.

— Ah, doutor, não diga isso. Estou só começando. Quando quiser, apareça lá em casa que me dará muito prazer. Casa de pobre, mas tem uísque pros amigos. Recomendações à madame, um beijo pros netinhos!

E seguiu — o alegre estampado, a saia curta, as pernas longas e bem esculpidas, o bico fino dos sapatos, o sorriso de dentes alvos no belo moreno carregado do rosto.

Texto 2

A vaguidão específica

Millôr Fernandes

“As mulheres têm uma maneira de falar que eu chamo de vago-específico”

(Richard Gehman)

- Maria, ponha isso lá fora em qualquer parte.
- Junto com as outras?
- Não ponha junto com as outras, não. Senão pode vir alguém e querer fazer coisa com elas. Ponha no lugar do outro dia.
- Sim senhora. Olha, o homem está aí.
- Aquele de quando choveu?
- Não, o que a senhora foi lá e falou com ele no domingo.
- Que é que você disse a ele?
- Eu disse pra ele continuar.
- Ele já começou?
- Acho que já. Eu disse que podia principiar por onde quisesse.
- É bom?
- Mais ou menos. O outro parece mais capaz.
- Você trouxe tudo pra cima?
- Não senhora, só trouxe as coisas. O resto não trouxe porque a senhora recomendou para deixar até a véspera.
- Mas traga, traga. Na ocasião nós descemos tudo de novo. É melhor, senão atravanca a entrada e ele reclama como na outra noite.
- Está bem, vou ver como.

FERNANDES, Millôr. *Trenta anos de mim mesmo*. 4. Ed. São Paulo: círculo do Livro, 1976. p. 77.

Texto 3**Tormento não tem idade***Moacyr Scliar*

- Meu filho, aquele seu amigo, o Jorge, telefonou.
- O que é que queria?
- Convidou você para dormir na casa dele amanhã.
- E o que é que você disse?
- Disse que não sabia, mas que achava que você vai aceitar o convite.
- Fez mal, mãe. Você sabe que odeio dormir fora de casa.
- Mas, meu filho, o Jorge gosta tanto de você...
- Eu sei que ele gosta de mim. Mas eu não sou obrigado a dormir na casa dele por causa disso, sou?
- Claro que não. Mas...
- Mas o quê, mãe?
- Bem, quem decide é você. Mas, que seria bom você dormir lá, seria.
- Ah, é? E por quê?
- Bem, em primeiro lugar, o Jorge tem um quarto novo de hóspedes e queria estreitar com você. Ele disse que é um quarto muito lindo. Tem até tevê a cabo.
- Eu não gosto de tevê.
- O Jorge também disse que queria lhe mostrar uns desenhos que ele fez...
- Não estou interessado nos desenhos do Jorge.
- Bom, mas tem uma coisa...
- O que é, mãe?
- O Jorge tem uma irmã, você sabe. E a irmã do Jorge gosta muito de você. Ela mandou dizer que espera você.
- Não quero nada com a irmã do Jorge. É uma chata.
- Você vai fazer uma desfeita para a coitada...
- Não me importa. Assim, ela aprende a não ser metida. De mais a mais, você sabe que eu gosto da minha cama, do meu quarto. E, depois, teria de fazer uma mala com pijama, essas coisas...

— Eu faço a maleta para você, meu filho. Eu arrumo suas coisas direitinhas, você vai ver.

— Não, mamãe. Não insista, por favor. Você me está atormentando com isso. Bem, deixa eu lhe lembrar uma coisa, para terminar com essa discussão: amanhã eu não vou a lugar nenhum. Sabe por quê, mamãe? Amanhã é meu aniversário. Você esqueceu?

— Esqueci mesmo. Desculpe, filho.

— Pois é. Amanhã estou fazendo 50 anos. E acho que quem tem 50 anos tem o direito de passar a noite em casa com sua mãe, não é verdade?

SCLIAR, Moacyr. *O imaginário cotidiano*. São Paulo: Global, 2001. p.173-174.

Texto 4**Aquilo***Luís Fernando Veríssimo*

— De uns tempos para cá, eu só penso naquilo.

— Eu penso naquilo desde os meus, sei lá, onze anos.

— Onze anos?

— É. E o tempo todo.

— Não. Eu, antigamente, pensava pouco naquilo. Era uma coisa que não me preocupava. Claro que a gente convivia com aquilo desde cedo. Via acontecer à nossa volta, não podia ignorar. Mas não era, assim, uma preocupação constante. Como agora.

— Pra mim sempre foi. Aliás, eu não penso em outra coisa.

— Desde criança!?

— De dia e de noite.

— E como é que você conseguia viver com isso, desde criança?

— Mas é uma coisa natural. Acho que todo mundo é assim. Você é que é anormal, se só começou a pensar naquilo nessa idade.

— Antes eu pensava, mas hoje é uma obsessão. Fico imaginando como será. O que eu vou sentir. Como será depois.

— Você se preocupa demais. Precisa relaxar. A coisa tem que acontecer naturalmente. Se você fica ansioso é pior. Aí sim, aquilo se torna uma angústia, em vez de um prazer.

— Um prazer? Aquilo?

— Pra você não sei. Pra mim, é o maior prazer que um homem pode ter. É quando o homem chega ao Paraíso.

— Bom, se você acredita nisso, então pode pensar naquilo como um prazer. Pra mim é o fim.

— Você precisa de ajuda, rapaz.

— Ajuda religiosa? Perdi a fé há muito tempo. Da última vez que falei com um padre a respeito, só o que ele me disse foi que eu devia rezar. Rezar muito, para poder enfrentar aquilo sem medo.

— Mas você foi procurar logo um padre? Precisa de ajuda psiquiátrica. Talvez clínica, não sei. Ter pavor daquilo não é saudável.

— E eu não sei? Eu queria ser como você. Viver com a perspectiva daquilo naturalmente, até alegremente. Ir para aquilo assoviando.

— Ah, vou. Assoviando e dando pulinho. Olhe, já sei o que eu vou fazer. Vou apresentar você a uma amiga minha. Ela vai tirar todo o seu medo.

— Sei. Uma dessas transcendentalistas. Não é daqui mesmo. Codinome Neca. Com ela é tiro e queda. Figurativamente falando, claro.

— Hein?

— O quê?

— Do que é que nós estamos falando?

— Do que é que você está falando?

— Daquilo. Da morte.

— Ah. — E você?

— Esquece.

FERNANDO, Luís Veríssimo. *Sexo na cabeça*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. p. 107-108.

Notícia 1

Gato é convocado para Júri nos Estados Unidos

Donos argumentam que Sal não fala inglês, mas convocação foi mantida. Sessão de júri está marcada para o dia 23 de março.

Do G1, em São Paulo.

Um gato foi convocado a participar de júri em East Boston, nos Estados Unidos, de acordo com reportagem da rede de TV “WHDH”. A família ainda não sabe como o animal de estimação foi parar na lista de jurados.

“Eu não acreditei, fiquei chocado”, contou Guy Esposito, dono do animal. Ele e Anna contaram à “WHDH” que colocaram Sal no formulário do último censo. “Eu escrevi ‘Sal Esposito’, risquei ‘cachorro’ e coloquei ‘gato’”, contou Anna. Ao receber a documentação para o júri, Anna entrou com um pedido para desqualificá-lo. Ele não é muito velho, doente ou criminoso condenado, então ela escolheu a razão mais óbvia: Sal não sabe falar inglês.

No entanto, o comissário do júri não ficou impressionado e negou o pedido. A data do júri está marcada para dia 23 de março. Anna disse que, se a situação não for resolvida até lá, ela terá de levar o gato para o tribunal.

Disponível em:

<https://g1.globo.com/Noticias/PlanetaBizarro/0,,MUL14439286091,00GATO+E+CONVOCADO+PARA+JURI+NOS+ESTADOS+UNIDOS.html>. Acesso em: 09/11/2021.



Ntícia 2

Juiz solta hackers, mas exige que leiam obras clássicas

Jovens acusados de roubar senhas pela internet terão de apresentar resumo à Justiça

Primeiras obras são de Graciliano Ramos e Guimarães Rosa; juiz também os proibiu de frequentar casas de prostituição e lan houses

KÁTIA BRASIL

Da Agência Folha, em Manaus

Para conceder liberdade provisória a três jovens detidos sob a acusação de praticar crimes pela internet, um juiz federal do Rio Grande do Norte determinou uma condição inédita: que os rapazes leiam e resumam, a cada três meses, dois clássicos da literatura.

As primeiras obras escolhidas pelo juiz Mário Jambo, 49, foram "A hora e a vez de Augusto Matraga", conto de Guimarães Rosa (1908-1967), e "Vidas Secas", de Graciliano Ramos (1892-1953).

Os acusados Paulo Henrique da Cunha Vieira, 22, Ruan Tales Silva de Oliveira, 23, e Raul Bezerra de Arruda Júnior, 30, foram liberados no dia 17, após nove meses presos por envolvimento na Operação Colossus, da Polícia Federal. A operação, deflagrada em agosto de 2007, investiga uma suposta quadrilha que roubava senhas bancárias pela internet. Foram cumpridos 29 mandados de prisão no Rio Grande do Norte, São Paulo, Rio de Janeiro, Ceará e Paraíba.

Ao conceder a liberdade provisória aos três jovens, o juiz listou 12 condições, como não frequentar casas de prostituição, lan houses e salas de bate-papo virtual. Jambo, que há três anos atua como juiz federal, disse que a Justiça precisa sair da "mesmice".

Três condicionantes se relacionam à educação dos acusados: frequentar instituição de ensino, comprovar presença e aproveitamento nas aulas, ler e resumir os textos indicados.

Os três rapazes aceitaram as condições e já estão soltos. Como os jovens são peritos em internet, o magistrado determinou que os relatórios sobre as obras deverão ser feitos pelos jovens de próprio punho.

Sobre a escolha das obras de Ramos e Rosa, o juiz destacou o caráter educativo. "Nada como ler um "Vidas Secas" para perceber o que é vida dura, o que é necessidade de dinheiro."

Segundo Jefferson Witame Gomes Júnior, advogado de Oliveira, seu cliente ainda não se matriculou na faculdade, mas já comprou os livros. "a decisão [judicial] foi uma forma de integrá-los à sociedade e uma redenção, porque já não há educação no Brasil. Uma decisão dessas favorece jovens a utilizar a inteligência para fins positivos."

Fonte: Folha de São Paulo. Disponível em:
<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2304200826.htm>. Acesso em 09/11/2021

Notícia 3

Fotos no Facebook de cachorro pendurado em varal despertam ira em usuários da rede

Da redação

Cerca de 3 mil usuários do Facebook se mobilizaram em uma campanha contra um adolescente filipino que supostamente publicou fotos de um filhote de cachorro pendurado em um varal. As informações são do "Daily Mail".

Jerzon Senador, morador da cidade de Calamba (Filipinas), teria suspenso o cachorro pela pele das costas usando pregadores de roupa por "estar entediado".

Segundo o "Daily Mail", depois de receber mensagens condenando o ato, o adolescente teria retirado as fotos do seu perfil na rede social. Uma página em filipino foi criada no *Facebook* para denunciar o ato de crueldade e usuários do *Twitter* também aderiram à campanha; a Sociedade Protetora dos Animais das Filipinas iniciou então uma investigação.

"Queria pedir perdão pelo mal que fiz contra meu cachorro. Espero que possam me perdoar e prometo que isso nunca mais vai acontecer", publicou Senador em seu mural.



Fonte: Disponível em: <<https://tecnologia.uol.com.br/ultimas-noticias/redacao/2011/06/15/fotos-no-facebook-de-cachorro-pendurado-num-varal-despertam-ira-de-usuarios-da-rede.jhtm>>. Acesso em: 09/11/2021.