



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA

MARCOS SUEL DOS SANTOS

**A LEITURA EM VOZ ALTA E SUA RELAÇÃO COM A PERFORMANCE LEITORA
EM CÍRCULOS DE LEITURA: UM ESTUDO COLABORATIVO PARA A SALA DE
AULA**

Maceió
2023

MARCOS SUEL DOS SANTOS

**A LEITURA EM VOZ ALTA E SUA RELAÇÃO COM A PERFORMANCE LEITORA
EM CÍRCULOS DE LEITURA: UM ESTUDO COLABORATIVO PARA A SALA DE
AULA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura – PPGLL –, da Faculdade de Letras – FALÉ – da Universidade Federal de Alagoas – UFAL –, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Linguística, na linha de pesquisa Linguística Aplicada e Processos Textual-Enunciativos.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira

Maceió

2023

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Helena Cristina Pimentel do Vale CRB4 - 661

S2371 Santos, Marcos Suel dos.

A leitura em voz alta e sua relação com a performance leitora em círculos de leitura: um estudo colaborativo para a sala de aula / Marcos Suel dos Santos. – 2023.
231 f. : il.

Orientadora: Maria Inez Matoso Silveira.

Tese (doutorado em Linguística e Literatura) – Universidade Federal de Alagoas.
Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 184-191.

Apendices: f. 192-205.

Anexos: f. 206-231.

1. Leitura em voz alta. 2. Leitura performática. 3. Círculos de leitura. 4. Oficinas pedagógicas. 5. Formação continuada. 6. Dupla conceitualização (Estratégia). I. Título.

CDU: 808.545



TERMO DE APROVAÇÃO

MARCOS SUEL DOS SANTOS

Título do trabalho: "A LEITURA EM VOZ ALTA E SUA RELAÇÃO COM A PERFORMANCE LEITORA EM CÍRCULOS DE LEITURA: UM ESTUDO COLABORATIVO PARA A SALA DE AULA"

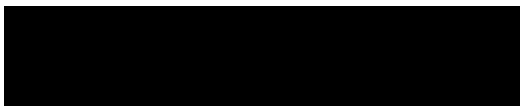
TESE aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTOR em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:



Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (PPGLL/Ufal)

Examinadores:



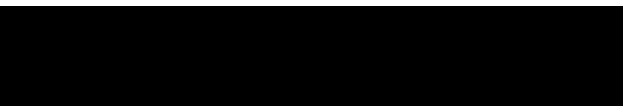
Prof. Dr. Fábio José dos Santos (Ifal)



Profa. Dra. Niedja Balbino do Egito (Ifal)



Profa. Dra. Maria Francisca Oliveira Santos (PPGLL/Ufal)



Profa. Dra. Débora Raquel Hettwer Massmann (PPGLL/Ufal)

Maceió, 27 de abril de 2023.

À minha família, alicerce de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Após quatro anos de estudo e pesquisa, alguns agradecimentos são necessários e oportunos, não somente pela representatividade que cada pessoa teve em minha vida, mas pelas grandes contribuições e pelos incentivos a mim concedidos. Inicialmente, agradeço a **Deus**, pelas bênçãos para que eu pudesse conduzir exitosamente a caminhada doutoral.

Aos meus pais, **Bernadino** e **Gilvone**, pelos incentivos constantes para que eu pudesse estudar em todas as etapas de minha vida escolar e acadêmica e por compreender as minhas ausências durante o período do doutorado.

À minha tia, **Nininha**, segunda mãe, a quem devo muito da minha educação e a quem serei sempre imensamente grato.

Aos meus irmãos, **Márcia**, **Márcio (Nego)**, **Jardiel** e **Fábio**, por acreditarem na realização de meus anseios.

Aos meus sobrinhos, **Luan**, **Enzo**, **Maitê**, **Lorenço** e **Vitória**, pelo carinho e pela atenção que me eram dados nos fins de semana, quando nos encontrávamos.

Aos **professores-colaboradores** da pesquisa, que aceitaram o convite e se dispuseram a participar das oficinas pedagógicas durante os momentos de investigação, os quais propiciaram ótimas discussões.

À secretaria de educação de São Sebastião, **Sandra Maria dos Santos Ribeiro**, por compreender as minhas ausências no trabalho durante alguns períodos do doutorado.

À minha orientadora, Profa. Dra. **Maria Inez Matoso Silveira**, pelos ensinamentos ao longo desses quatro anos, pelas orientações da tese e pelas conversas sobre temas diversos, os quais me trouxeram muitos conhecimentos e reflexões.

À Profa. Dra. **Niedja Balbino do Egito**, pelas contribuições, por ocasião do Exame de Qualificação e pelas excelentes ponderações na defesa da tese.

À Profa. Dra. **Débora Raquel Hettwer Massmann**, pela cordialidade com que aceitou os convites para compor tanto a banca do Exame de Qualificação como a banca de defesa da tese, cujas reflexões me fizeram enxergar a consistência histórica e didática do trabalho.

À Profa. Dra. **Maria Francisca Oliveira Santos**, pelas relevantes contribuições durante a defesa da tese.

Ao Prof. Dr. **Fábio José dos Santos**, pela minuciosa leitura do texto e pela receptividade que aceitou o convite para participar da minha banca de defesa de tese.

A todos os **meus professores** – da educação infantil ao ensino médio – que foram fundamentais para que eu pudesse “nutrir” o desejo de ser professor e de concluir todas as etapas da vida escolar e acadêmica.

Aos colegas **Max Silva da Rocha** e **Maria Silma**, com quem pude dividir um pouco da pesquisa e pelos incentivos para o desenvolvimento e para a construção do texto.

Ao amigo **Zé Cícero** (em memória) pelas muitas conversas, durante as idas à Ufal, por sempre me incentivar a concluir o curso e pela amizade sincera.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a minha formação escolar e acadêmica.

Muito Obrigado!

EPÍGRAFE

Penso que a leitura em voz alta reaprendida e bem conduzida, ao acompanhar a leitura com a presença física, sensual de uma voz humana 'viva', ou seja, corporalmente viva e fecunda, voltará a dar todo o seu precioso sentido aos leitores solitários e silenciosos. Ler em voz alta é, além disso, um prazer para o leitor e para aqueles que o escutam; prazer subtil de dar a entender um texto de que se gosta, e para os ouvintes, prazer de povoar de sonhos e de conotações pessoais o texto compreendido; mais intimamente ainda prazer de saber que esta leitura assim iniciada terá no acto íntimo de ler com os olhos, para si, uma música secreta que o acompanhará.

Georges Jean.

RESUMO

Este resumo apresenta uma pesquisa de doutorado tendo como objeto de estudo a leitura em voz alta nas práticas pessoais e profissionais de professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de São Sebastião-AL, durante os anos de 2021 e 2022. Para isso, foram utilizadas ações de Formação Continuada de professores como estratégia pedagógica para a efetivação da discussão sobre a prática leitora em sala de aula, considerando-se a importância da leitura em voz alta como prática constante na nossa civilização, desde a Antiguidade, passando pelos demais períodos da História, até os nossos dias, quando se observa, na escola atual, o negligenciamento da leitura em voz alta, ficando sempre à margem da leitura silenciosa. Sendo assim, este trabalho teve como objetivo discutir a implementação da leitura em voz alta na perspectiva do ensino, por meio de círculos de leitura (Cosson, 2020), com foco na leitura literária, nas dimensões estética, expressiva e performática. Neste sentido, pretendeu-se, ao longo da pesquisa, responder à seguinte pergunta: em que medida, a leitura em voz alta e sua relação com a performance leitora podem contribuir para a mudança de percepção de professores de Língua Portuguesa sobre a prática da leitura em voz alta na sala de aula, por meio de oficinas pedagógicas? Nesta perspectiva, pretendeu-se, como objetivo geral e conseqüentemente como resultados esperados, contribuir para a reflexão e a mudança da percepção e da visão dos professores sobre a importância da leitura em voz alta nas aulas de Língua Portuguesa, especificamente entre os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Foram desenvolvidas ações interventivas previstas na pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2016) envolvendo os professores da escola-campo do estudo, como meio de ações de Formação Continuada, com oficinas pedagógicas e uma estratégia de ensino – Círculos de Leitura – entre os professores, coordenados pelo pesquisador. Como forma de obtenção e análise de dados, foram aplicados questionários e utilizados os relatos das oficinas realizadas com professores da escola-campo. A fundamentação teórica abrangeu estudos bibliográficos sobre os aspectos históricos da língua escrita e das práticas da leitura em voz alta, com base em autores como Bajard (2014); Fischer (2006), Manguel (1997), Cavallo; Chartier, (1998), Jean, (1999), bem como sobre as concepções e abordagens de leitura no ensino de língua (Angelo e Menegassi, 2022). Finalmente, o pesquisador se valeu do conceito de Dupla Conceitualização (Lerner, 2002) como estratégia para viabilizar ações de Formação Continuada nas oficinas, visando à utilização da leitura em voz alta na formação de jovens leitores na educação escolar. Os resultados da pesquisa apontados nas respostas ao questionário de satisfação indicaram que as oficinas foram eficazes e promoveram uma percepção muito positiva da leitura em voz alta tanto na vida pessoal como profissional entre os professores participantes.

Palavras-chave: Leitura em voz alta; leitura performática; círculos de leitura; oficinas pedagógicas; formação continuada; dupla conceitualização.

ABSTRACT

This abstract presents a doctoral research having as object of study reading aloud in the personal and professional practices of Portuguese Language teachers in the final years of Elementary School in a public school in the city of São Sebastião-AL, during the years of 2021 and 2022. For this, actions of Continuing Education of teachers were used as a pedagogical strategy for the effectiveness of the discussion about the reading practice in the classroom, considering the importance of reading aloud as a constant practice in our civilization, since Antiquity, passing through the other periods of History, until our days, when it is observed, in the current school, the neglect of reading aloud, always staying on the sidelines of silent reading. Therefore, this work aimed to discuss the implementation of reading aloud from a teaching perspective, through reading circles (Cosson, 2020), focusing on literary reading, in the aesthetic, expressive and performative dimensions. In this sense, it was intended, throughout the research, to answer the following question: to what extent, reading aloud and its relationship with reading performance can contribute to changing the perception of Portuguese Language teachers about the practice of reading out loud in the classroom, through pedagogical workshops? In this perspective, it was intended, as a general objective and consequently as expected results, to contribute to the reflection and change in the perception and vision of teachers on the importance of reading aloud in Portuguese Language classes, specifically among students of years end of Elementary School. Interventional actions foreseen in the collaborative research (Ibiapina, 2016) were developed involving the teachers of the school-field of the study, as a means of Continuing Education actions, with pedagogical workshops and a teaching strategy - Reading Circles - among the teachers, coordinated by the researcher. As a way of obtaining and analyzing data, questionnaires were applied and reports from workshops held with teachers from the field school were used. The theoretical foundation covered bibliographic studies on the historical aspects of written language and reading aloud practices, based on authors such as Bajard (2014); Fischer (2006), Manguel (1997), Cavallo; Chartier, (1998), Jean, (1999), as well as on the conceptions and approaches of reading in language teaching (Angelo and Menegassi, 2022). Finally, the researcher made use of the concept of Double Conceptualization (Lerner, 2002) as a strategy to enable Continuing Education actions in the workshops, aiming at the use of reading aloud in the formation of young readers in school education. The research results indicated in the answers to the satisfaction questionnaire indicated that the workshops were effective and promoted a very positive perception of reading aloud both in personal and professional life among the participating teachers.

Keywords: Reading aloud; performance reading; reading circles; pedagogical workshops; continuing education; double conceptualization.

RÉSUMÉ

Ce résumé présente une recherche doctorale ayant pour objet d'étude la lecture à haute voix dans les pratiques personnelles et professionnelles des enseignants de langue portugaise dans les dernières années de l'école primaire dans une école publique de la ville de São Sebastião-AL, pendant les années de 2021 à 2022. Pour cela, des actions de Formation Continue des enseignants ont été utilisées comme stratégie pédagogique pour l'efficacité de la discussion sur la pratique de la lecture en classe, considérant l'importance de la lecture à voix haute comme une pratique constante dans notre civilisation, depuis l'Antiquité, en passant par l'autre périodes de l'Histoire, jusqu'à nos jours, où l'on observe, dans l'école actuelle, la négligence de la lecture à haute voix, restant toujours en marge de la lecture silencieuse. Ainsi, ce travail visait à discuter de la mise en œuvre de la lecture à haute voix dans une perspective pédagogique, à travers des cercles de lecture (Cosson, 2020), axés sur la lecture littéraire, dans les dimensions esthétique, expressive et performative. En ce sens, il était prévu, tout au long de la recherche, de répondre à la question suivante: dans quelle mesure la lecture à haute voix et sa relation avec la performance en lecture peuvent contribuer à changer la perception des enseignants de langue portugaise sur la pratique de la lecture à haute voix en classe, à travers des ateliers pédagogiques? Dans cette perspective, il était prévu, comme objectif général et par conséquent comme résultats attendus, de contribuer à la réflexion et au changement de la perception et de la vision des enseignants sur l'importance de la lecture à haute voix dans les cours de langue portugaise, en particulier chez les élèves de dernières années de l'École Primaire. Des actions interventionnelles prévues dans la recherche collaborative (Ibiapina, 2016) ont été développées impliquant les enseignants du domaine scolaire de l'étude, comme moyen d'actions de formation continue, avec des ateliers pédagogiques et une stratégie d'enseignement - Cercles de lecture - parmi les enseignants, coordonnés par le chercheur. Afin d'obtenir et d'analyser les données, des questionnaires ont été appliqués et des rapports d'ateliers tenus avec des enseignants de l'école de terrain ont été utilisés. Le fondement théorique couvrait des études bibliographiques sur les aspects historiques de la langue écrite et des pratiques de lecture à voix haute, à partir d'auteurs tels que Bajard (2014); Fischer (2006), Manguel (1997), Cavallo; Chartier, (1998), Jean, (1999), ainsi que sur les conceptions et approches de la lecture en didactique des langues (Angelo et Menegassi, 2022). Enfin, le chercheur a utilisé le concept de double conceptualisation (Lerner, 2002) comme stratégie pour permettre des actions de formation continue dans les ateliers, visant l'utilisation de la lecture à haute voix dans la formation des jeunes lecteurs dans l'enseignement scolaire. Les résultats de la recherche indiqués dans les réponses au questionnaire de satisfaction indiquent que les ateliers ont été efficaces et ont favorisé une perception très positive de la lecture à haute voix tant dans la vie personnelle que professionnelle chez les enseignants participants.

Mots-clés: Lecture à voix haute; lecture de performance; cercles de lecture; ateliers pédagogiques; formation continue; double conceptualisation.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - As escritas grega e romana.....	30
FIGURA 2 - O leitor na fábrica de cigarros.....	37
FIGURA 3 - Queima de livros em Berlim.....	41
FIGURA 4 - Leitura: dos aposentos privados para o ar livre	44
FIGURA 5 - Método Escolástico.....	76
FIGURA 6 - Cartaz anunciando uma escola	78
FIGURA 7 - Aula de leitura.....	81

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Estratégias de leitura mais recorrentes em sala de aula	166
GRÁFICO 2 - Com que frequência, o professor lê textos para os/as alunos/as.....	166
GRÁFICO 3 - O confronto entre o trabalho com a leitura em voz alta e a leitura silenciosa na sala de aula	167
GRÁFICO 4 - Preferências dos alunos em relação às atividades de leitura	167
GRÁFICO 5 - Para que se lê na escola? Síntese das atividades de leitura que mais se realizam na escola	168

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Síntese dos conceitos de leitura	102
QUADRO 2 – Dados pessoais e profissionais dos professores-colaboradores	130
QUADRO 3 – Planejamento das oficinas de formação	138
QUADRO 4 - A leitura em voz alta, como você a define? Para que serve? Qual a sua importância? - Respostas dos professores	169
QUADRO 5 - Demonstrativo da pergunta e das respostas da sétima questão do Questionário de Satisfação aplicado na última oficina realizada.....	176
QUADRO 6 - Demonstrativo da pergunta e das respostas da oitava questão do Questionário de Satisfação aplicado na última oficina realizada.....	177

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNA – Política Nacional de Alfabetização

MEC – Ministério da Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CEFAM – Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

Proformação – Programa de Formação de Professores em Exercícios

Reinafor – Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação

GESTAR – Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar

Parfor – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

Pnaic – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

BNC – Formação – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

BNC-FC - Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 VISÃO HISTÓRICA DA ESCRITA E DA LEITURA.....	25
2.1 A escrita e o seu surgimento	25
2.2 Aspectos históricos da evolução escrita	26
2.3 Aspectos linguístico-textuais da escrita.....	29
2.3.1 A segmentação e a pontuação na escrita	31
2.3.1.1 A segmentação de palavras	31
2.3.1.2 A pontuação nos textos	33
2.4 Dos primeiros leitores aos leitores contemporâneos	35
2.5 O elitismo na leitura	38
2.5.1 A proibição da leitura.....	39
2.6 Os suportes da leitura.....	41
2.7 De soberana à negligenciada	43
2.8 A leitura em voz alta no Ocidente	46
3. PRÁTICAS DA LEITURA EM VOZ ALTA	49
3.1 Dimensões da leitura em voz alta	49
3.1.1 A dimensão social da leitura em voz alta	50
3.1.2 A dimensão comunicativa da leitura em voz alta.....	51
3.1.3 A dimensão íntima da leitura em voz alta.....	53
3.2 A prática da leitura em voz alta e suas diferentes funções	54
3.2.1 Prática pública da leitura em voz alta	55
3.2.2 Prática religiosa da leitura em voz alta	56
3.2.3 Prática convivial da leitura em voz alta	57
3.2.4 Prática prazerosa da leitura em voz alta	58
3.2.5 Prática significativa e instrumental da leitura em voz alta	60
3.2.6 Prática performática da leitura em voz alta	62
3.2.7 Prática reparadora da leitura em voz alta.....	64
3.3 Questões terminológicas da leitura em voz alta	65
4 O ENSINO DA LEITURA: MODELOS E CONCEITOS	70
4.1 Aspectos históricos do ensino da leitura	70
4.1.1 O ensino da leitura na Antiguidade	71
4.1.2 O ensino da leitura na Idade Média.....	74

4.1.3 O ensino da leitura na Idade Moderna	77
4.1.4 O ensino da leitura na Idade Contemporânea	80
4.2 Leitura e suas abordagens	84
4.2.1 Revisitando os modelos de leitura.....	88
4.2.1.1 Modelo de processamento serial de Gough	89
4.2.1.2 Modelo de processamento automático de LaBerge e Samuels	90
4.2.1.3 Modelo de leitura como jogo psicolinguístico de adivinhação de Goodman..	91
4.2.1.4 A ênfase da leitura na informação não visual de Smith.....	92
4.2.1.5 Modelo interativo de leitura de Rumelhart.....	94
4.2.1.6 Modelo interativo-compensatório de Stanovich	94
4.2.1.7 Modelo de leitura como processamento estratégico do discurso de Kintsch e Van Dijk.....	95
4.2.2 Alguns conceitos de leitura.....	96
4.2.2.1 O conceito estruturalista de leitura	96
4.2.2.2 O conceito cognitivista de leitura	97
4.2.2.3 O conceito interacionista de leitura	99
4.2.2.4 O conceito discursivo de leitura.....	100
4.2.2.5 O conceito dialógico de leitura	101
5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O ENSINO DA LEITURA EM VOZ ALTA	104
5.1 A formação docente e suas contribuições para a prática pedagógica	104
5.2 Uma breve visão histórica das formações continuadas de professores no Brasil	105
5.2.1 Algumas políticas públicas para a formação docente	107
5.3 Base Nacional Comum – Formação Inicial e Continuada.....	109
5.4 A Dupla Conceitualização como estratégia na formação continuada	113
5.4.1 A dupla conceitualização: um subsídio estratégico	114
5.5 Círculos de leitura	116
5.5.1 Caracterizando melhor um Círculo de Leitura	118
5.5.2 A estrutura de um Círculo de Leitura.....	119
5.5.3 Em que se sustenta um círculo de leitura.....	121
5.6 Ações de Formação Continuada e o papel do pesquisador na formação continuada de professores.....	121
6 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	125

6.1 A caracterização da pesquisa	125
6.1.1 O contexto da pesquisa e a escola-campo.....	128
6.2 Os participantes colaboradores da pesquisa	129
6.3 Procedimentos e instrumentos da pesquisa	132
6.3.1 Acerca dos questionários como instrumento de pesquisa.....	134
6.3.2. Acerca do diário de bordo	135
6.3.3 As oficinas de formação continuada.....	136
6.3.4 Planejamento das oficinas.....	137
7 RELATOS DA EXPERIÊNCIA DAS OFICINAS DE FORMAÇÃO	142
7.1 Primeira oficina: leitura performática, círculos de leitura e outros conceitos	142
7.2 Segunda oficina: demonstração de dois círculos de leitura entre professores	147
7.3 Terceira oficina: a leitura performática na prática leitora dos professores	152
7.4 Quarta oficina: tecendo reflexões sobre a prática leitora em sala de aula	157
7.5 Quinta oficina: uma conversa sobre as oficinas	162
8. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	165
8.1 Questionário diagnóstico	165
8.2 Questionário de satisfação.....	170
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
REFERÊNCIAS	184
APÊNDICES	192
APÊNDICE A – Questionário diagnóstico	192
APÊNDICE B – Questionário de satisfação	195
APÊNDICE C – Questionário motivador	198
APÊNDICE D – Quadro demonstrativo de perguntas e respostas do questionário de satisfação aplicado na última oficina realizada	200
ANEXOS	206
ANEXO A – Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido (TCLE)	206
ANEXO B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	209
ANEXO C – Projeto de pesquisa apresentado à SEMED	212
Tema	214
Apresentação, Justificativa e problematização.....	214
Objetivos	216
Fundamentação teórica.....	216
Metodologia.....	219
Resultados esperados.....	220

Conteúdo programático	220
Cronograma	221
Referências	221
ANEXO D – Certificado de participação	222
ANEXO E – Textos literários citados na tese e utilizados nas oficinas pedagógicas	223

1 INTRODUÇÃO

Os estudos acerca da leitura e de suas práticas são inúmeros nos âmbitos nacional e internacional. Pode-se afirmar que a relevância, a grandeza e a pertinência desse tema constituem uma fonte inesgotável de interesse para os pesquisadores que se debruçam a estudá-lo, sobretudo, pelo viés da Ciência da Leitura¹. Com efeito, a leitura, desde sua gênese, tem sido um campo fértil para diversos tipos de investigação, quer sejam por meio de seus aspectos e de suas técnicas (SILVEIRA, 2015), quer sejam por meio de suas estratégias (GOODMAN, 1967; KATO, 1990). A leitura também pode ser estudada a partir de seus objetivos ou de seus tipos, conforme a necessidade de uso e da aplicabilidade que o leitor faz dessa habilidade nos âmbitos pessoal, social e profissional.

A leitura, antes de chegar à escola, enquanto objeto de estudo, era uma atividade de poucos, mas para muitos. De poucos, porque o número de pessoas que sabiam ler era limitado, pois, somente os escribas liam; e as escolas eram destinadas aos filhos (homens) de famílias abastadas. Para muitos, porque as pessoas da classe popular se reuniam em praças públicas para ouvirem os poucos escribas lerem e relerem os textos disponíveis na época. Nesse caso, as leituras eram intensivas, já que os limitados e os escassos textos eram lidos e relidos frequentemente, levando os ouvintes a decorá-los na maioria das vezes.

Sem dúvida, o reinado da leitura em voz alta perdurou por séculos, sendo ela soberana em relação à leitura silenciosa. Não se pode negar a existência desta última nos séculos finais da Antiguidade, quando se atesta que Santo Ambrósio era adepto à prática silenciosa da leitura, segundo relatos de Santo Agostinho, em *Confissões* (2017 [IV]). Com a evolução e o desenvolvimento das práticas leitoras, a leitura silenciosa tomou o espaço de soberania da leitura em voz alta, pondo esta num plano secundário, principalmente, quando da invenção da imprensa, no século XV.

No cenário educacional, a leitura em voz alta também foi desbancada pela leitura silenciosa, por diversos aspectos: a) mais escolas foram criadas e com isso o aumento de estudantes e de leitores; b) maior produção de obras e de exemplares; c)

¹ “A Ciência da Leitura, que incorpora contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências, constituiu-se nos últimos 40 anos e vem despertando crescente interesse em todas as instâncias responsáveis pelo ensino da leitura” (MALUF, 2015, p. 309).

ampla divulgação e comercialização das obras; d) diferentes suportes de leitura, não somente livros impressos, mas a leitura em telas e de audiobooks². Diante disso, os leitores passaram das leituras intensivas para as leituras extensivas, o que já justifica a expansão e a consolidação da leitura silenciosa como prática suprema em relação à leitura em voz alta.

Os reflexos desse desenvolvimento chegaram, pelo menos, às três últimas décadas do século passado e posicionaram a leitura em voz alta como uma prática inadequada e rejeitada em sala de aula, sob fortes argumentos de que essa prática é fortemente inibidora da compreensão. “Uma dessas práticas é a leitura avaliação, em que se utiliza a leitura em voz alta para avaliar a capacidade de compreensão da criança” (KLEIMAN, 2011a, p. 152).

É importante deixar claro que a avaliação é um aspecto indissociável da leitura em voz alta, seja na escola, seja em outros espaços que impliquem o ato de ler com o recurso da voz. Assim, mesmo que a intenção da leitura não recaia sobre o processo avaliativo, dado que o leitor sempre está a serviço do texto, nunca dele mesmo, nem do ouvinte. Contudo, compete ao ouvinte compreender a mensagem lida pelo leitor, fazendo avaliações positivas ou negativas da atividade leitora e do próprio leitor.

Em face dessa e de outras observações sobre a leitura em voz alta na sala de aula, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, convém esclarecer que o interesse do pesquisador pela leitura em voz alta decorre do período em que ministrava aulas de Língua Portuguesa em turmas do sexto ano do ensino fundamental e por ocasião da sua pesquisa de mestrado, que versou sobre a atividade da leitura em voz alta de estudantes do sexto ano. Sendo assim, pareceu-lhe oportuno e necessário continuar pesquisando esse tema, tão sedutor e ainda tão atual. Desta vez, o olhar da pesquisa recaiu sobre a formação do professor de Língua Portuguesa a respeito dessa prática leitora, porque se considerou viável a tese de que *é possível modificar a percepção do professor relativa à leitura em voz alta por meio de ações de Formação Continuada, dinamizando o conceito da Dupla Conceitualização e a estratégia do Círculo de Leitura, por meio de uma pesquisa-ação colaborativa*. Isso efetivamente se configura

² Um audiobook ou audiolivro é um suporte de leitura de caráter autônomo, versátil e inclusivo, tendo a voz alta como recurso da leitura, por excelência. Segundo Paletta; Watanabe; Penilha (2008, p. 1), “o audiolivro é uma ótima ferramenta de interação e reflexão entre colegas de trabalho, professores, educadores e alunos. Os livros falados são todos editados com a ajuda do computador, utilizando dispositivos de captura de som, software de edição e um drive gravador de CD. A adesão a este novo suporte está revolucionando cada vez mais o mercado editorial”.

como uma tentativa de aplicação do conceito – a **Dupla Conceitualização**³ – que pareceu adequado à pretensão do pesquisador, qual seja: levar os professores a se apropriarem de conhecimentos relevantes sobre o objeto de estudo – a leitura em voz alta – e, em seguida, levá-los a organizar experiências didáticas, utilizando o Círculo de Leitura como estratégia para a aplicação desses novos conhecimentos em sala de aula.

Mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO A) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)⁴ (ANEXO B) assinados pelos professores-colaboradores da pesquisa, demos início à coleta de dados para a pesquisa pretendida em que realizamos cinco oficinas pedagógicas, e que foram realizadas em dias e horários previamente combinados com os professores.

Diante do exposto, a pergunta proposta para guiar a investigação foi: *em que medida oficinas pedagógicas sobre a leitura em voz alta e sua relação com a performance leitora podem contribuir para a mudança de percepção de professores de Língua Portuguesa sobre essa prática na sala de aula?* Neste sentido, cabe apresentar o objetivo geral da pesquisa, que foi, natural e conseqüentemente, o de contribuir para a reflexão e a mudança de percepção e da visão dos professores de Língua Portuguesa em relação à leitura em voz alta em oficinas de formação pedagógica. Assim sendo, para atender ao citado objetivo geral, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Situar a prática da leitura e da escrita nos períodos históricos e suas contribuições para a humanidade, bem como mostrar a importância da leitura em voz alta como atividade leitora de prestígio social;
- Mostrar as diferentes práticas de leitura em voz alta e sua importância em diferentes contextos;
- Apresentar um breve histórico do ensino da leitura desde a Antiguidade até a Contemporaneidade, assim como visitar alguns modelos e conceitos de leitura atuais;

³ Segundo Massucato e Mayrink (2015, s.n), “a dupla conceitualização é uma estratégia utilizada pelo coordenador para que os docentes construam conhecimento sobre um conteúdo e também sobre as condições didáticas necessárias para ensiná-lo”.

⁴ Estes termos provêm da solicitação do Comitê de Ética da Pesquisa.

- Discutir a importância da Formação Continuada para a mudança de percepção dos professores de Língua Portuguesa, perpassando por alguns conceitos e procedimentos adotados nesta tese e trabalhados com os professores nas oficinas pedagógicas;
- Criar condições didáticas de aplicabilidade das atividades trabalhadas em sala de aula nas oficinas com os professores;
- Promover a conscientização dos professores em relação à adoção das práticas de leitura em voz alta na escola-campo;
- Gerar dados a partir da metodologia – procedimentos e instrumentos – aplicados com base na pesquisa-ação de cunho colaborativo;
- Analisar e discutir os dados obtidos por meio de questionários (diagnóstico e satisfação).

Do ponto de vista metodológico, este trabalho situa-se na abordagem qualitativa e tem como procedimento básico a pesquisa-ação de cunho colaborativo, pois tem a participação direta dos professores como colaboradores. Em relação ao seu objetivo, a pesquisa é descritiva; e quanto a sua natureza, ela é aplicada, revestindo-se também de um certo cunho etnográfico, já que lida com valores e opiniões. Ainda para o embasamento teórico da pesquisa, recorreu-se também a Flick (2004), Gil (2008), Ibiapina (2008, 2016), Thiollent (1986), dentre outros. Além dessa fundamentação, a tese teve, principalmente, como embasamento os estudos de Bajard (2014a, b, c), Cavallo e Chartier (1998), Fischer (2006, 2009), Jean (1999), Lyons (2011), Manguel (1997), Cosson (2014, 2021), Lerner (2002), dentre outros.

Para a geração de dados, foram utilizados um Questionário Diagnóstico e um Questionário de Satisfação (APÊNDICES A e B), cujas respostas foram devidamente analisadas e apresentadas em gráficos e quadros. Convém esclarecer que para o Exame de Qualificação, diante da necessidade de se apresentarem evidências da viabilidade da pesquisa, utilizando-se o procedimento escolhido, foram realizadas duas oficinas pedagógicas, à título de experimentação. Essa experimentação piloto foi realizada nos dias 18 de maio e 22 de junho de 2022. Para a operacionalização da coleta de dados, visando ao Exame de Qualificação, foram utilizados os seguintes procedimentos: um questionário motivador (Apêndice C) para os professores, como forma de provocar uma discussão e uma motivação para a condução de duas oficinas

pedagógicas. No diário de bordo, foram registrados os relatos de impressões e opiniões dos professores durante os dois primeiros encontros.

Esses procedimentos foram fundamentais, nesse momento da pesquisa, porque os resultados e as discussões apresentadas, como já foi dito, funcionaram como uma pesquisa-piloto. Essa iniciativa deu ao pesquisador evidências de que a pesquisa colaborativa em forma de oficinas podia ser levada a efeito para a continuidade da pesquisa proposta inicialmente.

Quanto à sua organização retórica, esta tese está estruturada em oito seções. Na primeira seção, tem-se a introdução em que aparecem as considerações iniciais, quais sejam, a apresentação do tema, a justificativa, a contextualização da pesquisa, aparecem também os objetivos e questão da pesquisa e a abordagem metodológica.

A segunda seção inicia a fundamentação teórica apresentando uma visão histórica e evolutiva da escrita e conseqüentemente da leitura. Assim sendo, algumas subseções como o surgimento da escrita e sua evolução, aspectos linguísticos – segmentação de palavras e pontuação –, os primeiros suportes da escrita, os primeiros leitores, o elitismo da leitura e a leitura no Ocidente. A terceira seção apresenta algumas dimensões e práticas da leitura em voz alta em diferentes contextos, os quais implicam usos e práticas sociais, religiosas, escolares e conviviais, dentre outras. Além disso, apresentam-se também as várias práticas da leitura prazerosa, significativa e instrumental, performática, reparadora e outras.

A quarta seção aborda a questão do ensino da leitura, seus modelos e conceitos e da prática da leitura em voz alta nos períodos históricos desde a Antiguidade. Em cada período, são abordadas as particularidades mais relevantes de cada um em termos de ensino e dos usos que se faziam das leituras e das obras publicadas. Em seguida, são discutidas as abordagens e as concepções de leitura desde a década de 1970 até os dias atuais, com base nos estudos de Angelo e Menegassi (2022) e Silveira (2005; 2015).

A quinta seção aborda a Formação Continuada de professores. Nesse sentido, tratou-se especificamente da formação docente, considerando o conceito da Dupla Conceitualização e do Círculo de Leitura, tendo em vista ainda a leitura em voz alta. Além disso, apresentaram-se algumas políticas públicas para a formação de professores em nível nacional. A sexta seção apresenta a metodologia da pesquisa e seus componentes, focalizando a abordagem, o objetivo, a natureza, os procedimentos, os instrumentos e o planejamento da pesquisa utilizados, além do

perfil dos professores-colaboradores e o contexto da pesquisa: uma escola pública municipal de São Sebastião-AL.

A sétima seção apresenta os relatos das oficinas pedagógicas realizadas entre os meses de setembro e dezembro de 2022. Esses relatos resultaram dos registros do diário de bordo do pesquisador-formador. A oitava e última seção apresenta a análise e a discussão dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados. Em seguida, apresentamos nossas considerações finais em que ponderamos alguns aspectos da pesquisa realizada, considerados relevantes para a contribuição da formação continuada de professores de Língua Portuguesa na Educação Básica.

2 VISÃO HISTÓRICA DA ESCRITA E DA LEITURA

Nesta seção, apresenta-se uma visão histórica da escrita e da leitura, já que esta se propõe àquela em quaisquer que sejam os contextos sócio-histórico e sociocultural que as envolvem. Além disso, também se discute a presença da leitura em voz alta como prática primeira da leitura, que perdurou soberana por vários séculos, desde que surgiu na Antiguidade. Nessa perspectiva, resgatam-se alguns aspectos que impactaram diretamente na historicidade da leitura, como os traços históricos da escrita, a contribuição da pontuação e da segmentação para a leitura, a configuração dos leitores, a elite da leitura, os suportes de escrita, a leitura no Ocidente. Enfatiza-se que a leitura em voz alta, objeto de estudo desta tese, perpassa pelas discussões dos aspectos apresentados e discutidos nas subseções que seguem.

2.1 A escrita e o seu surgimento

O desejo insaciável pelo conhecimento tem movido o homem a realizar feitos extraordinários durante o seu percurso histórico-evolutivo desde sua criação. Esses feitos têm revelado à humanidade o modo como o ser humano agia para sobreviver em diferentes épocas e sociedades e, convenientemente, rastros foram deixados. Talvez, não com uma finalidade intencional de reconhecimento das atividades realizadas pelos povos, mas com a intenção de facilitar a sua sobrevivência e de comunicar-se com os outros. Assim, partindo da curiosidade em bater duas pedras uma na outra e vendo que dessa fricção saíam faíscas, o homem inventou o fogo – a mais alta e sofisticada tecnologia do período Neolítico. Mais adiante, uma outra tecnologia revolucionária para toda história foi inventada: a escrita.

Curiosamente, essa invenção foi um marco importante na periodização da história porque originou a Antiguidade, período situado entre os anos 4.000 a.C. e 476 d.C. Nessa fase, além do invento da escrita, houve também o início da civilização dos primeiros povos no Oriente Antigo, como os sumérios, os fenícios, os hebreus; além dos povos que habitavam o Ocidente Antigo, como os gregos e os romanos. Nessa época civilizatória, a escrita desempenhou papel fundamental no processo de comunicação, tornando a linguagem oral em linguagem codificada, de modo que as

informações condensadas, inicialmente, se mantinham registradas em pequenas tabuletas de argila, o primeiro suporte historicamente conhecido da escrita.

O berço da escrita é a Mesopotâmia, e os sumérios são os seus primeiros escritores. Diante desse distanciamento temporal, apesar das evidências documentais, não é possível estabelecer a data específica do momento exato da primeira escrita, havendo, assim, uma dissensão entre os pesquisadores da história da escrita e da leitura. Para Manguel (1997), a escrita foi desenvolvida no final do quarto milênio antes de Cristo; Fischer (2006) postula que quanto mais distante for o passado da leitura, conseqüentemente é o passado da escrita; e Bajard (2014a) considera que a escrita surgiu por volta de 3.300 anos a.C.

Os referidos autores consideraram diferentes contextos históricos. Manguel (1997) situa-se a partir da transição dos povos mesopotâmicos do campo para os centros urbanos; Fischer (2006, p. 14), por considerar as artes rupestres como forma de escrita, afirma que “a arte rupestre também era ‘lida’ como histórias visuais dotadas de informações com significado”; e Bajard (2014a) parte da escrita cuneiforme: pictogramas e ideogramas.

Com razão Fischer (2006) atenta para a escrita como uma testemunha imortal, partindo do pressuposto de que os homens começaram a perceber que instruções, cálculos e acordos orais podiam facilmente ser adulterados, contestados ou esquecidos, o que prejudicaria as negociações ou os contratos firmados oralmente. Então essa testemunha viria imortalizar a palavra falada em palavra escrita, ou nas palavras do pesquisador: “assim nasceu a escrita, transformando, em seus primórdios, a palavra humana em pedra” (FISCHER, 2006, p. 9). Cabe dizer então que a escrita não nasceu da literatura, mas da necessidade de registro – documental e contábil – da sociedade dessa época.

2.2 Aspectos históricos da evolução escrita

Esboçar um breve histórico da leitura pressupõe condensar inúmeras informações num extenso caminho teórico. Isso implicou considerar, pela natureza deste trabalho, alguns fatos mais relevantes em favor de outros com menos relevância. Partindo dessa perspectiva, uma imersão no surgimento da escrita e da leitura e dos primeiros leitores, na elite leitora, nos suportes textuais, na expansão da leitura e até os leitores contemporâneos, faz-se necessária.

Um aspecto relevante é o fato de a leitura ser uma habilidade sociocognitiva, assim como a escrita também o é. Ambas se diferenciam pela produção e pela recepção de como os textos pretendem alcançar os leitores. Se por um lado, a escrita mobiliza conhecimentos para codificar o texto; por outro, a leitura também movimenta uma série de conhecimentos para o reconhecimento das palavras do texto, a decodificação e a compreensão.

Na atual conjuntura, os textos circulam e se difundem rapidamente nos meios digitais em detrimento dos meios impressos, uma vez que a adoção das pessoas pela leitura em tela está superando a leitura em texto impresso. Aliás, devido a essa prática pode-se ponderar que as leituras em suportes digitais estão se tornando mais extensivas do que reflexivas, ou seja, lê-se muito, mas com pouca criticidade.

Precedente a esses novos formatos de publicação de textos, estão os pictogramas e os ideogramas, dois tipos diferentes de signos, que representaram duas fases distintas da escrita. Os pictogramas eram imagens inscritas em tabuletas de argila e representavam mnemonicamente⁵ o objeto, o animal e outros elementos. Noutras palavras, o desenho de uma ovelha representava apenas o animal ovelha (MANGUEL, 1997). Nessa mesma direção, encontram-se os ideogramas, escrita também baseada em desenhos entalhados em tabuletas de argila ou pintados em folhas de papiro.

As escritas pictográficas e ideográficas aproximam-se uma da outra, porque são representações imagéticas e possuem valores fonéticos. Por outro lado, distanciam-se porque não era pretensão da escrita pictográfica está associada a um som, mas a imagem daquilo representado, conforme explica Fischer (2009, p. 19): “a pictografia é um casamento fortuito de marcas e elementos mnemônicos”. Entretanto, a representação sonora da imagem era pretensão da escrita ideográfica, sendo que essa escrita, após perder alguns de seus traços mais representativos, originou a escrita alfabética ainda em sua forma primitiva (FISCHER, 2006).

Desde a Antiguidade, a evolução da escrita acompanha os cenários sociais, culturais e econômicos de cada período histórico, ao registrar o que de mais significativo refletia nesses cenários. Antes de tudo, a função rústica da escrita era

⁵ Os aspectos mnemônicos compreendem as relações entre as representações gravadas e os animais ou objetos a que procuravam representar. Assim, a figura de uma cabra significava uma cabra, a figura de duas cabras significava duas cabras, ou seja, com o auxílio da memória o comprador ou vendedor entendia a transação (FISCHER, 2006).

quantificar objetos e animais, ou seja, uma escrita como sistema de registro. Lyons (2011) observou que, anos mais tarde, essa mesma escrita já havia adquirido o status de uso social, sendo utilizada para outras finalidades, como o registro de contratos jurídicos e das inscrições endereçadas a alguns deuses e narrativas.

Sendo a escrita uma arte milenar, a leitura não pode deixar de compartilhar deste importante evento histórico. Manguel (1997) concluiu que a leitura surgiu no mesmo instante em que a primeira escrita foi inventada, sob argumentação de que o material escrito precisa ser “lido”, ou pelo menos reconhecido por outras pessoas. Já Fischer (2006) atenta para o fato de que a leitura, em sua versão verdadeira, surgiu a partir do momento que um sinal foi interpretado pelo seu valor sonoro isoladamente na padronização de um sistema em que sinais eram limitados.

À medida que a escrita evoluía e se expandia, a leitura tornava-se uma importante atividade na comunicação humana, mas com algumas limitações. Uma dessas limitações era o fato de o leitor não poder atribuir traços de subjetividade à leitura, isto é, o texto deveria ser lido tal qual era escrito, precedido da menção: “Ao Meu Senhor, diz isto: assim fala fulano, teu servo” (MANGUEL, 1997, p. 208).

Durante milhares de anos, a leitura representou um meio, mas não um canal (FISCHER, 2006). A diferença entre as duas está em reconhecer que a função incipiente da leitura se restringia à comunicação indissociável entre instrução oral e mensagem oral, quer dizer que o leitor não podia assumir qualquer responsabilidade sobre o texto ditado pelo autor. No século V a.C., a escrita constituiu-se de voz própria, proporcionando que as leituras não mais fossem lidas como uma transmissão do dizer do outro, mas passasse a ser reconhecida pela autonomia que lhe era constitutiva na dimensão comunicativa da linguagem (FISCHER, 2006).

Isso porque “a introdução da escrita alfabética foi saudada como um avanço decisivo, que tornou a leitura e a escrita muito mais acessíveis” (LYONS, 2011, p. 23). Acredita-se que o fator determinante para esse feito extraordinário tenha sido o desenvolvimento do alfabeto grego entre os séculos VI e VII a.C., na Grécia antiga, o qual passou a representar traços fonográficos da voz humana, que viabilizou o rompimento do monopólio da escrita pelos escribas (LYONS, 2011).

Lyons (2011) também enfatiza a contribuição dos gregos na invenção completa do sistema alfabético, entretanto, ressalta que eles não foram os únicos a terem um alfabeto; outros povos como os fenícios, os hebreus e os aramaicos também possuíam os seus. O grande destaque dado aos gregos foi o acréscimo das vogais

ao alfabeto emprestado dos fenícios, já que “nessas outras escritas, o alfabeto era composto apenas de consoantes” (LYONS, 2011, p. 23).

2.3 Aspectos linguístico-textuais da escrita

Ainda segundo Lyons (2011), o uso efetivo da língua escrita deu-se, em seu desenvolvimento, somente no século V a.C., em Atenas, na Grécia, fato que não aconteceu em outras cidades. Inclusive, nesta cidade grega, a taxa de analfabetos ainda era grande entre os camponeses, os escravos e a maioria das mulheres. Outro aspecto relacionado à padronização da escrita diz respeito à formatação dos textos. Eles eram escritos e lidos de modos diferentes, dependendo dos povos e das culturas (LYONS, 2011).

Segundo Manguel (1997), a escrita no Ocidente, entre os gregos, dava-se da esquerda para a direita; caso semelhante não ocorria com a escrita dos hebreus e dos árabes, que escreviam e liam da direita para a esquerda. Os chineses e os japoneses escreviam e liam em colunas, de cima para baixo. Sobre isso, Lyons (2011) diz que apesar de os gregos escreverem da esquerda para a direita e de cima para baixo, ocasionalmente, usava-se a escrita alternada, isto é, o escrevente, talvez, por questões da convenção anterior, escrevia uma linha da esquerda para a direita e a outra da direita para a esquerda, enviesando o texto. Além disso,

os gregos, como os romanos, usavam a *scriptio continua*, isto é, produziam textos contínuos, sem nenhum espaço entre as palavras nem interrupções para novos parágrafos. A escrita não tinha pontuação e, no fim de uma linha, as palavras simplesmente se esparramavam para a linha seguinte. Essa escrita ininterrupta era muito difícil de ler; a única maneira de entendê-la é lendo em voz alta. Quando ela se transforma em discurso oral, as interrupções naturais se revelam e o texto adquire significado. Era assim que os gregos antigos encaravam a leitura; ela era uma *performance* oral (LYONS, 2011, p. 24, grifo do autor).

As figuras a seguir ilustram as formatações das escritas grega e romana até os quatro primeiros séculos da era cristã. A Idade Média é o início da evolução da escrita em relação às alterações nos textos escritos em *scriptio continua*, já que a pontuação, a separação de letras e palavras e a acentuação das palavras datam desse período histórico.

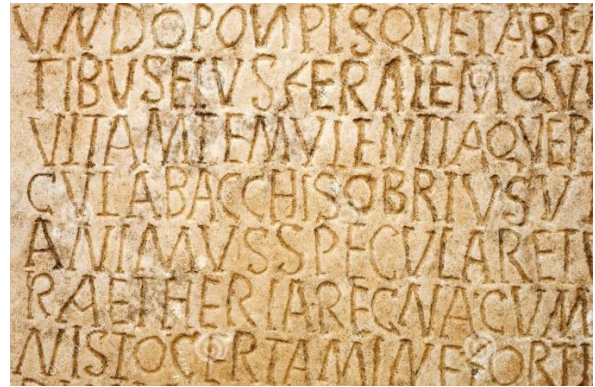
FIGURA 1 - As escritas grega e romana

Escrita grega⁶



Fonte: National Geographic Portugal

Escrita romana⁷



Fonte: Dreamstime

Manguel (1997) discorre sobre a separação das letras em palavras e frases e afirma ser esse um processo de desenvolvimento gradual, pois, inicialmente, parece não haver necessidade de os escribas antigos dividirem sua escrita, já que essa divisão não tinha serventia para eles, em razão de serem familiarizados com sua arte. Ademais, esse processo também teve a influência dos monges que, nos *scriptorium*, utilizavam o método *per cola et commata*⁸ para separar os textos em linhas de significados, uma espécie de pontuação, para auxiliar os leitores com pouca habilidade de leitura (MANGUEL, 1997).

Convém assinalar que esse método, entre os monges, trouxe algumas contribuições para a escrita e para a leitura, como o surgimento da leitura silenciosa, as marcações em vermelho para indicar o início de seções, os parágrafos que eram marcados com um traço divisório. Somente após o século X, o parágrafo começou a ser escrito com a inicial maiúscula (MANGUEL, 1997). Antes de os monges ou os escribas ficarem em silêncio no *scriptorium*, eles trabalhavam e liam para si mesmos

⁶ Imagem disponível em: <https://nationalgeographic.pt/ciencia/actualidade/1089-como-um-manuscrito-medieval-escondeu-um-texto-de-arquimedes>. Acesso em: 10 fev. 2023.

⁷ Imagem disponível em: <https://pt.dreamstime.com/foto-de-stock-escrita-romana-image52818726>. Acesso em: 10 fev. 2023.

⁸ Segundo Manguel (1997, p. 65-66), “foi São Jerônimo que, no final do século IV, tendo descoberto esse método em cópias de Demóstenes e Cícero, descreveu-o pela primeira vez no prólogo a sua tradução do Livro de Ezequiel, explicando que ‘o que está escrito *per cola et commata* transmite um significado mais óbvio aos leitores”.

em voz alta. Somente no século IX, foi determinado, por meio de regulamento⁹, que os escribas¹⁰ deviam ficar em silêncio no seu lugar de trabalho (MANGUEL, 1997).

É natural que a relação entre escrita e leitura apresente diferentes nuances em seu processo evolutivo. Se por um lado, a escrita registra o pensamento e as ideias humanas, imortalizando-os ao longo dos séculos; a leitura cumpre, portanto, a função reveladora dos textos escritos.

2.3.1 A segmentação e a pontuação na escrita

Nesta subseção, apresentam-se as contribuições da segmentação de palavras e da pontuação, principalmente, na era medieval. Essas duas técnicas permitiram que, tanto a escrita como a leitura, se tornassem mais acessíveis às camadas populares, além dos grupos elitistas, favorecendo, por sua vez, a disseminação da leitura silenciosa, considerada uma prática leitora altamente restrita até os últimos séculos da Antiguidade.

Ao longo dos séculos da Idade Média, as técnicas da segmentação de palavras e da pontuação dos textos evoluíram conforme também evoluíram os suportes da escrita e das necessidades dos leitores, já que a publicação e a divulgação de obras careciam de leituras rápidas e fluidas, sem muitas dificuldades aparentes. Sendo assim, a estética estrutural do texto implicou recursos que facilitassem a leitura.

2.3.1.1 A segmentação de palavras

A segmentação de palavras, além de possibilitar aos escribas leituras fluidas e compreensíveis nos períodos antigo e medieval, também possibilitou a difusão da leitura silenciosa, principalmente, entre os monges que copiavam os textos em silêncio nos mosteiros. Entretanto, segundo Cavallo e Chartier (1998), essa técnica de separação de palavras

⁹ Os primeiros regulamentos que exigiam o silêncio nos mosteiros durante a leitura são datados do século IX.

¹⁰ De acordo com Lyons (2011, p. 41), “os escribas tinham de ser capazes de copiar obras em latim, grego ou hebraico, quer as compreendessem, quer não, e tinham de estar familiarizados com as tecnologias de escrita para garantir que as linhas fossem retas e as letras tivessem tamanho igual. Esperava-se que fossem competentes em uma série de estilos de escrita”.

não foi suficiente para generalizar a leitura silenciosa na Idade Média. Foi preciso mais do que essa inovação técnica introduzida já no século VII de nossa era. Foram necessárias as exigências da ciência escolástica para que as vantagens da leitura silenciosa – rapidez, inteligibilidade – fossem descobertas e exploradas em grande escala (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 56).

Com a segmentação de palavras, a história da leitura dinamizou o modo de ler, implicando uma revolução necessária à disseminação da leitura em silêncio. Ou seja, a transformação física e corporal da leitura em voz alta para a silenciosa. Convém destacar que a prática silenciosa da leitura chegou às escolas e às universidades somente no século XII; no entanto, restrita aos *scriptoria* monásticos entre os séculos VII e XI (CHARTIER, 1994).

É importante esclarecer que a condição necessária para a segmentação de palavras foi a leitura silenciosa, e não a leitura em voz alta. Esta permitiu a articulação sonora entre uma palavra e outra, possibilitando a “quebra” entre as palavras. Isso feito, observou-se que a leitura em silêncio não era exaustiva para o leitor, tampouco lenta, mas uma leitura rápida e visual.

Antes da segmentação de palavras por espaços em branco, “até o século I d.C., em Roma, os livros usavam os *interpuncta*, os pontos que indicavam as separações entre as palavras” (CAVALLO, 1998, p. 81). Depois disso, os latinos adotaram a *scriptio continua*, já utilizada entre os gregos. Ainda segundo o autor, a *scriptio continua* tinha a vantagem de tornar o texto neutro para o leitor, isto é, as separações e as pausas eram empregadas conforme as dificuldades de cada um e da sua maneira de ler.

Saenger (1998) reconhece que outros recursos eram utilizados para segmentar as palavras dos textos. Segundo este autor, as obras de Guibert de Nogent ilustram a técnica da segmentação de palavras; por exemplo, o “S” maiúsculo no final de uma palavra servia para visualizar melhor a palavra, a distinção clara entre as palavras dava-se também pela abreviação de vocábulos curtos, dentre eles as preposições e as conjunções, “representadas por um símbolo único e sem ambiguidade: por exemplo, o sinal “&” (a conjunção *et*) e o asterisco (*) para o verbo *est*. Tanto Guibert quanto seus secretários utilizavam o hífen” (SAENGER, 1998, p. 148).

Convém assinalar que as técnicas de escrita variavam de povos para povos, e a *scriptio continua* tornou-se norma efetivamente a partir do final do século II, vindo a perder seu espaço alguns séculos depois. Efetivamente, a segmentação de palavras,

assim como a pontuação deram ao texto leveza e coerência tanto na estética quanto na construção de sentidos.

2.3.1.2 A pontuação nos textos

Obviamente, a escrita e a leitura feitas atualmente são atividades sociocognitivas decorrentes de grandes esforços intelectuais, didático-metodológicos, socioculturais, sócio-históricos e tecnológicos dos períodos da Antiguidade e da Idade Média, sobretudo. Desses esforços, recursos textuais foram inventados com vistas a atender a diferentes demandas linguístico-textuais, que viabilizassem a comunicação tanto da escrita como da leitura.

Nessa perspectiva, encontra-se a pontuação – um dos recursos fundamentais para tornar o texto inteligível, uma vez que a “razão primeira da pontuação que é a de dotar a linguagem escrita de uma legibilidade máxima” (DAHLET, 2007, p. 293). Segundo o gramático Ivanildo Bechara (2009), a história da pontuação é muito recente na escrita e alguns sinais atuais decorrem dos gregos, dos latinos e da alta Idade Média. Em função da sua contribuição discursiva, a pontuação empreende-se como objeto de estudo e de aprendizagem.

De acordo com Rocha (1997), a invenção da pontuação refere-se aos textos sagrados e tem sua disseminação na Idade Média, com o surgimento da imprensa. Convém destacar que gregos e latinos dispunham de usos diferentes do emprego da pontuação, na maioria das vezes desconectados, sem correspondência entre a notação e o seu valor sintático e posteriormente o seu valor discursivo. Ao que tudo indica, não havia definições claras sobre os sinais de pontuação, mas uma lista de sinais contendo indicações de como deveriam ser utilizados. Ainda segundo Rocha (1997), foi somente no século XVI que os principais sinais de pontuação foram fixados na pauta da língua escrita.

Coube aos gramáticos descrever, justificar e regulamentar os usos certos dos sinais de pontuação. Século após século, de uma gramática para outra, encontram-se infalivelmente os três critérios-mestres capazes de dar conta (*sic*) e de justificar a ocorrência dos sinais de pontuação. São eles: a sintaxe, o semantismo e a voz, via entonação e pausas. Se a sintaxe e o semantismo correspondem claramente a funções da pontuação, nada, em contrapartida, sustenta objetivamente o critério da reprodução, até mesmo aproximativa, da voz (DAHLET, 2007, p. 293).

A referida autora (2007) divide os sinais de pontuação em duas classes: a) os *sinais de sequencialização* – que operam no nível sintagmático e criam parâmetros sintáticos, semânticos e discursivos. São eles: a alínea, os pontos e seus variantes (pontos de exclamação e de interrogação, reticências), o ponto e vírgula e a vírgula; b) os *sinais de enunciação* – operam no nível da interação e visam distinguir os cotextos monologal e dialogal, sendo que o primeiro é de uso formal por um só locutor; enquanto o segundo refere-se ao interdiscurso, em que coexistem formalmente duas falas. Nesse sentido,

as aspas, em cotexto monologal, adquirem valor autonímico, e valor de citação em cotexto dialogal; as reticências, em cotexto monologal, criam um palco para uma interação, entre os co-enunciadores (quem escreve e quem lê), ao passo que, em cotexto dialogal, elas criam um palco para a encenação de uma interação, indicando a interrupção do Locutor 1 pelo Locutor 2 (DAHLET, 2007, p. 294).

Dahlet (2007) também nos afirma que o primeiro marcador de pontuação foi/é o parágrafo, cuja função era separar o texto em blocos, facilitando o trabalho do escriba ou do leitor sem haver obrigação de retomar o início do texto, mas a retomada de partes mais específicas e situadas no texto, além disso, “respondia a uma necessidade prioritária em relação à segmentação de unidades textuais menores, seja a unidade frasal ou interna à frase” (DAHLET, 2007, p. 209). O destaque do parágrafo como marcador de pontuação deu-se em decorrência de sua contribuição e de sua ligação direta com a leitura.

Nesse sentido, convém pensar na relação da leitura em voz alta com a pontuação. Para isso, recorre-se a Dahlet (2007), quando afirma que a pausa, na leitura em voz alta, estava ligada à pontuação e que fazia plenamente sentido na época em que os textos eram escritos em *scriptio continua*. Assim os movimentos de inspiração e de expiração na leitura foi fundamental para o início da pontuação dos textos. Com a utilização dos sinais de pontuação, a leitura em voz alta deu lugar à leitura silenciosa, já que as marcas visuais dispensavam o uso da voz para que o texto fosse compreendido.

2.4 Dos primeiros leitores aos leitores contemporâneos

Tão distante é a história da escrita e da leitura, é também a história do leitor. Muito antes dele se tornar autônomo e produtor de sentidos, estava restrito a leituras ditadas¹¹. Os primeiros leitores ativos surgiram na Mesopotâmia e “apenas visualizavam um esqueleto exposto de texto (nome, mercadoria, valor) [...]” (FISCHER, 2006, p. 16), a exemplo das inscrições de pictogramas nas tabuletas de argila.

De acordo com Fischer (2006), os primeiros leitores foram os escribas sumérios, que possuíam a responsabilidade de interpretar os textos e encerrar qualquer discussão contábil ou jurídica. Logo, eles desempenhavam dupla função: a de escritor e a de leitor. Antes escreviam os textos ditados por alguém, em princípio seus senhores, e, em seguida, reproduziam fielmente a escrita; aliás, a leitura tinha como função reproduzir os atos de fala.

Fischer (2006) afirma que os escribas, além de exercerem suas funções oficiais, também cumpriam o papel de leitores oficiais para seus superiores ou senhores analfabetos. Ora liam os textos como uma de suas tarefas usuais, ora como leitores remunerados – pequenas taxas eram cobradas àqueles que não sabiam ler, mas queriam conhecer as histórias restritas a uma minoria.

Estes primeiros leitores figuravam uma elite aristocrática, pois tamanho era o poder que exerciam sobre os outros membros da sociedade mesopotâmica. De acordo com Manguel (1997, p. 211), “os escribas deviam ter consciência do poder extraordinário conferido pelo fato de ser leitores de texto e guardavam essa prerrogativa ciumentamente”. Por essa época e já se aproximando da Idade Média, conviviam em território sagrado os monges copistas, que liam os textos em voz alta e, mais tarde, em silêncio. Em Lyons (2011), verifica-se que cabia exclusivamente aos sacerdotes interpretar os textos sagrados, o que fazia deles intermediários entre a existência terrena e a espiritualidade.

À medida que os séculos avançavam, os leitores tornavam-se mais autônomos, em decorrência da divulgação de diversos textos, embora a prática de leitura utilizada entre o final do século XVII e início do século XVIII fosse a leitura intensiva, ou seja, os leitores limitavam-se a leitura repetitiva dos poucos textos existentes, restringindo-

¹¹ Entende-se como leitura ditada os textos lidos conforme eram ditados pelos autores. Esta leitura isentava a subjetividade do leitor ou do escriba. Ou seja, era sempre mera tradução.

se, principalmente, à Bíblia e a outros textos do domínio religioso. Chartier (1994) explicita que entre os leitores intensivos havia os leitores extensivos, aqueles que ansiavam outras leituras, que consumiam rápido e avidamente muitos e variados textos.

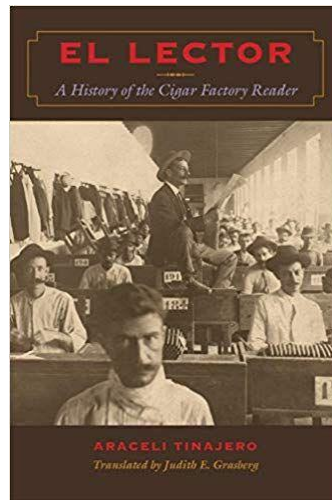
Com a expansão das bibliotecas e das escolas, os leitores passaram a ler os textos da tradição oral agora registrados em materiais impressos, como a *Ilíada*, de Homero, que surgiu por volta de 700 a.C. Esse pontapé inicial aproxima o leitor do leitor contemporâneo, quando dispunha de diversos materiais de leitura. Na contemporaneidade, o leitor tem a sua disposição, além do material impresso, uma tela em cujos textos estão presentes várias semioses.

O caráter transformador das relações sociais dá ao leitor autonomia e liberdade para outras atividades de leitura, de modo que “a criatividade do leitor vai crescendo à medida que vai decrescendo a instituição que a controlava” (CERTEAU, 2014, p. 244). Nessa mesma linha de pensamento, Chartier (1999) nos diz que a iconografia do século XVIII acerca da representatividade do leitor lendo na natureza ou na cama difere consideravelmente dos leitores que antecederam tal período secular, embora as primeiras não fossem consideradas práticas legítimas de leitura.

Partimos da premissa de que o leitor do século XIX é um grande vislumbrador da leitura pública, das leituras realizadas nos ambientes de trabalho para os que não sabiam ler, como os operários das fábricas de cigarros (MANGUEL, 1997), conforme se observa na Figura 2¹² abaixo. Esses leitores fizeram aumentar a produção de obras e, conseqüentemente, o mercado editorial. Eles eram os porta-vozes entre os textos e os ouvintes numa relação de cumplicidade.

¹² Imagem *El Lector: a history of the cigar factory reader*. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/319403798573816316/>. Acesso em 20 fev. 2023.

FIGURA 2 - O leitor na fábrica de cigarros



Fonte: Pinterest.

Convém ressaltar que a presença feminina como leitora pública foi conquistada somente no século XX. Antes disso, era terminantemente proibida a leitura realizada por mulheres, a não ser em casa para educação doméstica dos filhos. Atualmente, há países que não permitem que suas mulheres leiam, proibindo-as terminantemente desse ato sócio-histórico-cultural. Um desses países é o Afeganistão que proibiu suas mulheres de estudar e de frequentar a Universidade de Cabul, alimentando a misoginia educacional.

Já no século XX, o leitor experienciou a ascensão da revolução tecnológica, dos livros de bolso e dos bestsellers. Tornou-se mais seletivo, de leituras mais fluidas, mais interessantes e que atendessem aos seus desejos e anseios leitores. Os textos deixavam de ser apenas os canônicos para dar espaços à literatura de massa. A propagação vertiginosa das obras e dos avanços tecnológicos trouxe para o século XXI o leitor não apenas do impresso, mas também do ambiente digital.

Com efeito, parece que a emancipação do leitor se deu quando as instituições formais perderam o poder que detinham sobre a leitura e a escrita. Nesse momento, o leitor conquistou o direito de procurar as leituras que lhes convinham tanto para entretenimento como para instrução, libertando-se das leituras impostas por grupos elitistas, os quais mantinham a posse dos livros devido às condições econômicas e culturais da época. Por isso, as atitudes e os comportamentos dos leitores foram

cruciais para a divulgação dos textos e para a transformação da sociedade leitora em todos os séculos.

2.5 O elitismo na leitura

A história atesta incisivamente que a leitura durante séculos esteve associada a uma elite leitora, detentora do poderio leitor. Era destinada a seletos grupos e controlada pelo clero, sob o domínio da Igreja. Ler sempre foi uma atividade que despertou ânsia leitora nas pessoas, no entanto, não era condição igualitária entre elas. Os motivos dessa desigualdade encontravam-se no alto índice de analfabetismo, nas condições socioeconômicas precárias da população e na inacessibilidade do material.

Na verdade, a prática da leitura sempre esteve sob o domínio do poder público. Este entendido como as instituições que regulamentaram e reivindicaram durante séculos o direito de exercer influência entre os grupos sociais de determinadas camadas populares. Essas instituições eram a Igreja e o Estado e tinham como finalidade desenvolver a capacidade leitora dos estudantes (masculinos), já que a aprendizagem da leitura para as meninas e para as mulheres ficava fadada ao domínio doméstico.

Horellou-Lafarge e Segré (2010, p. 45) afirmam que nos mosteiros, após a leitura praticada em voz alta pelos monges, “a leitura tornou-se depois o apanágio de uma elite social, antes de ficar acessível ao conjunto da população, graças aos progressos da alfabetização no século XVIII e ao desenvolvimento das escolas primárias no século XIX”.

Ainda segundo Horellou-Lafarge e Segré (2010), foi somente no final do século XVIII que o Estado assumiu o direito ao ensino, e a escola passou a se responsabilizar pelo ensino formal dos estudantes, antes de responsabilidade da Igreja. Dois marcos históricos contribuíram para isso: a ruptura da igreja católica, promovida por Lutero - o que possibilitou a leitura individual da Bíblia e resultou na firmação da alfabetização, criando-se escolas; e as bibliotecas do século XVI, que eram formadas de livros religiosos e os clássicos gregos e latinos. Mesmo com esse avanço, a camada popular ainda era uma minoria leitora.

Esse viés histórico reflete a importância da religião em pelos menos dois momentos: o primeiro direciona-se a difusão da alfabetização, tendo como primeiros leitores os escribas-padres e mais adiante os filhos da população mais abastada, pois,

no primeiro milênio a.C., os leitores de literatura religiosa eram na maioria padres que haviam sido treinados como escribas. Eles anotavam as tradições orais que lhes eram ditadas, as quais depois liam em voz alta em cerimônias sagradas. Constituindo uma elite especial, eram capazes de influenciar, controlar e dirigir a sociedade por causa de sua distinta posição (FISCHER, 2006, p. 38).

O segundo momento refere-se à propagação das religiões do mundo. Nesse caso, não mais sendo um apanágio da igreja católica, que exerceu soberana a influência até o início do século XVI, mas também do protestantismo de Lutero. Com a Reforma, a leitura presencia com vigor mais leitores, que liam textos individualmente. Isso posto acende “a centelha do leitor principiante” (FISCHER, 2006, p. 39), que busca conhecimento por meio dos livros.

2.5.1 A proibição da leitura

A democratização da leitura não existia em detrimento de um conservadorismo elitista leitor. Esse conservadorismo, alimentado pela Igreja e pelo Estado, censurava a leitura dos negros e entre os negros, dentre outras classes sociais. Manguel (1997) relata que na segunda metade do século XVII, Carlos II baixou um decreto determinando que nativos, servos e escravos das colônias britânicas deveriam ter acesso à leitura.

Para Carlos II, parece que a salvação viria pelo ato de ler a palavra de Deus por si mesmo, ou seja, não bastaria apenas ouvir a palavra, mas lê-la e compreendê-la. Contudo, esse posicionamento do filho do rei da Inglaterra não agradou a todos, causando discórdia para os donos de escravos, pois temiam uma população negra alfabetizada e esta população poderia reivindicar a liberdade, já que a leitura da Bíblia possibilitaria outras leituras de caráter revolucionário (MANGUEL, 1997).

Paralelamente ao decreto, leis foram criadas para proibir todos os negros, escravos ou livres, de aprenderem a ler. Mesmo assim, correndo todos os riscos, muitos negros aprenderam a ler clandestinamente e em condições difíceis e miseráveis, às vezes, levando vários anos. Caso algum negro fosse surpreendido

lendo, seus senhores eram inclementes nas punições, que, por sua vez, eram gradativamente perversas (MANGUEL, 1997).

Manguel (1997, p. 312) citando Cornelius (1991) aponta que “a primeira vez que você era surpreendido tentando ler ou escrever, você era açoitado com um relho de couro cru; na segunda vez, com um chicote de nove tiras; na terceira vez, cortavam a ponta do seu dedo indicador”. Além dessas terríveis punições, havia fazendeiros mais cruéis, que ao apanhar um negro lendo, destinava-o impiedosamente à forca. Mesmo correndo o risco, muitos negros aprenderam a ler com os brancos religiosos; mas a maioria aprendia com os negros instruídos, em meio a espaços resguardados para não serem descoberto (FISCHER, 2006).

Manguel (1997) também afirma que a pretensão leitora dos negros não era simplesmente obter a liberdade por meio da leitura, mas ter acesso ao mesmo instrumento de poder de seus opressores. Nesse caso, o livro era visto como objeto de desejo e cobiça entre todas as pessoas independentemente de sua posição social.

Segundo Lyons (2011), o acesso ao livro passou a constituir uma rede clandestina, principalmente, na França, em consequência do alto valor, praticamente o dobro, dos livros considerados proibidos. Assim, “uma elaborada rede clandestina assegurava o contrabando de livros e pornografia dos centros de publicação suíços para os leitores na França. Tropas de mulas levavam o material pela cordilheira do Jura até um mercador do outro lado da fronteira” (LYONS, 2011, p. 103).

Com o fervor da hipocrisia humana, segundo Manguel (1997), os últimos séculos a.C. iluminam-se pelas queimadas de muitos exemplares de livros. Ato que se estendeu até a primeira metade do século XX, quando a Alemanha, em 1933, assistiu à queima de milhares de livros, sendo vista por dezenas de milhares de pessoas em ato público, sob o discurso de Paul Joseph Goebbels, na época ministro da propaganda. Ele dizia: “esta noite vocês fazem bem em jogar no fogo essas obscenidades do passado. Este é um ato poderoso, imenso e simbólico, que dirá ao mundo inteiro que o espírito velho está morto. Destas cinzas irá se erguer a fênix do espírito novo” (MANGUEL, 1997, p. 316). A imagem¹³ abaixo ilustra tal episódio nazista.

¹³ Imagem *Holocaust Encyclopedia*. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/355432595578195716/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

FIGURA 3 - Queima de livros em Berlim



Fonte: Pinterest.

Outros relatos semelhantes compõem a história árdua da leitura no mundo, fortemente marcado no Ocidente. O livro enquanto instrumento revelador do pensamento humano, tornou-se uma ameaça a todas as sociedades, pois como nos diz Manguel (1997, p. 315), “[...], como nenhuma outra criação humana, os livros têm sido a maldição das ditaduras”. Assim, limitar o acesso à leitura configura uma luta constante entre a elite leitora e os leitores populares.

2.6 Os suportes da leitura

A evolução da leitura e de suas práticas nos últimos seis milênios mostra as revoluções pelas quais a leitura passou. Uma dessas revoluções, corresponde aos suportes de escrita, que tornaram essa arte imortal. À medida que eles se sofisticavam, tornavam-se mais práticos. Por sua vez, a leitura, aos poucos, também se tornava mais fluida, mais flexível, mais extensiva.

No longo percurso histórico, em princípio, os textos passaram a adormecer em pedras ou tabuletas de argila, sendo nelas registrados pictogramas e ideogramas, cujo manuseio era difícil e desconfortável para o leitor. Sobre isso, Fischer (2006, p. 17) alega que “a tabuleta de argila era um objeto grande e pesado, um tanto desconfortável para uma leitura como atividade de prazer”.

Em relação às tabuletas de argila mesopotâmicas, “o papiro era fino, leve, flexível e fácil de guardar. Escrever nele com tinta era rápido, secava com facilidade e requeria menos espaços para cada palavra do que as sílabas cuneiformes [...]”

(FISCHER, 2009, p. 45). Lyons (2011, p. 21) afirma que “o papiro, a primeira forma de papel, foi usado na produção de livros no Egito, Grécia e Roma”. Nesse sentido, rolos de papiro eram produzidos e os textos neles escritos.

Enquanto o papiro era produzido a partir de vegetais, o seu sucessor, o pergaminho, tinha como matéria-prima a pele de animais. Daí o início da competição entre papiro e pergaminho. Este apresentava uma durabilidade que aquele não possuía. Ou seja, consoante Lyons (2011), o papiro tendia a uma decomposição rápida, tornando seu uso inadequado nas regiões mais úmidas da Europa.

O pergaminho apresentava outras condições como a flexibilidade na dobradura e pela facilidade em ser costurado a outras folhas. Um outro ponto positivo do pergaminho é que, em termos econômicos, ele não precisaria ser importado do Egito, como o papiro. Uma curiosidade sobre a escrita em pergaminho é que a Bíblia de Winchester foi escrita em 250 peles de vitelo, sendo reunidas 2 mil peles, das quais serviram somente 250. Fischer (2009) afirma que o pergaminho ainda hoje é usado em certas ocasiões, apesar de ter se rendido ao papel na Alta Idade Média.

Nessa sequenciação histórica, uma outra tecnologia foi inventada pelos chineses em 105 d.C., o papel. Lyons (2011) acredita que o papel só passou a ser amplamente usado pelos chineses no final do século XI d.C., pois, segundo ele, “o papel chinês era muito fino e geralmente apenas um lado era usado para a escrita” (LYONS, 2011, p. 22).

Ao discorrer sucintamente sobre a história da escrita, Higounet (2003) apresenta outros suportes da escrita: bronze, casco de tartaruga, ossos de camelos, dentre outros considerados, talvez, menos relevantes em relação aos tradicionalmente conhecidos. O autor (2003) também destaca a coerente relação entre esses suportes e os períodos históricos. Segue o destaque:

o papiro, o pergaminho e o papel são registros subjetivos da escrita mais comuns desde o princípio de nossa era. O papiro foi utilizado sobretudo na Antiguidade, o pergaminho na Idade Média, o papel, de origem chinesa, foi introduzido no Ocidente, através do mundo árabe, a partir do século XI (HIGOUNET, 2003, p. 17).

Esse autor também acredita que a invenção desses suportes contribuiu para a invenção das letras, mormente o papel, uma vez que os instrumentos tecnológicos dessas épocas eram o estilete, o cálamo, a pena de pássaros. “Por fim, bem mais que os produtos minerais, giz, carvão, grafite, mina de chumbo, a tinta se tornou, desde a

Antiguidade, o material comumente empregado para fixar a escrita sobre seu suporte” (HIGOUNET, 2003, p. 20).

2.7 De soberana à negligenciada

Pensar o percurso histórico da leitura é, antes de tudo, discorrer sobre a prática da leitura em voz alta e da sua contribuição em diferentes contextos sociais, culturais e históricos. Como vimos, essa prática leitora surgiu pouco depois de a escrita ser inventada no Oriente, na Antiguidade, mas difundida sobretudo no Ocidente, com o passar dos séculos entre gregos e romanos. Antes da leitura silenciosa ganhar destaque a partir do século XV, com a invenção da imprensa, e manter-se apoteótica até os dias atuais, a leitura em voz alta permaneceu suprema até as primeiras décadas do século XX.

Assim, quer seja no âmbito escolar, quer seja fora dele, a leitura em voz alta intentava um modelo de leitura a ser seguido, com vistas à fluência e à expressividade de cada texto. Sem dúvida, a ação performática da leitura em voz alta vai surgir a partir da Idade Média, quando as leituras já dispunham de leitores mais experientes na relação com os textos. Antes disso, na Antiguidade, ler em voz alta consistia numa atividade de ruminação, isto significa que os escribas e, posteriormente, os leitores liam e reliam um mesmo texto diversas vezes até decorá-lo, reproduzindo as leituras por meio da voz, sem qualquer traço de afetividade ou de performance que o texto pudesse transmitir.

É de se entender que “a leitura não se desenvolveu em uma só direção, extensão” (DARNTON, 2011, p. 217), isto é, na história da leitura, os modos de ler foram sofisticando-se com o passar dos séculos, assumindo uma postura não linear do modelo tradicional de leitura, sob condições diversas de acessibilidade aos textos. Tal contribuição dos leitores aos modos de ler oportunizou uma evolução naquilo que Darnton (2011) chama de o “onde” da leitura, dado que o leitor quando situado num determinado lugar enquanto lê, podia evidenciar a natureza de sua experiência.

Nesse sentido, eventos de leitura em que pessoas leem em pé, debruçadas ou inclinadas em poltronas (condições desfavoráveis e desconfortáveis para se ler) são relatados em pinturas de Fragonard. Nessa mesma direção, pinturas de Monet testemunham pessoas lendo em contato direto com a natureza. Noutras palavras, “a

leitura passa dos aposentos privados para o ar livre” (DARNTON, 2011, p. 218), conforme observa-se nas imagens¹⁴ abaixo.

FIGURA 4 - Leitura: dos aposentos privados para o ar livre

Imagem 1



Fonte: Pinterest.

Imagem 2



Fonte: Pinterest.

Naturalmente, revoluções no estilo de ler provocaram uma série de desagradados aos defensores dos estilos conservadores de leitura em diversas sociedades. Como vimos, muitas destas queimaram publicamente livros, considerados ofensivos à sociedade burguesa da época, devido aos conteúdos abordados. A isso, pode-se chamar de “o controle e a ideologização da leitura e do leitor”, já que leitura e leitores deveriam seguir as imposições de uma minoria populacional. Caso não fossem seguidas, punições eram aplicadas tanto para os leitores (castigados) como para os livros (queimados). Esse ponto crucial na historicidade da leitura já comprovava o fascínio que a leitura provoca nos leitores e nos ouvintes, o que Barthes também (2015) chama de *o prazer do texto*.

De fato, o encanto pelo texto levou o leitor a imergir na leitura de obras consideradas profanas e libidinosas, matizando os estilos de leitura e ampliando o

¹⁴ A imagem 1 intitulada “A Young Girl Reading” é de autoria de Jean-Honoré Fragonard (1769). Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/56506170336626579/?nic_v3=1a4Y1YY6A. Acesso em: 10 set. 2022.

A imagem 2 intitulada “A Woman Reading” é de autoria de Claude Monet (1872). Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/845832373780326511/?nic_v3=1a4Y1YY6A. Acesso em: 10 set. 2022.

repertório leitor. Essa matização da leitura implica não apenas mesclar as práticas leitoras, os modos de ler e os estilos de leitura, mas interagir com a leitura em todos os seus aspectos, conforme suas necessidades e objetivos leitores.

Corrobora-se, assim como Bajard (2014a) que a natureza dicotômica da leitura se constitui exclusivamente de duas modalidades: em voz alta e em silêncio. Na leitura em voz alta, há diferentes variáveis dessa prática, como a leitura partilhada, a compartilhada, a declamada, a teatralizada. Jean (1999) esclarece que a leitura em voz alta foi a prática difundida até meados do século XIX em toda a Europa, e que aos poucos foi reduzindo-se a utilizações religiosas e escolares. Na leitura silenciosa, observam-se a leitura deleite, a leitura para estudo, dentre outras; além disso, era a leitura das pessoas instruídas, a exemplo de Santo Ambrósio, no século V, da era cristã.

No Brasil, assistiu-se à preeminência da leitura em voz alta até meados do século XX; após isso, já se observava o declínio dessa prática em detrimento da leitura silenciosa, sob argumentos de que ler em voz alta na sala de aula constrangia os estudantes, em caso de não saberem ler fluentemente; era uma atividade mecânica e repetitiva, tornando o ato de ler exaustivo para os estudantes.

Na literatura, é grande o volume de trabalhos acadêmicos (teses e dissertações) nacionais e internacionais que discutem as contribuições da leitura em voz alta em diferentes áreas do conhecimento (Fonoaudiologia, Linguística, Educação, Saúde) no século XXI. Com isso, os eventos de leitura em voz alta em diferentes microcampos (salas de aula, hospitais, residências) têm mostrado a sua importância como atividade necessária à sala de aula e ao desenvolvimento de habilidades leitoras envolvendo essa prática leitora.

Chartier (2011, p. 180) afirma que “a leitura silenciosa é a prática social de nosso século”. Essa é uma assertiva inquestionável tanto dentro quanto fora da escola. De fato, as pessoas não leem textos em voz alta sem objetivos, assim como não fazem uso dessa prática para lerem obras completas em voz alta, porque é uma atividade deveras cansativa, naturalmente. Para o pesquisador, “o que hoje está reabilitado é a leitura feita pelo professor, pois ela ‘ensina a compreender” (CHARTIER, 2011, p. 180).

2.8 A leitura em voz alta no Ocidente

Antes de chegar ao Ocidente, a prática da leitura em voz alta é originária do mundo oriental, em decorrência do surgimento da escrita em berço mesopotâmico, onde atualmente é o Iraque, localizado no Oriente Médio. Todavia, os progressos da escrita e da leitura ocorreram em regiões do mundo ocidental, como Grécia e Roma, por diferentes fatores. Dentre estes, realça-se a evolução da escrita alfabética completa, quando os gregos agregaram as vogais ao alfabeto fenício. Além disso, a presença do livro, por ocasião da invenção do *volumen* (rolos de papiro), marcou a cultura romana a partir de dois fatos entre os séculos III e I a.C.: “o nascimento de uma literatura latina inspirada em modelos gregos e a chegada a Roma” (CAVALLO, 1998, p. 72).

A importação de livros da Grécia para o território romano objetivava um novo modelo para os livros latinos, visto que entre os gregos os livros eram escritos em arquivo único, ou seja, em rolos de papiro, tornando difícil o processo de leitura. Segundo Cavallo (1998), essa importação não se tratava apenas de transpor os modelos de uma região para outra com outro contexto cultural, mas teve como grande contribuição a estruturação e organização do livro, o que facilitou a leitura. Desse modelo, também surgiram as primeiras bibliotecas privadas romanas, fruto de conquistas, segundo Cavallo (1998). As bibliotecas fizeram aumentar o número de leitores, “ainda que nesse último século da república esses leitores não ultrapassassem uma pequena elite” (CAVALLO, 1998, p. 73).

Segundo Cavallo (1998), é inquestionável o aumento de leitores nos dois primeiros séculos da era cristã, segundo registros da quantidade de representações de cenas de leituras em afrescos, em mosaicos e nos baixos relevos daquela época. Enquanto há evidências do aumento no número de leitores fora das bibliotecas, ocorre o contrário com os leitores nas bibliotecas, pois “faltam fontes iconográficas que possam mostrar cenas de leitura no interior de uma biblioteca pública” (CAVALLO, 1998, p.77). Uma observação em relação à prática da leitura nas bibliotecas é que a leitura habitual em voz alta não servia para grupos de leitores nesses espaços.

Diante disso, parece oportuno pensar que as bibliotecas foram as primeiras instituições a desenvolver entre seus leitores a leitura silenciosa, apesar de “em Roma, sob o Império, difundiu-se uma prática de leitura em voz alta, que empresta a esta última uma função que hoje lhe confere uma nova força: trata-se da moda das

‘leituras públicas’” (JEAN, 1999, p. 40). Ainda segundo Jean (1999), o leitor que lia o texto publicamente era considerado especialista da leitura, em Roma, com o intuito de distrair o público. Ainda segundo Jean (1999), a leitura em voz alta desempenhou função fundamental em linhas retóricas no território romano. Assim,

e quando elas lerem (as crianças) que não se as pressione demasiado no início, quer para articularem palavras completas, quer para lerem depressa, a menos que elas vejam de imediato e sem hesitar as ligações das letras. Então, poder-se-á fazê-las pronunciar toda uma palavra, e depois, frases. Não se acreditaria no quanto a precipitação atrasa as crianças na leitura, uma vez que daí advém que elas hesitem, interrompem-se, repetem-se, e isso, porque pretendem dizer melhor aquilo que não conseguem; e uma vez que se enganam, duvidam mesmo daquilo que sabem. Que a leitura seja, pois, em primeiro lugar segura, em seguida ligada; que ela seja durante muito tempo lenta, até que à força do exercício consigam ler depressa e bem. Quanto a todos, aquilo que os mestres recomendam é que se olhe para a direita e se leve os olhos para diante, o preceito não basta: é também uma questão de prática, já que enquanto vocês pronunciarem o que ficou para trás, veem aquilo que se segue, e coisa bem difícil, a atenção do espírito deve ser partilhada de modo que a voz faça uma coisa e os olhos outra (QUINTILIANO, 1976, apud JEAN, 1999, p. 42-43).

Fica clara a perspectiva didática nas palavras do retórico latino Quintiliano, quando defende uma pedagogia para a aprendizagem da leitura pelas crianças. Diante disso, pode-se pontuar que: aprender a ler é um processo lento; logo, não deve ocorrer, de forma alguma, sob imediatismo, uma vez que pode levar o estudante ao erro e comprometer suas habilidades e capacidades motoras; além de focalizar o olhar do estudante durante a leitura, quando ela tem a possibilidade de conectar as letras, as palavras e as frases. Essa pedagogia proposta por Quintiliano continua atual e sobre ela deve recair uma atenção particular, quando se considera que o ensino da leitura deve ser sistemático, sendo que a automatização do código escrito é a consequência de inúmeras investidas sistematizadas em sala de aula, ou seja, do ensino explícito da leitura.

No que se refere à prática da leitura em voz alta entre os gregos, Jean (1999) explica que essa prática está fortemente conectada à cultural da palavra oral, o que implica dizer que “toda transcrição do oral para o escrito deve harmonizar-se com a voz alta, quer ela seja interiorizada, do escriba transcritor” (JEAN, 1999, p. 30). Nesse sentido, couberam aos gregos desenvolver uma cultura de organização do texto, na perspectiva da produção sonora da escrita. Assim, “em uma cultura que valoriza a palavra falada da maneira como o fizeram os gregos, a escrita só interessa na medida em que visa a uma leitura oralizada” (SVENBRO, 1998, p. 42).

Para Svenbro (1998, p, 49), “o texto se tornaria, assim, a realização sonora do escrito, o qual não poderia ser distribuído ou dito sem a voz do leitor”. Isso implica que texto e escrito são objetos diferentes, sendo que este se materializa naquele pela intervenção sonora. Assim, o texto seria um objeto dinâmico e só tomava forma quando o escrito fosse dito pelo leitor. Numa concepção antiga, segundo Svenbro (1998), o termo texto refere-se à relação entre escrito e voz, entre escritor e leitor. Diante disso, ler é ceder a voz ao escrito, “voz que o escrito logo torna sua, o que significa que a voz não pertence ao leitor durante a leitura” (SVENBRO, 1998, p. 49).

Na Grécia, a concepção de leitura em voz alta sempre esteve ligada à passividade do leitor. Em outros termos, o leitor sempre estava à disposição do texto e dos ouvintes, era um mero condutor entre o escritor e os ouvintes. Jean (1999) afirma que a leitura em voz alta na Grécia antiga funcionava como um instrumento verbal que se destinava ao leitor, partindo sempre de um corpo escravo, o do leitor.

Nesta seção, foram discutidos alguns aspectos relativos à historicidade da escrita e conseqüentemente da leitura. Tais aspectos permitiram compreender os processos evolutivos pelos quais a escrita e a leitura passaram durante todos esses anos desde sua gênese.

3. PRÁTICAS DA LEITURA EM VOZ ALTA

Nesta seção, que se centra nas dimensões e nas práticas da leitura em voz alta, discute-se, em princípio, as três dimensões coexistentes nas práticas leitoras que envolvem o uso da voz. Convém esclarecer que essas práticas permearam e continuam permeando a sociedade em diferentes domínios discursivos, a depender da situação de leitura em voz alta exigida. A abordagem dessas práticas ocorre em duas situações: a) como atividades amplamente situadas em domínios discursivos; e b) como atividades didático-pedagógicas adotadas pelos professores em sala de aula. Além disso, discorre-se sobre a terminologia da leitura em voz alta adotada por alguns teóricos, assim como a terminologia assumida nesta tese.

3.1 Dimensões da leitura em voz alta

A prática da leitura em voz alta dá condições para os ouvintes administrarem seus conhecimentos e construir os sentidos do texto, quando o leitor se utiliza de prosódia adequada durante o ato de ler. Ou seja, é praticamente impossível ao ouvinte compreender o texto no curso da leitura, mediante uma prosódia inadequada. Sabe-se que a prosódia é um indicador, um facilitador da compreensão leitora, principalmente nas crianças, conforme verifica-se em Ashby (2006):

ouvir uma criança ler com a prosódia apropriada é uma experiência mais prazerosa do que ouvir a leitura do mesmo texto com uma prosódia inadequada. Além disso, leitura prosódica é provavelmente mais fácil de ser compreendida pelos ouvintes do que o mesmo texto lido com entonação inadequada (ASHBY, 2006, p. 318, tradução nossa).

A leitura em voz alta admite, pelo menos, três dimensões coexistentes e as diversas práticas leitoras que empreendem posicionamentos distintos do leitor, conforme o propósito pretendido pelo texto. Assim sendo, toda leitura em voz alta demanda um público, mesmo que o leitor leia para si mesmo; toda leitura em voz alta implica compreensão, o que supõe um ato comunicativo; toda leitura em voz alta acontece numa relação entre dois ou mais agentes, em que um se empresta ao outro, melhor dizendo, o leitor empresta sua voz para o ouvinte e este, por sua vez, empresta seus ouvidos para o leitor, numa relação de intimidade.

Horellou-Lafarge e Segré (2010, p. 13) afirmam que “a leitura é uma atividade integrada à vida cotidiana de cada um”. Isto significa que a leitura em voz alta é, por excelência, de natureza social. Bajard (2014a) postula que a leitura em voz alta só ocorre quando é capaz de dizer o texto, de transmiti-lo vocalmente. Noutras palavras, de se fazer compreendê-lo, por meio daquilo que Jean (1999) chamou de deontologia da leitura em voz alta.

Pensar numa deontologia no sentido de Jean (1999), pressupõe um leitor que domine o texto com expressividade, que se mantenha entre o texto e os ouvintes sem prejudicar o texto, permitindo, por sua vez, que os ouvintes experiencie ou compare suas experiências com as dos personagens. Na deontologia da leitura, o leitor busca construir uma imagem convincente de sua atuação leitora para o público que o escuta. Por conseguinte, “todos nós gostamos de ouvir alguém que sabe ler expressivamente. Quem ouve uma história quer ser transportado para o mundo do texto [...]. Um leitor expressivo nos proporciona esse presente” (LAYNE, 2015, p. 83-84, tradução nossa).

3.1.1 A dimensão social da leitura em voz alta

Independentemente da prática de leitura em voz alta adotada pelo leitor e do seu público ouvinte, a leitura é prioritariamente uma prática social. O ato de ler com o recurso da voz prevê um público, nunca sendo um ato individual e solitário; pelo contrário, é um evento coletivo. É bem verdade que nas últimas três décadas do século XX e início do século XXI, a leitura em voz alta foi posta no plano secundário das atividades de leitura nas instituições escolares, mas permanecendo ativa em espaços imprescindíveis a essa prática.

Há espaços que possibilitam a escuta em vez da leitura, como o jornalismo midiaticizado. Isto é, quando o telespectador-ouvinte assiste ao telejornal, na maioria das vezes, ele não se dá conta de que o âncora-leitor lê textos tão naturalmente, que a leitura se torna imperceptível ao telespectador-ouvinte. “Seja qual for a prática da leitura em voz alta, a dimensão social sempre está presente, pois toda atividade de leitura integra-se à vida cotidiana de cada leitor. Cada grupo social lê os textos que circulam predominantemente num ambiente social” (SANTOS; SILVEIRA, 2021, p. 109).

Para Jean (1999, p. 61), a leitura em voz alta “assume cada vez mais uma função social”. Em vista disso, assume-se também o espaço convivial dessa prática

leitadora, por envolver o outro, isto é, torna-se uma leitura para os outros e com os outros. De fato, toda leitura em voz alta, em qualquer que seja a dimensão, apresenta-se na convivialidade. Jean (1999, p. 64) nos diz que: “a leitura em voz alta, quando não é leitura religiosa ritual nem leitura de aprendizagem, é uma leitura que se dirige aos outros”.

Essa visão restrita de Jean (1999) pressupõe um público leitor. Nesta tese, defende-se que mesmo acontecendo ritualisticamente, a leitura em voz alta é sempre uma leitura para e com o outro. No caso do leitor que lê para si mesmo, sem um público aparente, entende-se que ele se constitui como leitor e ouvinte inseparáveis de sua própria leitura, uma vez que há nele uma intenção leitadora objetivada.

Essa dupla caracterização do leitor pressupõe dois conceitos: o público e o privado, que se tornam um só. Assim, “ambos os conceitos eram, dessa forma, na verdade, um só conceito, o de leitor como ouvinte, pois cada autor medieval continuava a se dirigir ao leitor como se estivesse no ambiente público” (FISCHER, 2006, p. 150). Partindo desse contexto-histórico medieval, nos dias atuais, o leitor que se propõe a ler um texto em voz alta, tendo como ouvinte ele próprio, não se exime do espaço público, porque ele lê como se estivesse lendo para um público, mesmo que não apresente alguns gestos dessa prática leitadora, como o olhar direcionado ao público.

Pesquisadores como Manguel (1997), Jean (1999) e Fischer (2006) deixam claro, em seus textos, que a leitura em voz alta é, antes de tudo, uma prática social, que coexiste com outras práticas desde a Antiguidade e se faz presente em todas as sociedades. “De igual modo, dentro de cada grupo social, localizam-se múltiplas variações nas práticas de leitura, que obrigam a aprofundar análises e a levar em conta percursos individuais de leitura [...]” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 148).

3.1.2 A dimensão comunicativa da leitura em voz alta

Essa dimensão da leitura em voz alta não exclui o ato público da dimensão social. Nesse sentido, parte-se da assertiva de que toda leitura tem como finalidade promover a compreensão do texto lido; em outras palavras, comunicar o texto. Assim sendo, a leitura em voz alta se caracteriza principalmente pelas funções comunicativa, informativa e reveladora, sem as quais ela não se efetiva em sua totalidade. Todo ato

de ler com o auxílio da voz visa apresentar o texto a alguém, que busca compreendê-lo.

Neste texto, a comunicação empreendida na leitura em voz alta assume, em princípio, um caráter revelador, pois, ao utilizar a voz para publicá-lo, o leitor desempenha o papel de mediador entre o texto e o ouvinte. Posterior a isso, em sentido restrito, a comunicação é concebida, na leitura em voz alta, como mecanismo imprescindível à compreensão leitora, o que demanda conhecimentos prévios do leitor, por meio de leitura antecipada ou de releituras.

Sobre a releitura, Bajard (2014c) constata que o fato de reler um texto não significa produzir novos sentidos, uma vez que essa releitura pode imprimir o mesmo sentido da leitura precedente. “Por isso, o processo da releitura não pode ser confundido com o da leitura, pois no primeiro o sentido previamente construído orienta obrigatoriamente as novas operações cognitivas” (BAJARD, 2014c, p. 91).

Nessa direção, entende-se que a leitura em voz alta é sempre um tipo de releitura, pois o leitor precisa conhecer o texto para dizê-lo com expressividade e performance, para significá-lo. Percebe-se que “a leitura em voz alta, para permanecer leitura de um texto, exige uma descrição que, sem se tornar necessariamente monotonia, respeita muito o texto para que as cambiantes argumentativas ou emocionais provenham do texto e não do leitor” (JEAN, 1999, p. 100).

Diante disso, é importante trazer as palavras de Éveline Charmeux (1988, p. 227) citado por Jean (1999, p. 83), ao dizer: “aquele que lê o texto comunica aos outros de forma oral a leitura que ele fez anteriormente, e os ouvintes constroem significações em função da sua expectativa em relação aos índices sonoros que o leitor lhes envia”. Jean (1999, p. 83) acrescenta: “o que implica, da parte do leitor, uma leitura atenta, releituras pacientes do texto que ele deve ler em voz alta”. Nesse caso, é a voz que sempre comunica o texto.

De certo, entende-se que essa dimensão se consolida como a peça-chave da leitura em voz alta. É ela que abre caminhos para a compreensão do texto, que revela as informações e apresenta os personagens e as funções destes no texto e que torna possível a interação entre autor-texto-leitor.

3.1.3 A dimensão íntima da leitura em voz alta

Não há como negar a dimensão íntima admitida pela leitura em voz alta, por diferentes fatores. Dentre estes, estão a relação de espaciotemporalidade, a relação de cumplicidade, a relação sensorial e a relação performática. Entende-se como dimensão íntima, na leitura em voz alta, a união dos atos perceptível e receptível dessa prática de leitura.

Se toda leitura que utiliza a voz é sempre uma leitura para o outro e com o outro, pensar numa dimensão íntima, é entendê-la como uma abertura para o outro. “Ou seja, criar um território íntimo de leitura, é criar condições particulares, portanto, individuais para o gesto da leitura e de sua compreensão” (SANTOS; SILVEIRA, 2021, p. 107).

De acordo com Petit (2013, p. 109), convém repetir que esse “gesto da leitura já é uma via de acesso a esse território do íntimo que ajuda a elaborar ou manter o sentido de individualidade, ao qual está unida a capacidade de resistir”. A antropóloga francesa (2013) não especifica a prática de leitura (em voz alta ou silenciosa), todavia ao mencionar o termo “gesto de leitura” leva a outras reflexões, como, por exemplo, a leitura em voz alta e seus gestos, que dão acesso à intimidade de leitores e ouvintes.

O primeiro fator da dimensão íntima da leitura é a relação espaciotemporal, pois, como é público, todos comungam dessa leitura no mesmo espaço e no mesmo intervalo de tempo, e estão suscetíveis a aspectos físicos e sentimentais de outrem. Sim, é possível que durante a leitura em voz alta algum ouvinte se emocione e deixe transparecer afetividade, fazendo com que os demais participem desse ato de intimidade.

O segundo fator consiste na relação de cumplicidade. Ou seja, ao compartilharem o mesmo texto, leitor e ouvinte inserem-se num cenário de convívio social, de participação conjunta do ato de ler, de escutar e de compreender. Segundo Bajard (2014a, p. 38), “paralelamente a essa vocalização ruminante que permite extrair a essência do texto, existe o uso ‘convivial’ da ‘voz alta’. Nesse caso, não se ‘lê’ somente para si, mas se ‘lê’ para o outro”.

O terceiro fator diz respeito à relação sensorial e subjetiva da leitura em voz alta. Quando bem executada pelo leitor, essa prática leitora pode “transportar” os ouvintes para espaços imaginários ou rememorar lembranças “guardadas” na memória de longo prazo do ouvinte, pois como diz Proust (2020, p. 28), “o que as

leituras da infância deixam em nós é a imagem dos lugares e dos dias em que as fazemos”.

Diante da leitura do texto, leitor e ouvinte posicionam-se sobre as informações reveladas pela voz, pois “durante a leitura, novas impressões estão sempre anulando ou completando as velhas. Deleite, raiva, enfado, riso se alternam, enquanto lemos sem parar. O julgamento fica em suspenso, pois não podemos saber o que está por vir” (WOOLF, 2017, p. 37). De fato, é no curso da leitura que os ouvintes avaliam, ponderam e reagem às informações do texto conforme seus sentimentos.

O quarto fator corresponde à relação performática da leitura em voz alta, pois segundo Zumthor (2018, p. 62), “a performance é ato de presença no mundo e em si mesma”. Nesse sentido, entende-se que a voz desempenha função fundamental na dimensão íntima da leitura, já que é por meio dela que o texto chega até os ouvintes, não como um reflexo da proferição do leitor, mas como uma realidade.

Essas dimensões da leitura em voz alta não se dissociam uma das outras, pelo contrário, se complementam, se coadunam para comunicar expressivamente o texto. Para a leitura em voz alta, um bom leitor é aquele que se permite conhecer o texto e permite que os seus ouvintes possam sentir cada parágrafo desse texto, caminhar nele em toda a leitura.

3.2 A prática da leitura em voz alta e suas diferentes funções

Ao publicizar o texto com o auxílio da voz, a leitura presume diferentes práticas, quando acondicionada nos mais diversos espaços e locais. É verdade que a leitura em voz alta é uma fonte abundante de práticas e com elas opera diferentes funções. Segundo Jouve (2002), a leitura apresenta diferentes facetas e se desenvolve em diversas direções. São essas direções que implicam outros contextos, outras práticas.

No contexto escolar, as práticas sociais de leitura contêm objetos e precisam ser examinadas a fim de mostrar quais são os conteúdos envolvidos nelas (LERNER, 2002). Merecem destaque as práticas das leituras públicas, religiosas, conviviais, prazerosas, significativas, expressivas e reparadoras. Tantas outras existem. No entanto, é preciso entender que essas práticas se integram as já mencionadas. Um exemplo disso, é a prática da leitura partilhada, que pode ser pública, convival, religiosa ou reparadora.

O conceito de prática de leitura em voz alta adotado nesta tese não se limita somente às práticas leitoras realizadas em sala de aula, ou seja, aquele conjunto de estratégias utilizado para o desenvolvimento de uma atividade leitora, como as leituras compartilhada, partilhada e para estudo. Nesse caso, entende-se ainda que as diversas práticas da leitura em voz alta consistem num exercício de leitura praticado em diferentes contextos sociais, os quais implicam dos leitores interpretações específicas para cada público ouvinte.

3.2.1 Prática pública da leitura em voz alta

Em qualquer que seja a dimensão da leitura em voz alta, a prática pública dessa modalidade de leitura sempre se efetiva pela presença de ouvintes, que reunidos em determinados lugares participam do evento leitor. Fischer (2006) afirma que as primeiras leituras públicas remetem à Antiguidade (século V a.C.), quando os textos eram lidos publicamente por seus autores que, por sua vez, reuniam os homens gregos em eventos festivos e apresentavam os textos em leituras públicas, oportunizando o conhecimento das obras e de si mesmos.

Essas leituras, segundo Fischer (2006), aconteciam em meio ao entretenimento, e sua essência não era absorvida de imediato; apenas o momento era um movimento prazeroso e pressupunha um público não crítico em relação ao texto. Por outro lado, os ouvintes eram extremamente críticos em relação ao leitor-autor, que tinha de interpretar o texto, demonstrando a entonação, o ritmo, os sentimentos e os gestos. Frente a isso, entendia-se que “era o mundo da oratória, do desempenho oral, com critérios completamente diferentes dos da ‘leitura’ como a conhecemos hoje. Era o leitor-autor quem incorporava o texto, quem pensava *pelo* público passivo” (FISCHER, 2006, p. 53, grifos do autor).

Jean (1999, p. 41) afirma que “em Roma, este tipo de leituras públicas em voz alta estava reservado à elite intelectual frequentadora das livrarias e das bibliotecas. Nestes locais, os leitores eram sobretudo os próprios escritores”. Essa estratégia favorecia a valorização das obras e a promoção dos autores, apesar de o foco das leituras sempre recair no leitor e não no texto.

Essa valorização tinha como finalidade o reconhecimento e a aceitação dos textos a partir de leituras enfáticas e forçadas; por isso, a necessidade de os leitores-autores enfatizarem o melodrama de certas passagens, a fim de convencer os

ouvintes de que o texto era bom. Corrobora-se com Jean (1999, p. 41) quando afirma que “uma boa leitura em voz alta tem como função servir mais o texto do que o leitor”.

Entende-se que a prática pública da leitura em voz alta pressupõe alguns aspectos. O primeiro refere-se ao conhecimento prévio do texto a ser lido; o segundo, a performance, isto é, a interpretação. O terceiro relaciona-se ao espaço e ao público. O quarto visa ao domínio dos aspectos intervenientes, como nervosismo, timidez, ansiedade, entre outros. Durante a leitura em voz alta, o leitor deve passar segurança ao público, precisa estar em sintonia com os ouvintes. Além disso, o entendimento do texto pelo ouvinte depende, em muito, da ação performática do leitor.

3.2.2 Prática religiosa da leitura em voz alta

Atualmente, a prática religiosa da leitura em voz alta centra-se nas cerimônias dentro de algum território sagrado, quando a religião dispõe de algum livro sagrado. Esse ato ritualístico está associado à divulgação dos textos sagrados a fim de disseminar as palavras de Deus, atentando os religiosos para a salvação. A intenção maior das leituras desses textos é que se cumpra a sua função salvífica¹⁵.

Nessa perspectiva, ao pronunciar os textos sagrados em voz alta, o leitor favorece aos ouvintes de algumas benesses, como a de conhecer o texto e por meio dele obter a salvação. Desse modo, é de responsabilidade do leitor a compreensão do texto pelos ouvintes para que possam apreender as mensagens sagradas e alcançarem a salvação.

A preeminência da Igreja em relação ao ensino e à leitura sempre esteve presente nas sociedades antiga, medieval e moderna. A Igreja determinava, sob censura, quais textos deveriam ser vendidos e lidos. Por isso, “ela fixava o preço de venda e de locação das obras, a margem de lucro do livreiro, autorizava ou proibia a publicação de um texto” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 58-59).

Enfatiza-se que, desde cedo, a prática religiosa da leitura em voz alta esteve associada à leitura de textos exclusivamente religiosos, pois a leitura do ócio literário no mundo medieval ocidental cedeu espaço à “prática de leitura concentrada no interior das igrejas, das celas, dos refeitórios, dos claustros, das escolas religiosas,

¹⁵ Um bom exemplo dessa prática é aquela exercida regularmente durante os rituais das igrejas cristãs, ou seja, durante os cultos nas igrejas evangélicas e as missas nas igrejas católicas.

algumas vezes das cortes: leituras, aliás, geralmente limitadas às Sagradas Escrituras e a textos de edificação espiritual” (CAVALLO; CHARTIER, 1998, p. 20).

Segundo Cavallo e Chartier (1998), nesses espaços, surgiu o delineamento de representação das leituras, tendo como base os textos poéticos. Na esteira dessa discussão, pode-se afirmar que as leituras dos textos até o século XIX deveriam ser realizadas em conformidade com as determinações da Igreja e do Estado.

3.2.3 Prática convival da leitura em voz alta

É inegável o poder de cumplicidade admitido pela leitura em voz alta no instante em que ela está sendo realizada. A relação que coexiste entre leitor e ouvinte por meio do texto se estabelece nos campos da intimidade e da subjetividade, pois, no ato da leitura, o leitor e, principalmente, o ouvinte lançam mão de suas experiências, memórias e outros conhecimentos, que juntos contribuem e integram a compreensão do texto. Percebe-se que, nesse ato, a leitura em voz alta passa a ser uma atividade convival, uma forma de sociabilidade admitidas pelo texto num determinado evento de leitura.

A respeito dessa forma de sociabilidade, Chartier (1994) argumenta que a leitura em voz alta ainda continua sendo o amálgama que fundamenta as diversas formas de sociabilidade. Dentre as referidas diferentes formas a que Chartier (1994) se refere, estão: a familiar, a erudita, a pública e a mundana. Por esse motivo, atribuir à leitura em voz alta o status de exercício de convivalidade é fundamental; pois, além de uma atividade de convivência social, ela também figura um espaço de repetição, não da leitura do mesmo texto, mas dessa prática nos diferentes espaços onde ela se faz presente com frequência.

Jean (1999), ao falar sobre o “aparecimento da leitura convival”, lembra que Rebelais recomendou a leitura silenciosa de Gargântua ao seu filho, como uma forma de deleite, o que significa dizer que essa leitura acontecia no território da solidão. Era um deleite desfrutado na ausência de outras pessoas ou, pelo menos, sem a participação dessas pessoas. Frente a isso, Jean (1999, p. 59-60) continua dizendo que “a leitura em voz alta, pelo contrário, é quase sempre uma leitura ‘para vários’. Entre os gregos, o leitor lia, por vezes, para um único ouvinte, mas com muita frequência para toda a família”.

A convivência constituída no ato da leitura em voz alta implica duas condições concomitantemente: a empatia e a alteridade. No que se refere à alteridade, o leitor deve entender e estar ciente das diferenças existentes entre os ouvintes, alguns mais ativos que outros, por exemplo. Quando o leitor entende essa condição, ele atua de forma empática, pois busca sentir as emoções e os sentimentos provenientes do texto e os repassa ao leitor para que possam sentir prazer na leitura.

3.2.4 Prática prazerosa da leitura em voz alta

Woolf (2017, p. 39), no ensaio “A paixão da leitura”, reflete sobre a importância da leitura e do prazer na vida dos leitores e dos ouvintes, tanto que a ensaísta afirma que “nós desenvolvemos a paixão da leitura”. Ainda segundo ela, o prazer é um modo de tornar o mundo um lugar diferente, bem menos inferior do que é. Nesse sentido, “a real razão continua inescrutável – a leitura nos dá prazer. É um prazer complexo e um prazer difícil; varia de época para época e de livro para livro” (WOOLF, 2017, p. 39).

Na dimensão prazerosa do texto, Manguel (2017) compara o leitor a uma metáfora, ao mesmo tempo que discorre metaforicamente sobre o prazer do leitor ao viajar pelo texto, nas estradas da vida, no livro “O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça”. Logo,

o espanto experimentado pelos primeiros receptores do texto, ao ouvi-lo em voz alta da boca de algum escriba, sentindo que tinha sido convidado a compartilhar as aventuras do rei, foi gradualmente se transformando num exercício de memória coletiva, bem como em um prazer estético, uma capacidade de apreciar a técnica narrativa lapidada por gerações de leitores e ouvintes (MANGUEL, 2017, p.36).

Quando Barthes (2015) fala sobre o prazer do texto, faz um percurso sobre a estética do prazer textual, sobre o fetiche que emana do texto. Não há, de certo, uma definição concreta do que seja o prazer do texto, mas há uma forma subjetiva em cada leitor. “Meu prazer pode muito bem assumir a forma de uma deriva. A deriva advém toda vez que *eu não respeito o todo* e que, à força de parecer arrastado aqui e ali ao sabor das ilusões, seduções e intimidade da linguagem [...]” (BARTHES, 2015, p. 26, grifos do autor). Ainda conforme Barthes (2015), o prazer de um texto remete a uma prática situada no espaço e no tempo, o que remete a Proust (2020, p. 28) quando retrata as memórias de leitura de sua infância: “o que as leituras da infância deixam

em nós é a imagem dos lugares e dos dias em que fazemos. Não escapei ao seu sortilégio [...]”.

Se o prazer é uma profusão inexplicável de subjetividade tanto no texto como na leitura, convém questionar em que medida a leitura em voz alta proporciona prazer ao leitor e ao ouvinte. Antes deve-se ponderar que o prazer da leitura pode ocorrer tanto por meio da leitura em voz alta como por meio da leitura silenciosa. A prática prazerosa da leitura consiste nas implicações determinadas pelo texto e pelas condições de sua divulgação, quer seja pública, quer seja privada. Proust (2020) sentia prazer nas leituras silenciosas. José Luis Borges procurava o prazer do texto nos momentos em que Manguel (1997) lia para ele.

Nessa linha de pensamento, leitor e ouvinte podem encontrar o prazer da leitura tanto nas leituras em que o leitor lê para si mesmo em voz alta ou quando os ouvintes, na fruição do texto, permitem que o prazer os envolva durante a leitura realizada por outros. Jean (1999) pontua:

recordo-me do prazer muito particular que sentia quando lia ou relia um texto que me agradava ou que me tinha agradado. Eu experimentava, e ainda experimento, o sentimento singular de ouvir ou de voltar a ouvir uma voz como que vinda de um outro lado, que era eu próprio (JEAN, 1999, p. 95).

Jean (1999) postula que a leitura em voz alta é uma prática que desperta, mas também que desvanece. Isso ocorre porque essa prática de leitura resulta de ações que envolvem sentimentos e emoções. Por esse viés, é a voz leitora e o seu ato performático que produzem e suscitam o gosto pela leitura e o prazer de ler. Daí a importância e, talvez, demasiado destaque de se realizar uma boa e eloquente leitura em voz alta para o público.

Em todo caso, deve-se presumir que o gosto e o prazer da leitura não é algo que se possa transmitir, ou dizer ao ouvinte o que ele deve sentir. Isso só acontece quando uma avaliação pessoal se instala no compartilhamento da leitura, pois, nesse caso, “o que o leitor traz para o texto é tão importante quanto a contribuição inversa, no sentido em que ele se acomoda à leitura através da mescla de suas experiências literárias e vitais até o momento” (COLOMER, 2003, p. 133).

3.2.5 Prática significativa e instrumental da leitura em voz alta

No tocante à prática significativa e instrumental da leitura em voz alta, compreende-se que os efeitos da contribuição dessa prática leitora para a compreensão do texto se estabelecem como liame entre a transmissão vocal do texto e a sua recepção. Assim como a leitura silenciosa, a leitura em voz alta também possibilita e até melhora a compreensão.

Para se conceber a leitura em voz alta como prática significativa, deve-se considerar os aspectos cognitivos que se ligam a elementos constitutivos dos processamentos cognitivo e metacognitivo, que ocorrem na mente do leitor e do ouvinte enquanto leem e ouvem o texto.

Martins (2012) propõe três níveis de leitura. A leitura sensorial é o primeiro nível da leitura e começa na vida do leitor ou do ouvinte muito cedo. É por meio deste nível que os jogos de cores e imagens, os desejos, as emoções, os sentimentos e os prazeres provenientes das leituras ficam registrados na mente dos leitores e dos ouvintes. Ou seja, são leituras significativas que geram o entendimento dos textos lidos e ouvidos, servindo de gatilho para outras leituras e suas compreensões. Os registros sensoriais ficam armazenados nas memórias, que segundo Izquierdo (2011, p. 14), “são feitas por células nervosas (neurônios), se armazenam em redes de neurônios e são evocadas pelas mesmas redes neuronais ou por outras. São moduladas pelas emoções, pelo nível de consciência e pelos estados de ânimo”.

No plano da compreensão, leitor e ouvinte precisam recorrer à memória em busca dos conhecimentos armazenados. Para isso, estratégias são evocadas para que diferentes conhecimentos contribuam para a construção de sentidos e para a compreensão do texto. Segundo Koch (2009), para o processamento do texto, três grandes sistemas de conhecimentos são essenciais: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. Esses três aspectos compõem o chamado conhecimento prévio essencial para a compreensão de texto, abordados por Silveira (2015) e Ferreira (2011). A propósito, as citadas autoras enfatizam o conhecimento textual, que “é desenvolvido como uma prática diversificada de leitura (vários tipos), conferindo-lhe um domínio das superestruturas e dos gêneros textuais que realizam o uso pessoal e social da língua” (FERREIRA, 2011, p. 39).

Ou seja, tanto o leitor quanto o ouvinte precisam transitar fluidamente pelo texto (transmissão vocal e audição) desde o conhecimento da língua, sua gramática e seu

léxico, como pelos conhecimentos de mundo e suas experiências. Percebe-se, pois, que a compreensão requer muito mais que atenção destinada à percepção das palavras, pois se trata de “uma tarefa complexa, que requer a orquestração de muitas competências e capacidades cognitivas” (OAKHILL; CAIN; ELBRO, 2017, p. 7).

Geralmente, discute-se a compreensão sob a ótica do leitor, tendo em vista ser ele a pessoa que lê o texto e que o compreende, tomando como base a leitura silenciosa. Mas no caso da leitura em voz alta, além do leitor, há um ouvinte ou vários ouvintes que buscam compreender aquilo que lhes é transmitido em voz alta. Esse evento leitor obviamente pressupõe compreensão, que ocorre por dois vieses.

No primeiro, o leitor da leitura em voz alta deve garantir ao ouvinte uma leitura expressiva, vindo a gerar uma leitura significativa e entendível. Para o ouvinte, essa compreensão dá-se quando o leitor lê o texto; entretanto, no segundo, para o leitor, a compreensão deve acontecer na leitura que antecede a leitura em voz alta, isto é, na leitura silenciosa. Sendo assim, é importante compreender por que a compreensão leitora para o leitor deve acontecer antes da leitura em voz alta para os ouvintes.

Em princípio, porque o leitor precisa conhecer o texto, saber interpretá-lo, dar-lhe sentido e transmiti-lo de forma que o ouvinte o entenda. A leitura antecipada é requisito fundamental para uma boa leitura em voz alta. Em seguida, porque a leitura precisa ser fluida, sem barreiras entre texto e ouvinte. Ritmo e velocidade, entonação e gestualidade devem estar em harmonia com o tempo e com a recepção do ouvinte. Se a leitura lenta, cansa o ouvinte; a leitura rápida, o dispersa.

Alguns estudos atestam a contribuição da leitura em voz alta para a compreensão leitora. Dentre estes estudos, encontram-se: Oliveira e Araújo (2019) que mostraram que os estudantes que leram textos em voz alta apresentaram melhores resultados na compreensão dos textos lidos, assim como melhor engajamento nas discussões em relação aos textos lidos silenciosamente.

Poersch e Muneroli (1993, p. 23) verificaram se há relação associativa entre leitura em voz alta e compreensão e concluíram que “a leitura oral expressiva realmente constitui um indicador de compreensão textual”. Além disso, destacaram que a entonação e o ritmo estão mais fortemente ligados à compreensão do que com a dicção. Santos e Silveira (2020) concluíram que a leitura em voz alta associada a protocolos verbais também melhora a compreensão leitora de estudantes. Os protocolos verbais são instrumentos que possibilitam os estudantes a pensar; portanto, leva-os a compreender o texto.

A prática significativa da leitura em voz alta não se isola das demais; pelo contrário, dialoga com elas na perspectiva de que a expressividade e o prazer do texto se complementam nos espaços conviviais nos quais os sentidos do texto são construídos.

Convém destacar a contribuição da leitura em voz alta como técnica de estudo. De fato, a leitura em voz alta favorece a assimilação de conteúdos didáticos, escolares, científicos e acadêmicos. É bem conhecido “o clássico manual para estudantes de Morgan e Deese *Como estudar*” (DEESE & DEESE, 1982). A técnica sugerida é o método SQ3R – *Survey, Question – Read – Recite – Review*. “Para que serve o método SQ3R? A técnica de leitura SQ3R serve para auxiliar, principalmente, quem estuda por meio de livros e apostilas e precisa absorver um conteúdo escrito muito vasto¹⁶”.

3.2.6 Prática performática da leitura em voz alta

Se, de fato, “ler é fazer nosso corpo trabalhar [...] ao apelo dos signos do texto, de todas as linguagens que o atravessam e que formam como a profundidade achamlotada das frases” (BARTHES, 2012, p. 29), é, de certo, também pressupor que toda leitura admite leitores e ouvintes capazes de compreender o texto a partir da performance leitora. Em outras palavras, é necessário ao leitor assumir uma postura crítica e interpretativa diante de seu público, pois, ao situar o corpo como um objeto de trabalho, estando a serviço do texto, Barthes (2012) já invoca um rumor performático do ato da leitura.

Para Zumthor (2018), essa performance consiste num reconhecimento modificado e implica a participação ativa do corpo e da voz; esta, por sua vez, implica ouvidos. Durante a leitura em voz alta, pelo menos, dois pares de ouvidos estão simultaneamente a serviço do texto: o do leitor e o do ouvinte. Pode-se entender que “a performance é então um momento de recepção: momento privilegiado, em que um enunciado é realmente recebido” (ZUMTHOR, 2018, p. 47).

Na leitura em voz alta, os textos precisam chegar aos ouvintes nitidamente, sem ruídos, sem pausas ou qualquer parada que atrapalhe o fluxo do caminho sonoro que se estabelece entre a boca do leitor e os ouvidos dos ouvintes. É nesse tráfego

¹⁶ Informação disponível no Canal do Estudante. Acessível em: <https://canaldoestudante.com.br/metodo-sq3r-de-leitura/>.

fluido que a expressividade surge apoteótica e auxilia na interpretação e na compreensão leitora, ou seja, na absorção e na recepção da leitura, compondo o ato performático leitor.

Todavia, nem sempre, a expressividade é garantia de sucesso na leitura. Se na declamação de um poema, o leitor não a fizer com entonação, volume, gestualidade, emoção, o ouvinte terá certamente dificuldades em sentir o texto, em compreendê-lo em sua essência. Se a leitura não for fluida, límpida de aspectos intervenientes como a tensão e o desconhecimento do texto, essa leitura será afetada, prejudicada, passível de críticas e desmerecida de prazer.

Na prática performática da leitura em voz alta, o dispositivo “escuta” é fundamental, porque pressupõe uma interpretação de quem a faz. Assim, “pôr para fora, para outros, a música de nossa leitura pode nos revelar os realces que conferimos àquilo que lemos, as melodias que evocamos ou a percepção de sua ausência, os ruídos ou os silêncios que os textos nos despertam” (BAJOUR, 2012, p. 23).

Bajard (2014a) chama a atenção para a leitura-ruminação, assim como o faz Jean (1999), para sinalizar a prática de memorização da leitura em voz alta. Acredita-se que esse termo soa deselegante ao falar sobre leitura, apesar de a etimologia do verbo “ruminar” admitir uma repetição, nesse caso, de palavras. Aqui, foi adotado o termo “releitura” para se referir às leituras repetidas de um mesmo texto para os ouvintes ou quando o leitor lê o mesmo texto várias vezes para aprendê-lo.

À luz desse esclarecimento, julga-se importante a releitura antes de qualquer leitura em voz alta, pois é, a partir dela, que o leitor se sente seguro e confiante, assim como passa a ter controle e domínio sobre o texto, bem como planeja sua atuação leitora, seu ato performático. Da mesma forma que um bom ator ganha créditos pela sua atuação performática, com o leitor não é diferente.

A leitura performática ou expressiva, na denominação de Bajard (2014a), “exige a compreensão do texto, a emissão vocal não pode ser confundida com aquela produzida pela transformação de letras em sons. A leitura expressiva pressupõe compreensão” (BAJARD, 2014a, p. 42). Nessa perspectiva, corrobora-se com Bajard (2021, p. 168) quando afirma que “na realidade, os que não compreendem não sabem ler. A leitura não é ato que antecede a compreensão; ela é compreensão”.

Convém destacar que, na leitura em voz alta, o holofote deve recair sobre o texto, jamais sobre o leitor, uma vez que os ouvintes não estão na cena de leitura para

prestigiar o leitor, mas o texto. Diferentemente do teatro, que o público espera ver a atuação dos atores, como eles interpretam o texto, sendo este de acesso restrito aos atores. Assim, enquanto o ator representa por meio da leitura, o leitor deve impregnar-se do texto para transmiti-los aos ouvintes.

3.2.7 Prática reparadora da leitura em voz alta

Toda leitura, de algum modo, afeta a vida do leitor, por mais simples que isso lhe pareça. Todavia, algumas são mais significativas que outras, dependendo do momento e das condições em que os ouvintes estejam. São leituras que procuram preencher espaços subjetivos desses ouvintes. Pensar numa prática de leitura em voz alta com a função reparadora é, antes de tudo, tomar consciência de que essa prática melhora a vida de muitos ouvintes.

Geralmente, a leitura com a finalidade reparadora viabiliza a descoberta do outro, ou de si mesmo. São leituras humanizadoras que atuam em função da recuperação de pacientes-ouvintes. Segundo Petit (2013), a importância da leitura em voz alta em meios hospitalares possibilita compreender que essa prática pode constituir um espaço íntimo e privado da leitura; contribui na construção social e intelectual dos ouvintes, focalizando as experiências e dando voz a esperança dos ouvintes, assim como seus desejos, suas aventuras e suas desventuras; “a leitura é uma abertura para o outro, pode ser o suporte para os intercâmbios” (PETIT, 2013, p. 67).

Segundo Petit (2013), a leitura enquanto prática reparadora não existe somente no plano do alívio da dor, mas, principalmente, para dar sentido à vida real, manter a dignidade e encontrar forças diante do sofrimento que aflige o ouvinte. É a reparação pelo ato da leitura que o ouvinte possivelmente encontra uma identidade, talvez perdida pelo desencanto da vida. Com a leitura, pode-se “recuperar um sentimento de confiança em nossa própria continuidade, em nossa capacidade de simbolizar, de pensar e de estabelecer relações com os outros” (PETIT, 2013, p. 70).

Nesse espaço de socialização e de convivialidade, as leituras são sedimentadas pelas experiências subjetivas dos ouvintes, pois “já o individual diz respeito a uma experiência subjetiva no contato com a literatura, que contém dentro dela uma estrutura que permite multiplicar uma vida em muitas” (BRENMAN, 2012, p. 91). Cabe mencionar que Brenman (2012) desenvolveu um estudo num hospital para

crianças em tratamento de quimioterapia. Ele concluiu que: “as crianças que estão abatidas, como na quimioterapia, reagem às leituras sorrindo, falando e melhorando sua expressão facial: há uma melhora visível no ânimo da criança” (BRENMAN, 2012, p. 97).

A experiência desse autor também possibilitou criar um modelo de leitor, cujos pais passaram a ler para suas crianças; além dos funcionários do hospital. Desse estudo, constatou-se que na instituição hospitalar “a leitura em voz alta de livros de literatura infantil é uma ferramenta muito forte de transformação das crianças, do ambiente e das relações institucionais” (BRENMAN, 2012, p. 99).

Nesse sentido, é possível concluir que a prática reparadora da leitura em voz alta cumpre a função de possibilitar ao outro uma imersão em outras dimensões, as quais o torna melhor. A leitura em voz alta não é apenas uma atividade invocante e transformadora, mas um pedido de encontro entre o texto e seus ouvintes.

3.3 Questões terminológicas da leitura em voz alta

É oportuno discorrer sobre a terminologia da leitura em voz alta, segundo alguns autores, antes de empreender a concepção de leitura em voz alta adotada nesta tese. O termo diverge do ponto de vista ideológico e semântico de cada autor, por ser considerado amplo e permitir diferentes sentidos. Esse aspecto de dissenso não se configura como mera questão terminológica apenas, mas como princípios básicos para se compreender o texto lido em voz.

Como já é sabido, a leitura em voz alta pressupõe ações performáticas a partir de percepções sensoriais tanto do leitor quanto do ouvinte. Ou seja, “performance é reconhecimento. A performance realiza, concretiza, faz passar algo que eu reconheço, da virtualidade à atualidade” (ZUMTHOR, 2018, p. 30). Na esteira dessa discussão, destaca-se, segundo o autor (2018, p. 31), que “a performance, de qualquer jeito, modifica o conhecimento”. Assim, é de se entender que a leitura em voz alta, quando bem dominada pelo leitor e revelada por ele aos ouvintes, é com sucesso um ganho cognoscível.

As ações performáticas da leitura em voz alta são essenciais para se postular conceitos sobre essa prática leitora. Daí pensar em questões terminológicas, ou “confusão terminológica”, como chama Bajard (2014a); pois, segundo o referido autor

(2014a), existe uma falta de clareza terminológica nos campos pedagógicos e da pesquisa dessa prática de leitura.

Diante disso, poderia se pensar a respeito do que é leitura em voz alta no teatro, no jornalismo, na celebração eucarística, na sala de aula, num círculo de leitura, e em tantos outros espaços. Por esse viés, o conceito de leitura em voz alta permite ser entendido do ponto de vista do leitor e do ponto do ouvinte; e com isso, Bajard (2014c, p. 94) é bastante provocativo quando questiona: “mas será que a leitura é transmitida ou recebida? Não seria o texto e sua interpretação?”.

O questionamento de Bajard (2014c) empreende uma crítica à terminologia *leitura em voz alta/leitura silenciosa*. Para ele, o termo leitura refere-se ao ato individual e solitário de ler, pois considera o aspecto visual do texto. Para ser considerada leitura em voz alta, na concepção deste autor, o texto escrito deve ser transmitido vocalmente, quando houver a necessidade de ser compreendido.

Nesse sentido, Bajard (2014a, p. 76) assume o mesmo conceito para os termos leitor e ouvinte/espectador; assim, em termos teatrais, ele considera que “a atividade do ‘proferidor’, assim como a do ator, se dá no campo da emissão; tanto o espectador quanto o leitor realizam atividades de recepção”. Primeiro, deve-se entender que os termos proferidor e ator se referem aos agentes que emitem o texto, cuja função é *dizer*, comunicar o texto, partindo do princípio de interpretabilidade. Segundo o entendimento na relação leitor/espectador ocorre quando estes tiverem acesso prévio do texto. Com isso, compreende-se que o proferidor, na leitura em voz alta, seria o leitor após ter lido o texto antecipadamente em silêncio. Seria, portanto, o leitor aquele que lê o texto em silêncio ou fazendo uso da voz, sem leitura prévia.

No limiar dessa discussão, Bajard (2014a, p. 79) propõe os termos: “*oralizar*, para a atividade de identificação das palavras através da voz; *ler*, para a atividade silenciosa de construção de sentido a partir do significante gráfico; *dizer*, para atividade de comunicação vocal de um texto preexistente”. O autor (2014a, p. 79) argumenta a adoção do termo *dizer*: “o dizer é uma atividade de comunicação instaurada a partir da tradução de um texto escrito em texto vocal”. Contudo, devido ao aspecto polissêmico do termo *dizer*, ele passou a usar também a terminologia *transmissão vocal do texto* (BAJARD, 2014b), já que

a emissão vocal assume um papel diferente da *leitura em voz alta* de Santo Agostinho. Para ele, a voz alta servia para compreender o texto, enquanto na transmissão vocal é um meio para torná-lo público. Com uma função comunicativa de tal ordem, a transmissão vocal requer uma compreensão prévia para ser plenamente eficiente (BAJARD, 2014b, p. 26, grifo do autor).

Na transmissão vocal de um texto, elementos semióticos são necessários para a função comunicativa, pois, além da linguagem verbal, a linguagem corporal é também fundamental para a compreensão do texto. Sendo assim, há quatro componentes básicos e estruturantes na transmissão vocal, segundo Bajard (2014b). São os gestos de transmissão vocal, a saber: a emissão vocal, a extração do texto pelos olhos (resgate), o olhar endereçado ao ouvinte, e a exposição do livro público. Desses gestos dois remetem à linguagem verbal: emissão e extração vocal; os outros dois – olhar e exposição – remetem à linguagem corporal.

Bajard (2014b) considera a *emissão vocal* o gesto da transmissão vocal, por excelência. Durante a proferição do texto, esse gesto funciona como componente vital para a compreensão, já que representa a materialidade sonora de uma materialidade escrita. Nesse sentido, o volume, a altura, o timbre e o acento são aspectos sonoros que constituem a prosódia da transmissão vocal do texto.

De acordo com Bajard (2014b), o resgate está ligado ao campo visual e consiste em extrair fragmento do texto, armazená-lo na memória de curto prazo antes de emití-lo oralmente. Quando a extração visual e a emissão vocal do fragmento se conectam no ato da leitura, a compreensão se efetiva em uma performance significativa. Logo, “a compreensão antecede o resgate, enquanto na decodificação a compreensão é posterior à emissão” (BAJARD, 2014b, p. 55).

De grande relevância para a transmissão vocal do texto é o *olhar*, que tem dupla função na realização da proferição. A primeira é visualizar o texto e arquivar partes dele na memória de curto prazo para, em seguida, tornar-se resgate. A segunda refere-se ao endereçamento do olhar para o público ouvinte. Nas palavras de Bajard (2014b, p. 56-57), “os olhos cumprem duas funções sucessivas e exclusivas: durante o resgate, se dedicam à materialidade gráfica; libertados dela, se endereçam à interação com o público”.

A *exposição* reporta-se à apresentação da obra aos ouvintes. Quando realizada, pode favorecer a construção de sentidos do texto. Logo, “a matéria gráfica do texto desde então cumpre seu papel de matéria a ser lida. Simultaneamente, a voz

do mediador revelando o texto sonoro vincula-o ao conjunto ilustrações/texto gráfico mediante a *exposição do livro*” (BAJARD, 2014b).

Saindo do ponto focal de Bajard (2014a, b), que é a transmissão vocal do texto escrito, entra-se naquilo que Manguel (1997) chama de *leitura ouvida*, cujo foco está no ouvinte e não no leitor. O prazer de ouvir o texto pela mediação de alguém transportava Manguel, num grande frenesi, para, finalmente, conhecer o desfecho das narrativas, pois “eu simplesmente gozava a sensação voluptuosa de ser levado pelas palavras e sentia [...] que estava de fato viajando por algum lugar maravilhosamente longínquo, um lugar que eu dificilmente arriscava espiar na última e secreta página do livro” (MANGUEL, 1997, p. 132).

A concepção de Manguel (1997) focaliza no ouvir e nas experiências que as leituras em voz alta provocam no ouvinte, seja por nostalgia, seja por outros sentimentos. A leitura ouvida insere-se em contextos dos quais não dispunham pedagogicamente esses ouvintes. Diferentemente daquelas leituras realizadas para ouvintes com finalidades específicas: a leitura das missas que não busca ouvintes alfabetizados ou não, mas ouvintes ávidos pelas palavras de Deus. Diferente também o é para os ouvintes que ouvem a leitura de textos em leitos de hospitais.

Jean (1999) defende que a leitura em voz alta consiste na compreensão do texto lido, sendo que se dá nas dimensões do leitor e do ouvinte, pois ler em voz alta é “aquilo que dizemos em voz alta para nos fazermos entender a nós próprios e ou a ouvintes um texto que lemos com os olhos” (1999, p. 17). Em outras palavras, “a leitura em voz alta é, então, fonte de diálogo” (JEAN, 1999, p. 67).

Embora não insista numa terminologia, assim como fez Bajard (2014a, b, c), Jean (1999) reconhece a importância de haver, na prática da leitura em voz alta, uma “voz viva” ou “voz leitora”, que pressupõe comunicar e transmitir informações, é uma voz que “reinventa o texto”. Isso implica dizer que o leitor deve saber exatamente como se portar diante de um texto, durante a leitura, porquanto é essa “viva voz” que está a serviço do texto; e nunca, do leitor.

Nesse contexto, pensar numa “reinvenção do texto” no ato da leitura em voz alta subentende-se “[...] dizer que todo o texto destinado a ser lido em voz alta deve, em primeiro lugar, ter literalmente sido apreendido, ou seja, lido com muita atenção, captado semanticamente nas suas articulações” (JEAN, 1999, p. 83). Isto significa dizer que, ao se propor a ler em voz alta, o leitor deve aprioristicamente dominar as modulações implicadas pelo texto, como entonação e pontuação adequadas, domínio

de fatores intervenientes (nervosismo e reconhecimento do público). Esse leitor para Jean (1999) deve ter plena posse do texto para que sua voz possa direcionar os ouvintes à compreensão.

Nesta tese, se reconhece a importância das terminologias adotadas pelos autores para a leitura em voz alta, no entanto, defende-se a função comunicativa dessa prática leitora, que se constitui, no ato de ler, numa atividade de interação entre autor-texto-leitor-ouvinte. Ou seja, ler em voz alta implica, do leitor, conhecer o texto previamente, entender as intenções do autor e fornecer aos ouvintes uma interpretação clara do que diz o texto. Cabe ressaltar que a leitura em voz alta, sem esses critérios, constitui uma oralização do texto, uma simples transposição do escrito para o oral.

Nesta seção, foram apresentadas as três principais dimensões da leitura em voz alta e suas práticas. A prática social da leitura em voz alta está presente em diversas práticas leitoras, como visto ao longo da seção. Dentre elas, a leitura performática, que representa uma atividade importante e necessária para o desenvolvimento expressivo da leitura de um texto.

4 O ENSINO DA LEITURA: MODELOS E CONCEITOS

Nesta seção, apresenta-se um breve contexto histórico do ensino da leitura nos diferentes períodos históricos. Iniciando com a Antiguidade, passando pela Idade Média, Idade Moderna até chegar à Idade Contemporânea. Apresentam-se também algumas abordagens e conceitos de leitura, os quais são fundamentais para o ensino da leitura na atualidade.

4.1 Aspectos históricos do ensino da leitura

Enquanto objeto de estudo e de aprendizagem, o ensino da leitura apresenta, assim como a escrita, uma evolução de técnicas e métodos pedagógicos adotados em diferentes situações históricas, já que em cada período histórico – Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea – esse ensino apresentava diferentes configurações. Nesse sentido, entender o atual ensino da leitura implica revisitar essa atividade desde a Antiguidade, quando surgiu os primeiros formatos de escola e de ensino.

Parece que muito do que se tem hoje nas salas de aula remonta a esses períodos históricos, não em sua essência e abrangência tradicionais e mecanicistas como eram, mas por vigorar alguns conceitos das práticas de leitura. Dentre essas, visualiza-se a leitura em voz alta, ainda vista, pela escola, como uma atividade com finalidades avaliativas para diagnosticar o nível de proficiência leitora dos estudantes. Para essa atividade, efetivamente, os professores utilizam a leitura fragmentada de parágrafos, muitas vezes sem discussões, para verificar a fluidez dos aspectos prosódicos e ortográficos do texto.

Convém esclarecer que não se critica essa atividade leitora, uma vez que a leitura em voz alta pode, de fato, contribuir nitidamente com esse diagnóstico. Acrescenta-se a isso, a importância de um ensino com a leitura em voz alta que promova uma reflexão tanto no professor quanto nos estudantes sobre as funções dessa atividade em sala de aula e fora dela, já que, em algum momento, eles precisarão ler em voz alta para algum público.

4.1.1 O ensino da leitura na Antiguidade

Em seu formato primitivo, o ensino da leitura relaciona-se à invenção da escrita, sendo privilégio apenas dos escribas. Durante algumas centenas de anos, eles foram as únicas pessoas capacitadas para escreverem nas tabuletas de argila e lê-las para a aristocracia. Essa capacidade lhes dava grandes responsabilidades e poder, inclusive podiam encerrar qualquer discussão ou conversa sobre atos contábeis e jurídicos.

Mediante a essa autoridade conferida, a função de escriba era de fundamental importância, além de ser considerada um talento a quem chegava a se formar. A posição social de um escriba assumia relevante prestígio, pois, segundo Fischer (2009, p. 43), quando Dua-Khety, um burocrata egípcio, levou seu filho para uma escola de escriba, disse-lhe: “é para a escrita que você deve se voltar... Eu não vejo um ofício comparável (ao do escriba)... Eu farei você amar os livros mais do que (você ama) sua mãe, e lhe mostrarei a excelência deles”.

Da citação acima (2009), presume-se que o ensino se moldava apenas entre a elite burocrata e quando se estendia a outras pessoas, além dos escribas, o ensino era limitado. Pois, “no antigo Egito, por exemplo, apenas 1% da população sabia escrever, e esse grupo restrito era composto pelo faraó, seus quadros administrativos, os líderes militares, talvez as esposas de alguns deles, e os sacerdotes” (LYONS, 2011, p. 15). Convém enfatizar que os sacerdotes, convenientemente, eram os únicos leitores “que podiam ‘ler’ as mensagens reveladas nas entranhas dos animais sacrificados. O conhecimento da escrita fazia deles os intermediários privilegiados entre a existência terrena e a vida no além” (LYONS, 2011, p. 17).

A autoridade eclesiástica pôs a Igreja, enquanto instituição, no centro do ensino da escrita e da leitura durante vários séculos, não somente na Antiguidade, como também na Idade Média e com menos força na Idade Moderna. Entretanto, foram os suportes da escrita que contribuíram expressivamente para a ampliação de diferentes textos e para o desenvolvimento de escolas para os filhos da burguesia abastada, inicialmente restrito aos meninos. Diante disso, convém questionar o ensino da leitura, seus métodos e as quais práticas subsistiram na Antiguidade.

Inicialmente, Fischer (2009) chama a atenção para os instrumentos que cada escriba deveria possuir para escrever – instrumentos nada convencionais para os dias atuais, mas uma tecnologia de ponta para aquele período. Segundo Fischer (2009, p.

43-44), eram instrumentos fundamentais: “uma paleta de ardósia com duas taças rasas para carregar tinta vermelha e preta, e conectada com uma correia, um estojo de pincel de madeira fina e um pequeno jarro de água”. Eles escreviam em folhas de papiro, material já comum. Na verdade, “os estudantes em geral escreviam em tábuas para escritas cobertas com gesso, uma mistura de argamassa e cola; a superfície era apagada com facilidade” (FISCHER, 2009, p. 44).

Nas aulas, os estudantes aprendiam a ler e a escrever o extinto sumério e o nativo acádio, além de outras disciplinas como história, religião e matemática. Parte desse ensino acontecia na dimensão oral, pois, “a vasta maioria do conhecimento social da Babilônia era transmitida oralmente e nunca se vinculou à argila” (FISCHER, 2006, p. 20). Para isso, o método de leitura utilizado implicava:

primeiro, o professor cobria um lado de uma pequena tabuleta com um sinal, depois o aluno escrevia o mesmo sinal repetidas vezes no verso. Em seguida, dois sinais eram colocados juntos para formar uma palavra inteira, reproduzida de maneira similar pelo aluno (FISCHER, 2006, p. 21).

Além disso, na terceira etapa desse processo, o estudante “estudava um provérbio, uma frase curta ou uma lista de nomes, depois virava a tabuleta e também os reproduzia” (FISCHER, 2006, p. 21).

Segundo Manguel (1997), nos primeiros momentos da aprendizagem da leitura, os estudantes eram submetidos a estudar a tonicidade das palavras, como as ligações dos sinais que formavam um nome. “Por exemplo, a palavra acadiana ‘para’, *ana*, tinha de ser escrita *a-na*, não *ana* nem *an-a*, para que o estudante acentuasse as sílabas corretamente” (MANGUEL, 1997, p. 210).

Desse modo, o método de ensino da leitura consistia num processo de reprodução e de repetição exaustiva do conteúdo ensinado. Além disso, o estudante deveria frequentemente virar a tabuleta para escrever o texto em seguida. Esse comportamento permitia que o estudante aprendesse conjunta e forçosamente a ler e a escrever, tornando-se leitor e escritor independente. Fischer (2006) também frisa que o método de ensino de leitura era denominado “palavra inteira”, ou seja, “memorização”, descoberta que aconteceu no Ocidente no século XVIII d.C., pois era preciso que o estudante memorizasse as palavras, os nomes e até as frases inteiras, e as sentenças completas.

Manguel (1997) afirma que na aprendizagem da leitura existe uma iniciação, uma passagem ritualizada de um mundo interior para um mundo exterior. Ou seja, o estudante sai de uma dependência e comunicação primitiva para um mundo plural, de memórias adquiridas pelos livros.

Aqueles escolhidos para se tornarem escribas recebiam instruções, desde a tenra idade, numa escola privada, uma *e-dubba*, ou 'casa das tabuletas'. Uma casa cheia de bancos de barro no palácio do rei Zimri-Lim, de Mari, embora não tenha fornecido nenhuma tabuleta de escola ao exame arqueológico, é considerada um modelo dessas escolas para escribas (FISCHER, 1997, p. 209).

Nessa escola, o ensino ficava a cargo de um estudante mais velho, já instruído, que demonstrava aprendizagem e os efeitos do ensino da leitura na vida escolar de um escriba, muitas vezes sob o efeito de suborno e corrupção, pois "há indícios de que alguns pais subornavam os professores a fim de obter boas notas para os filhos" (MANGUEL, 1997, p. 209).

Na Grécia antiga, os filósofos promoveram discussões sobre o ensino da leitura e quem deveria aprender o ato de ler e por quais justificativas. Platão defendia que o ensino deveria incluir meninos e meninas, já Teofrasto era contrário à ideia de Platão, visto que, as meninas deveriam aprender as responsabilidades domésticas, sob a justificativa de que as mulheres, quando dominassem a capacidade de ler e de escrever, se transformariam em briguentas e indolentes. No entanto, há um contrassenso nesse caso: as mulheres escravas podiam ler; a mulher patrícia, não (FISCHER, 2006).

Ainda na Grécia, o ensino da leitura acontecia por meio do método analítico, justificando uma lentidão nesse processo. Nesse percurso, os estudantes iniciavam seus estudos aos sete anos de idade e se graduavam aos quatorze anos. Iniciavam os estudos com o alfabeto grego e somente mais tarde aprendiam as sílabas, palavras inteiras de até três sílabas. Em seguida, os estudantes deveriam ler palavras com nível mais difícil, geralmente palavras complexas de determinadas áreas, como a medicina, e somente depois estavam aptos a lerem os textos (FISCHER, 2006).

De modo geral, evidencia-se que o ensino da leitura – essa em voz alta – dependeu, em muito, da revolução do alfabeto e dos suportes de escrita, pois quanto mais acessíveis fossem esses suportes, mais fácil se tornaria a aprendizagem.

4.1.2 O ensino da leitura na Idade Média

Ao evoluir em sociedades, segundo Tomasello (2019), o homem tem herdado de seus antepassados conhecimentos biológicos e culturais, os quais implicam aspectos cognitivos e comportamentais da evolução humana. É por meio da transmissão cultural que o homem desenvolveu atividades voltadas para a língua escrita, sendo assim, Tomasello (2019) também afirma existir três processos constitutivos para aprender construções linguísticas na aprendizagem natural de uma língua.

O psicólogo e linguista (2019) observa essa aprendizagem natural justamente na linguagem falada, contudo acredita-se ser possível trazer esses processos para a linguagem escrita, pois, enquanto a aprendizagem da língua ocorre naturalmente, a aprendizagem da escrita e da leitura ocorre por meio de ensino sistemático, é um processo cultural. Dentre esses processos, destaca-se a “aprendizagem cultural”, “ou seja, aprendizagem por imitação, pura e simples” (TOMASELLO, 2019, p. 202).

No período medieval, principalmente na sociedade judaica, aprender a ler era um ato de celebração, pois, segundo Manguel (1997, p. 90), quando o menino ia ser iniciado na aprendizagem da leitura, o pai do menino o entregava para o professor, que o recebia no colo e mostrava-lhe uma lousa com a seguinte frase “Possa a Torá ser tua ocupação”. Esse ritual acontecia na festa de Shavuot, momento em que Moisés recebia a Torá das mãos de Deus.

Nesse caso, aprender a leitura era alimentar-se das palavras sagradas por meio de um ato fisiológico, conforme observa-se: “o professor lia em voz alta cada palavra e o menino as repetia. A lousa então era coberta com mel e a criança a lambia, assimilando assim, corporalmente, as palavras sagradas” (MANGUEL, 1997, p. 90). Evidentemente, a recompensa pela leitura era o “lanche” proveniente do ou no ato de ler, uma vez que “versos bíblicos eram escritos em ovos cozidos descascados e tortas de mel, que a criança comeria depois de ler os versos em voz alta para o mestre” (MANGUEL, 1997, p. 90).

Após o século XIII, aprender a ler fora da Igreja tornou-se privilégio da alta burguesia, antes privilégio apenas da aristocracia. Para muitas famílias aristocratas, aprender a ler em casa era possível desde que a ama, além de dar leite a criança, a ensinasse a falar e a pronunciar corretamente as palavras (MANGUEL, 1997). Assim, “as crianças aprendiam a ler soletrando, repetindo as letras apontadas pela ama ou

mãe em uma cartilha ou abecedário” (MANGUEL, 1997, p. 90). As amas eram pessoas de confiança para ensinar as crianças, pois se elas podiam ensinar os princípios da moral e da ética, também deveriam ser capazes de ensinar a literatura. Essa era ideia sustentada por Crísipo, de acordo com Manguel (1997).

Ainda segundo esse pesquisador (1997), havia indícios de que as crianças não deviam aprender antes dos sete anos de idade, mas Quintiliano, em seu manual pedagógico de doze volumes, dizia exatamente o contrário, já que é nessa idade ou antes que as crianças estão mais suscetíveis as “pressões” do ensino, vindo a suportar as tensões decorrentes do ato de aprender a ler. Somente após aprenderem as primeiras letras em casa, os professores eram contratados para ensinar os meninos, para que as mães pudessem se ocupar da educação das meninas (MANGUEL, 1997).

Já no último século do período medieval, alguns moralistas defendiam o ensino para meninas desde que elas fossem se tornar freiras, sob argumento machista de que, chegado o momento para o namoro, as meninas podiam escrever e receber missivas amorosas, conforme se verifica em Manguel (1997, p. 92): “as meninas nascidas em lares ricos eram amiúde enviadas à escola para aprender a ler e escrever, em geral, a fim de prepará-las para o convento”.

Nos séculos XII e XIII, foi desenvolvido o método escolástico, que tinha como finalidade reconciliar os preceitos da fé religiosa com os argumentos da razão. No entanto, a preservação de ideias tornou-se o elemento-chave desse método, visto considerar o treinamento do estudante para aceitar o texto sem questioná-lo, conforme critérios preestabelecidos e oficialmente aprovados, os quais deveria o estudante aprendê-los a muitas custas, trabalho e sofrimento (MANGUEL, 1997).

A Idade Média é o palco inicial das instituições escolares e do ensino formal, incluindo as universidades. Na verdade, os séculos IV e V, da Antiguidade, destacaram-se como o período de desenvolvimento das escolas paroquiais. No entanto, foi no século IX que o sistema educacional paroquial, monástico e catedrático floresceu, a partir do momento em que Carlos Magno decretou oficialmente que todas as igrejas e catedrais do Império Franco formassem escolas que ensinassem a ler e escrever, assim como desenvolver atividades matemáticas e musicais (MANGUEL, 1997; FISCHER, 2006).

Segundo Fischer (2006, p. 160), nessas escolas, “a educação começava com a leitura e a escrita do latim. A leitura introdutória era composta por textos elementares

e simples: o Pai-Nosso, a Ave-Maria e o Credo dos Apóstolos”. Esse processo, aparentemente fácil, não condizia com a realidade severa a que os estudantes eram submetidos. Esses textos eram apreendidos “com a ajuda inspiradora punição da vara de marmelo, o mestre imergia seus alunos nos manuais de leitura mais comuns da época (muito semelhantes aos padronizados livros-texto dos currículos de hoje) (FISCHER, 2006, p. 160).

Ainda segundo Fischer (2006), o ensino avançado da leitura no período medieval pressupunha leitores letrados, ou seja, num primeiro momento, leitores que dominavam a declamação e a interpretação dos textos. Em seguida, esses estudantes aprendiam a ler os textos com apropriação, mediante uma série de etapas predeterminadas. Tudo isso sob o domínio da Igreja. Essa leitura era formada pela análise gramatical (*lectio*), isto é, em que elementos sintáticos eram identificados em cada frase de um texto em latim. Nele, o estudante deveria explicar o caso da palavra ou a sua conjugação, resultando na leitura literal (*littera*) do texto. Somente mais tarde o estudante apreendia o sentido mais amplo (*sensus*) desse texto. A interpretação crítica do texto (*sententia*) era a última etapa no processo de aprendizagem da leitura. Isso tudo requeria a eloquência do falar e ter uma vida cheia de virtudes. Esse formato de ensino pode ser visualizado segundo a imagem¹⁷ abaixo.

FIGURA 5 - Método Escolástico



Fonte: Vidaescolastica

¹⁷ Imagem disponível em: <http://vidaescolastica.blogspot.com/2011/07/as-primeiras-escolas.html>. Acesso em: 20 fev. 2023.

Quando o menino aprendia a ler com desenvoltura, aos onze anos, ele solicitava ao bispo a *tonsura* para ingressar nos estudos do *trivium* (gramática, retórica e lógica). Aos quatorze anos, ele já podia ingressar nos estudos das quatro artes, o *quadrivium* (aritmética, geometria, astronomia e música). Nesse momento, o estudante já estava apto a ingressar na universidade, podendo seguir aperfeiçoando-se no *trivium* ou numa das artes do *quadrivium* ou seguir em outras áreas, como a medicina ou o direito. Em relação às meninas, no máximo, podiam estudar até o *trivium* (MANGUEL, 1997; FISCHER, 2006).

O século XIV foi um marco para o ensino popular para os estudantes de outras classes, que não fosse exclusividade da aristocracia. Os burgueses exigiam que seus filhos estudassem, de modo que o direito popular fosse assegurado. Imediatamente, escolas públicas eram abertas pela primeira vez, intensificando o ensino, sobretudo, da leitura. Logo, “em 1340, entre 45 e 50% das crianças de Florença com idade entre seis e treze anos, por exemplo, frequentavam diversos tipos de escolas. E, em 1497, talvez cerca de 70% da população valenciana soubessem ler” (FISCHER, 2006, p. 163).

Diante disso, a contribuição da Idade Média para a disseminação da leitura foi imprescindível, considerando todos os aspectos, quer sejam positivos, quer sejam negativos. Essa época medieval assistiu à inserção da leitura silenciosa, mas não descartou a contribuição, a importância e a relevância da leitura em voz alta nas instituições escolares. Por consequência, “a partir do século XIV, aprender a ler e a escrever tornou-se quase uma obrigação cívica” (FISCHER, 2006, p. 175).

4.1.3 O ensino da leitura na Idade Moderna

A Idade Moderna assistiu à ascensão de uma nova era – a invenção da imprensa, em 1439, pelo alemão Johann Gutenberg, ainda na Idade Média. Na modernidade, a palavra escrita tornou-se onipresente entre as pessoas de diferentes camadas sociais. O aumento das obras e o avanço da leitura nas sociedades modernas ocorreram gradativamente, porque, apesar do texto impresso está em circulação, a escrita ainda era bastante restrita, após a invenção da imprensa. Nesse período, segundo Fischer (2006), os manuscritos eram raros em decorrência dos altos preços e, na maioria das vezes, somente, pessoas aristocratas, bispos ou patrícios podiam adquirir um exemplar, às vezes, o texto era impresso em cópia única.

Com a produção e a divulgação de textos impressos, a educação passou a ter outras configurações em relação à Idade Média. Sendo assim, um dos marcos da educação foi a divisão das turmas, ou seja, os estudantes não mais participavam das aulas num mesmo local, mas tinham seus professores por turma e em salas separadas, dando início a sala de aula moderna, a sala de aula do século XXI. Segundo Ariès (2005), essa divisão de turmas visou ao atendimento de um ensino centrado no nível de desenvolvimento do estudante e traduzindo os interesses modernos de atendê-los, fossem infantis, fossem juvenis, conforme suas necessidades didáticas e pedagógicas. Na imagem¹⁸ abaixo, observa-se uma cena de ensino da leitura¹⁹ em 1516.

FIGURA 6 - Cartaz anunciando uma escola



Fonte: Wahooart

Em razão das ideias de Lutero, as pessoas deveriam ter o direito de ler e pensar por elas mesmas, sem a imposição da Igreja, que ditava o que seria aprendido. Lutero defendia, de acordo com Fischer (2006), que a criança deveria ser apresentada ao Evangelho antes de completar nove ou dez anos de idade, defendia ainda que o ensino secundário deveria focalizar na leitura individual das Escrituras, tendo em vista

¹⁸ Imagem *Letreiro por um maestro de escuela*. Disponível em: <https://pt.wahooart.com/@/A29SEF-Ambrosius%20Holbein-Professor>. Acesso em: 20 fev. 2023.

¹⁹ “Uma tabuleta anunciando uma escola em 1516 mostra dois alunos adolescentes trabalhando num banco, curvados sobre seus textos, enquanto uma mulher, sentada à direita diante do atril, orienta uma criança muito menor, apontando um dedo para a página; à esquerda, um estudante, provavelmente com pouco mais de dez anos, está de pé diante de um atril, lendo um livro aberto, enquanto o professor atrás dele segura um feixe de varas de vidoeiro junto ao traseiro do menino. A vara de vidoeiro, tanto quanto o livro, seria o emblema dos professores durante muitos séculos” (MANGUEL, 1997, p. 95).

que a salvação era individual. Um outro ponto trazido pela Reforma foi o fato de muitas pessoas acreditarem que ela foi a responsável pela disseminação da leitura individual. Na verdade, foram os debates entre católicos e protestantes que deram início a leitura individual dos textos sagrados.

Horellou-Lafarge e Segré (2010) afirmam que foi no auge dessas disputas que ocorreu o desenvolvimento da alfabetização, cuja finalidade era difundir as ideias trazidas pela reforma entre as pessoas. Diante disso, a criação de escolas deu início ao ensino efetivo da leitura, implicando um maior quantitativo de pessoas leitoras. Convém destacar a importante relação entre o protestantismo e o ensino para o acesso a um modelo de ensino inclusivo, ou seja, passavam a ter acesso ao ensino, além dos burgueses, as classes populares. “Assim, foi Lutero o primeiro a preconizar a criação de escolas para moças e rapazes, de vez que a leitura era útil a todos: homens, para exercer seu ofício, às mulheres para dirigir o lar e instruir no cristianismo tanto os filhos quanto os empregados” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 46-47).

Apesar dos esforços de Lutero, convém assinalar que a Igreja proibia, ainda no século XVII, a presença feminina nas escolas, ou seja, a escola mista não podia ser concebida. “As moças foram excluídas, até que para elas foram abertas escolas gratuitas dirigidas por congregações femininas (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 47).

Segundo essas pesquisadoras (2010, p. 48), para que a instituição católica e seu poderio soberano não viesse a declinar, “Luís XIV suprimiu as escolas protestantes”, destacando a obrigatoriedade do ensino sob a responsabilidade do Estado e controlada pela Igreja Católica. Esse controle perdurou até o final do século XVIII, quando o Estado assumiu a totalidade da obrigação em termos de educação; sendo assim, essa revolução desbancou a soberania da Igreja, e as escolas primárias tinham como missão fundamental a transmissão do legado do pensamento iluminista ao povo, tendo como pilares: a racionalidade e a liberdade.

Nesse período, já se pensava numa educação gratuita e leiga para todos. Ou seja, a educação não deveria ser cimentada por uma ou outra religião. A escola deveria possibilitar a revolução e os progressos intelectuais e morais das sociedades. Em consequência disso, a leitura tornou-se um meio de distração e distinção, pondo-se à margem da leitura somente como instrução. Horellou-Lafarge e Segré (2010) realçam que os textos do século XVIII transmitiam conhecimentos diversos, de outras

áreas, além dos religiosos. Assim sendo, “a prática da leitura tornou-se mais diversificada, individual, silenciosa, privada, portanto não mais sujeita ao controle de outrem, feita por e para si” (HORELLOU-LAFARGE; SEGRÉ, 2010, p. 51).

Em síntese, os marcos mais importantes do ensino na Idade Moderna reportam-se à reforma protestante, à divisão das turmas, o que proporcionou aos estudantes aprendizagem direcionadas, cabendo aos professores atendê-los de forma mais específica.

4.1.4 O ensino da leitura na Idade Contemporânea

Em todos os períodos históricos, o ensino da leitura sempre esteve atrelado à prática da leitura em voz alta, como meio de possibilitar a aquisição das informações presentes nos textos, como uma forma de memorização desses textos, como um canal de comunicação entre o autor e o leitor, entre autor-leitor-ouvintes, como um modo de divulgação dos textos escritos.

A leitura em voz alta perpassou os séculos como uma atividade necessária em função das perspectivas atuais de cada contexto histórico. Essa prática leitora deveria desempenhar seu papel de reveladora das intenções humanas, dos princípios divinos, em busca da salvação, dos prazeres propiciados pelos romances ou das histórias de aventuras.

Jean (1999) evoca os papéis que a leitura em voz alta tem desempenhado nas ciências, como nas letras, na filosofia, nas ciências humanas, no direito e em tantas outras. Além disso, ele critica o fato de que muitos estudantes universitários deixavam de ler os textos em voz alta para fazê-los silenciosamente, marginalizando ou pondo em segundo plano o uso da voz para comunicar o texto.

Nesse caso, os estudantes não aprendem a ler adequadamente o texto com a voz, e quando realizam a leitura em voz alta, não a fazem com performance, nem de forma significativa para os ouvintes, como fica evidente na passagem a seguir relatada por Jean (1999), quando assistiu a um professor universitário ler um soneto no anfiteatro de Sorbonne. Eis a passagem: “e ele leu-o, mas com uma voz tão abafada, tão apagada, tão baixa, tão ausente, que nós ouvimos apenas um murmúrio monótono, e que esse mergulho na opacidade musical do sentido se extinguia” (JEAN, 1999, p. 133).

Ainda segundo Jean (1999), uma preparação sobre a leitura em voz alta para professores da educação básica e para os professores universitários dos cursos de Letras e Literatura é de fundamental importância, uma vez que compete à escola ensinar aos estudantes como se lê textos em voz alta. Corrobora-se com o autor (1999, p. 133) quando diz; “penso que todo o professor, de qualquer disciplina, de ciências naturais e física, de história e geografia, de matemática, deveria ser capaz de ler em voz alta os textos relativos à sua disciplina”. Diante disso, fica clara a necessidade de o professor ter, pelo menos, conhecimento adequado de como um texto pode e deve ser lido em voz alta. Afinal de contas, não se lê um poema da mesma forma que se lê um romance, ou uma notícia. Para ler, é preciso sentir o texto, interpretá-lo, torná-lo conhecido prazerosamente aos ouvintes.

As instituições de ensino até a primeira metade do século XX tinha como foco o ensino por meio da leitura em voz alta, principalmente na alfabetização, tendo o método silábico, por exemplo, que se instalava na sala de aula e as sílabas eram pronunciadas em voz alta com a finalidade de os estudantes aprenderem a partir da escuta silábica. Na imagem abaixo²⁰, observa-se um menino, em pé, lendo, provavelmente, um texto em voz alta, numa aula de leitura do EEPG Orozimbo Maia, de Campinas, em 1939.

FIGURA 7 - Aula de leitura



Fonte: Gazeta do Povo

²⁰ Imagem disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/um-pouco-de-historia-como-era-a-educacao-brasileira-ha-100-anos/>. Acesso em: 20 fev. 2023.

Do fim da Idade Moderna para o início da Idade Contemporânea, o leitor era aquele das leituras liberais, das leituras proibidas, das leituras de várias e diferentes obras, implicando num período marcado pela liberdade da leitura e pela autonomia do leitor. Segundo Fischer (2006), Voltaire já sinalizava o quanto a leitura era perigosa, uma vez que libertava o homem da ignorância. Entretanto, nesse momento histórico, a leitura na cama ainda não era vista com apreciação por muitos eruditos, incluindo os educadores, como é o caso do educador francês Jean-Baptista de La Salle, que era contra ao hábito de leitura na cama (FISCHER, 2006).

O século XIX assistiu a três grandes revoluções, que impulsionaram a vida em sociedade e transformaram a qualidade de vida das pessoas nos países em desenvolvimento. Para Fischer (2006), dentre os avanços está a educação que se desenvolveu entre os níveis mais baixos da sociedade, iniciando pelas cidades e depois nas áreas campestres. Esse marco possibilitou um maior acesso das crianças às escolas, e a leitura tornou-se mais acessível, devido a algumas condições, como o barateamento dos livros e a iluminação a gás, que facilitou a leitura à noite. Além disso, as aulas noturnas foram um ganho extraordinário para os trabalhadores que trabalhavam durante o dia e estudavam à noite. Eles também liam nos momentos de folga, aos domingos. Para o ensino e a aprendizagem da leitura, o sistema de iluminação foi o grande incentivador da alfabetização (FISCHER, 2006).

Em relação à tecnologia emergente para a dimensão leitora, Fischer (2006, p. 310) questiona: “de qualquer maneira, a leitura sempre se destacará à medida que a sociedade progride?”. A resposta é bastante óbvia: sim! O que se tem mostrado nesse processo evolutivo da leitura desde a Antiguidade até a Idade Moderna é exatamente isso: esse destaque dado a revolução da leitura. Agora, de fato, com a globalização e toda a sua tecnologia inerente, não há como “fechar os olhos” para os avanços globais. As pessoas leem muito mais atualmente, mesmo sendo textos curtos, mensagens, etc.

Fischer (2006, p. 312) afirma que “a alfabetização aumenta em todos os lugares, assegurando a permanência da leitura”. De fato, pensar em alfabetização era possibilitar a inserção do estudante nas práticas da leitura e da escrita. Mas, diante da globalização, diante de tantos estudos sobre leitura, compreensão, em suas diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, é preciso entender o papel da leitura no século XXI.

As leituras deixaram de ser apenas ficcionais e religiosas, como acontecia constantemente até meados do século XX, e passaram a ser de múltiplos e diferentes textos em todas as áreas do conhecimento, inclusive da diversidade de textos trazida pela tecnologia digital, uma vez que “a leitura, uma aptidão natural cumulativa, desenvolve-se e progride de modo exponencial. Cada prática resulta em aperfeiçoamento, abrindo caminho para uma experiência cada vez mais vasta” (FISCHER, 2006, p. 312).

Na Idade Contemporânea, principalmente nas últimas três décadas do século XX, intensificou-se “um movimento” pela marginalização da leitura em voz alta na sala de aula, sob argumentos de que era uma prática que intimidava o estudante, em decorrência das repetições das leituras realizadas na sala de aula, levando o estudante à exaustão. Paralelo a isso, a leitura silenciosa passa de secundária à soberana, vista como a “melhor” prática leitora, já que os estudantes podiam ler o texto privadamente, em sua individualidade, sem o olhar avaliativo de um professor. Entretanto, a leitura em voz alta manteve-se firme e nunca saiu de cena, mesmo que estivesse em segundo plano.

A bem da verdade, a prática da leitura em voz alta sempre esteve presente na tradição escolar e nas atividades escolares, seja como exercício da expressividade, seja como método de estudo, pois favorece a concentração e ajuda na memorização de itens de conteúdo das disciplinas do currículo escolar. Também conhecida como leitura expressiva, a leitura em voz alta pressupõe um maior envolvimento com o texto, “um esforço mais consciente para o compreender (que normalmente implica a sua releitura), bem como a resolução de dúvidas de pronúncia, vocabulário, etc.”, como afirma a educadora portuguesa Sara de Almeida Leite²¹. Comenta também a referida autora que, “do ponto de vista do bem-estar emocional do leitor — desde que a leitura seja feita com tempo e sem pressões — permite ‘viver’ o texto, sentindo o prazer da evasão”.

A referida autora ainda enfatiza que “trata-se de um modo lúdico e criativo de ler que favorece o despertar do gosto pela literatura”. Além disso, constata-se, na tradição do ensino que a leitura em voz alta traz alguns benefícios, tais como: favorece a concentração, enriquece o vocabulário, melhora a compreensão, exercita o uso da

²¹ Informação disponível em: [https://www.portoeditora.pt/paisealunos/pais-and-alunos/noticia/ver?id=117067&langid=1#:~:text=A%20leitura%20expressiva%20%C3%A9%20muito,q ue%20estas%20impedem%20uma%20interpreta%C3%A7%C3%A3o](https://www.portoeditora.pt/paisealunos/pais-and-alunos/noticia/ver?id=117067&langid=1#:~:text=A%20leitura%20expressiva%20%C3%A9%20muito,q ue%20estas%20impedem%20uma%20interpreta%C3%A7%C3%A3o.). Acesso em: 17 jun. 2022.

entonação e melhora as habilidades de escuta e percepção de certas nuances do texto. Evidentemente, essas habilidades costumam ser mais exercitadas com a leitura do texto literário.

O ensino da leitura figurou uma disputa de métodos, ou melhor, pelo método mais eficaz, especialmente nas fases iniciais do ensino-aprendizagem da língua escrita nos anos iniciais da escolarização, período mais conhecido como alfabetização. Alguns defendiam a aprendizagem da leitura por meio de métodos sintéticos (GOUGH, 1976); outros, por meio dos métodos analíticos (GOODMAN, 1967; SMITH, 1978). Frente a essas perspectivas, a leitura em voz alta, fortemente marcada no processo de alfabetização, insistia em continuar como prática necessária e útil no ensino da leitura e na aquisição do princípio alfabético. Na verdade, essa prática de leitura continua até os dias atuais no arcabouço metodológico dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Recentemente, as Ciências Cognitivas da Leitura vêm defendendo a alfabetização por meio do ensino explícito, partindo das partes menores para as maiores de um texto, como defendia Gough (1976). Além disso, no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (2017) traz habilidades referentes à perspectiva linguística da leitura, dentro de uma perspectiva cognitivista e neuropsicolinguística, enfatizando o aspecto fônico da aquisição da língua escrita e beneficiando-se dos recentes achados das neurociências.

4.2 Leitura e suas abordagens

Discussões acerca do ensino e da aprendizagem da leitura continuam sendo pauta de diversos estudos e pesquisas nacionais e internacionais, em diferentes ciências: Psicolinguística, Psicologia Cognitiva, Neurociência, Linguística, Educação, dentre outras. Tais discussões promovidas sinalizam preocupações de pesquisadores e professores em relação à prática da leitura e do seu ensino nas salas de aula, na maioria das vezes desconectadas da realidade dos estudantes. São práticas alheias à natureza de um trabalho focal em habilidades consistentes e significativas de leitura e de compreensão de gêneros textuais diversos.

Na segunda metade da década de 1980, Mary Kato (1990), no livro *O aprendizado da leitura*, chama a atenção para algo curioso, embora já era de se esperar pelas abordagens de leitura vigentes e predominantes à época: a prática da

escrita prevalecia em relação à prática da leitura nas salas de aula, concluindo-se que o fracasso escolar se dava em decorrência do pouco desempenho da escrita. Nos dias atuais, transcorridos mais de trinta e cinco anos, não se pode dizer que o foco do ensino está na escrita, como também não está na leitura, quando considerados os resultados das avaliações externas (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB – e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA). Parece que há uma preocupação maior de outros aspectos conteudistas como gramática e ortografia do que nas demais práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica).

Para que haja uma prática consistente de leitura nas salas de aula, é preciso haver uma “**reconstrução dos currículos**” (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017, p. 24, grifo dos autores), pois somente assim a leitura adquire status de conteúdo/objeto de conhecimento na prática do professor. Na BNCC (2017), a leitura já assume a posição de prática de linguagem e, conseqüentemente, suas práticas de objeto de conhecimento constituinte do currículo de Língua Portuguesa. Nesse sentido, corroboramos com os autores, uma vez que se considera a proposta relevante e oportuna para o ensino e para a aprendizagem, de modo que a leitura e suas práticas precisam ser ensinadas, e não vistas e concebidas como meras atividades ou como endereçamentos para a discussão de atividades.

Segundo essa linha perspectivada, a leitura implica o conhecimento de aspectos, processos, abordagens, modelos, estratégias, técnicas e habilidades. Conhecê-las permite ao professor desenvolver boas e exitosas práticas leitoras, a partir da concepção de leitura e da abordagem na qual ele se situa e procura empreender aulas dinâmicas, questionadoras, participativas e críticas, já que o professor dispõe de variados textos para o desenvolvimento de competências leitoras dos estudantes.

Não é por acaso que a leitura e suas práticas requisitam leitores fluentes e críticos, capazes de construir os sentidos do texto, de tal modo que a compreensão seja efetivada no processamento do ato de ler, assegurando o que Wolf (2019) chama de *leitura profunda*²². Ao caminhar em favor disso, uma revisão didático-metodológica

²² Segundo a autora (2019, p. 73), “a leitura, pelo menos toda a leitura profunda, requer o uso de raciocínio analógico e inferência, se quisermos desvendar os múltiplos patamares de sentido daquilo que lemos”.

da postura do professor faz-se pertinente e urgente, já que os textos circulam cada vez mais velozes nos ambientes digitais, e a atenção acaba se transferindo de um texto para outro em questões de segundo. Isso demonstra a necessidade de práticas de leitura em sala de aula que levem os estudantes a refletirem sobre o texto, como e por que os leem.

Segundo Silveira (2005), antes da metade da década de 1960, os modelos de leitura não imprimiam a leitura em sua totalidade, mas de forma parcial, quando era descrita com a ajuda de estímulos e respostas, o que equivale realçar as palavras impressas e o reconhecimento de palavras, buscando atender a abordagem behaviorista ou estruturalista da linguagem. Nesse sentido, ainda consoante a pesquisadora (2005, p. 24), “tais modelos procuravam revalidar a antiga concepção associacionista em Psicologia, reduzindo o ato de ler a uma simples passagem de estímulos auditivos para estímulos visuais; esse input visual gerando, por sua vez, uma vocalização”.

Na esteira dessa discussão, convém ressaltar a visão tanto da Psicologia quanto da Psicolinguística para os estudos da leitura a partir da segunda metade década de 1960, já que

as pesquisas em leitura, principalmente na área da psicologia e da psicolinguística, são unânimes em afirmar que, na leitura proficiente, as palavras são lidas não letra por letra ou sílaba por sílaba, mas como um todo não analisado, isto é, por reconhecimento instantâneo e não por processamento analítico-sintético (KATO, 1990, p. 25).

Essa configuração para o reconhecimento instantâneo de palavras remete a Smith (2003), quando afirma que o reconhecimento de palavras não depende do reconhecimento das letras que compõem as palavras, mas de um reconhecimento visual, rápido e sistemático. Para Smith (1978), é possível que o reconhecimento de palavras aconteça sem serem pronunciadas, já que o reconhecimento das palavras no processamento da leitura dá-se da mesma forma que o reconhecimento de outros objetos familiares do campo visual da criança, do leitor, como árvores, animais, carros e assim por diante. Assim sendo, fica clara a visão de Smith (1978, 2003) de que o reconhecimento de palavras é ideográfico.

Com as contribuições da Psicologia Cognitiva e da Psicolinguística, os estudos acerca da leitura começaram a divergir teoricamente, a partir de uma nova corrente de pensamento, que, segundo Silveira (2005, p. 26), “tenta definir o pensamento pelo

processamento da informação. Segundo essa corrente, o cérebro humano é, entre outras coisas, um processador de informações”. Diante disso, os teóricos das ciências cognitivas (linguista, psicolinguistas, psicólogos, além de outros) desenvolveram estudos com base em dois processamentos básicos de informação: o processamento bottom-up (ascendente) e o processamento top-down (descendente).

O *processamento ascendente* (bottom-up), também chamado de processamento de nível inferior ou baixo, é uma atividade mental em que o leitor usa estratégias que partem dos insumos visuais (a informação gráfica – palavra ou grupo de palavras) para depois de examinada essa informação; integrá-la à totalidade da frase e, daí, num processo mais alto, chegar ao significado e à compreensão. O *processo descendente* (top-down), por sua vez, se dá quando o leitor atribui significado ao que lê partindo do seu conhecimento prévio, quando o conteúdo do texto lido é familiar (SILVEIRA, 2005, p. 26, grifos da autora).

Segundo Kato (1990), enquanto o processamento ascendente utiliza as informações visuais e linguísticas de forma linear e indutiva, dentro de uma abordagem composicional, o processamento descendente utiliza-se de uma abordagem não linear e dedutiva das informações não visuais, cujo percurso se dá da macroestrutura para a microestrutura. Isso implica diferentes leitores: há os que focalizam nas partes menores para as maiores (partindo da identificação das palavras, o seu acesso ao significado até a segmentação sintática); e há os que priorizam as partes maiores para as menores, ou seja, da unidade temática para os níveis gramaticais.

É importante destacar que o processamento ascendente está para a linguística estruturalista, assim como o processamento descendente está para a psicologia cognitivista. Ambos os processamentos têm grandes contribuições para os leitores, se estes forem leitores maduros, que na visão de Kato (1990, p. 41), “é aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementares”. Esse leitor já dispõe de uma consciência comportamental, isto é, já consegue estabelecer associações entre os dois processamentos quando necessários para compreender o texto.

Na perspectiva teórica desses processamentos, há diferentes modelos de leitura de grande relevância para o processamento da leitura em seus aspectos de ensino e aprendizagem. Pondera-se que os modelos, em algum momento, são complementares porque se inter-relacionam, são, de alguma forma, interativos; pois, o leitor não utiliza sempre os modelos psicolinguísticos (bottom-up), mas faz uso dele

sempre quando necessário. Para o leitor maduro, proficiente e fluente, a leitura dá-se, por meio da automatização do reconhecimento das palavras, cujo foco está no campo semântico das palavras, quer dizer no processamento das informações.

4.2.1 Revisitando os modelos de leitura

Estudos acerca dos modelos de leitura no Brasil vêm sendo discutidos por pesquisadores e professores, a exemplo de Kleiman (2011a) e Silveira (2005); acrescidos de outros estudos recentes como Angelo e Menegassi (2022), que discutem os conceitos de leitura a partir de diferentes teorias linguísticas. Nesse sentido, julgamos relevante, neste trabalho, visitar esses modelos, tendo em vista a leitura em voz alta; já que essa prática leitora perpassa por tais modelos e conceitos teóricos até chegar a sua finalidade: a compreensão efetiva do texto lido.

Os modelos de leitura pela abordagem interacionista dão maior acessibilidade das informações ao leitor, por considerar a relação direta dos processamentos visuais com os processamentos não visuais no ato da leitura. Para isso, uma série de conhecimentos linguísticos e cognitivos entra em ação para se chegar à compreensão. Assim sendo, nenhum modelo, por si só, consegue dar conta do processamento da leitura de forma isolada, pois o que se observa deles é que são complementares, mesmo que essas informações não estejam explícitas na teorização de cada um.

No final da década de 1960, começaram as grandes e as motivadoras discussões sobre o processamento da leitura e sua relação com o ensino e com a aprendizagem, dando origem aos chamados *modelos teóricos de leitura*. Estes, por sua vez, apresentam dissensos e consensos no que se refere aos posicionamentos e defesas de seus elaboradores acerca da relevante contribuição de cada modelo. Obviamente, os primeiros serviram de base para os demais, visto as “frestas” encontradas pelos elaboradores dos modelos posteriores. É claro que os modelos iniciais não poderiam ser ingênuos e não prever possíveis complementações advindas de outros estudos.

4.2.1.1 Modelo de processamento serial de Gough

Ao considerar o leitor como um decodificador das informações visuais, Gough (1976) elaborou um modelo de leitura que focaliza na sequenciação dos eventos que constituem o processo de decodificação, admitindo que o seu modelo de processamento serial prevê o percurso realizado pelo leitor, desde o momento em que fixa os olhos na informação visual até o instante em que chega ao significado. Nesse sentido, este modelo apresenta argumentos contrários ao modelo de Goodman, ao afirmar que

o leitor não é um adivinhador. Externamente, ele parece ir do input visual diretamente para o significado, como se fosse num passe de mágica. Mas eu afirmo que tudo isso é ilusão, pois o leitor na realidade caminha pela sentença, letra por letra, palavra por palavra. Pode ser até que ele não faça isso, mas, para mostrar que não o faz, é preciso demonstrar qual é o seu truque (GOUGH, 1976, p. 532).

Ou seja, no processamento da leitura, o leitor parte dos elementos menores para os elementos maiores, quando se efetiva o significado; pois nesse modelo “a natureza da leitura fica desvirtuada, até no fato observável de que há interação entre o processamento visual e os processamentos linguístico-cognitivos” (KLEIMAN, 2011a, p. 24).

Em face dessa discussão, esse modelo assumiu decisivamente o fato de que o leitor, no reconhecimento da palavra escrita, leva em consideração todas as letras que constituem a palavra. Diante desse processamento, o leitor faz o reconhecimento de forma individualizada; pois a leitura depende da sequenciação das letras até o significado. E não do significado às letras, efeito inverso de alguns modelos. Sendo assim, uma das contribuições desse modelo implica naquilo que

Gough se dispôs a descrever o que para ele ocorre na mente do leitor durante *um segundo de leitura*, e inicia a descrição do seu modelo de processamento afirmando que *a leitura começa com uma fixação do olho* que se mantém cerca de 250 milissegundos nessa fixação, captando aproximadamente 15 a 20 letras. O autor chama a atenção para o fato de que o movimento do olho, o chamado movimento sacádico não é propriamente linear, pois o olho faz fixações, regressões e varreduras para frente e para trás (SILVEIRA, 2005, p. 34, grifos da autora).

Mediante a essa compreensão de Silveira (2005), fica claro o foco no processamento visual da informação, isto é, todo o processo de leitura se inicia pelo

campo visual, por meio dos elementos linguísticos e, posteriormente, ocorre a representação fonética desses elementos passando por todos os níveis da sentença linguística até se obter o significado. Kleiman (2011a) admite que o modelo de Gough pode ser facilmente testado; e, do ponto de vista empírico, atividades de latência e de reconhecimento de letras, sílabas e palavras são apropriadas para a testagem.

Em linhas gerais, esse modelo de processamento serial aproxima-se dos métodos fônicos e linguísticos e afasta-se dos métodos globais, uma vez que estes se destacam inicialmente pelo campo semântico, das partes maiores para as partes menores. Por esse viés, encontra-se a Política Nacional de Alfabetização (PNA) (2019), do Ministério da Educação (MEC), que prevê claramente uma adesão aos métodos fônicos, por considerar o estrato fônico vital para a aquisição da língua escrita, focando num ensino sistemático e explícito, a partir dos estudos recentes da Neurociência da Leitura.

4.2.1.2 Modelo de processamento automático de LaBerge e Samuels

Segundo Silveira (2005), LaBerge e Samuels, na década de 1970, desenvolveram o modelo de processamento automático da leitura. Esse modelo tinha como princípio basilar a descrição dos estágios envolvidos na transformação da escrita em significado, dando ênfase à atenção no processamento desses estágios, os quais são sequenciais no processamento das informações. Com isso, ressalta-se a complexidade desse modelo à medida que assume dois grandes aspectos representativos: o desenvolvimento de automatismo e as opções de processamento do leitor experiente (KLEIMAN, 2011a).

Silveira (2005, p. 38) observa que o modelo em discussão pode ser evidenciado na prática pedagógica escolar quando “[...] fornece subsídios bastante úteis para o enfrentamento de algumas questões relativas aos períodos da aquisição da leitura”. Ainda em termos pedagógicos, “o modelo faz previsões sobre o desenvolvimento de automatismos no processo de alfabetização. Fica claro, em primeiro lugar, que pela prática e repetição, os automatismos são desenvolvidos” (KLEIMAN, 2011a, p. 26-27). Sabe-se, portanto, que um dispositivo importante para a aprendizagem da leitura é a *atenção*, elemento focal desse modelo.

Neste modelo, como visto, o elemento-chave é o automatismo das informações, que necessita de um conjunto de estágios, conforme elencados por Kleiman (2011a), a saber:

num primeiro estágio o leitor procura no estímulo grafêmico as dimensões relevantes para a discriminação de traços distintivos (abertura, orientação espacial, da letra, etc.); esta busca se tornará automática quando o leitor tiver realizado muitas tarefas discriminatórias. Num segundo estágio, o aprendiz constrói um código das letras mediante a organização dos traços relevantes numa unidade maior, processo este que precisa da atenção do aprendiz. Num terceiro estágio, o processo de organização dos traços relevantes (unitizing) se torna automático. O procedimento visual pelo qual o sujeito alcança o estágio de unificação, “scanning”, pode também se tornar automático com a prática, o que constitui o quarto estágio de aprendizagem. No leitor experiente, o processo de unificação se estende até o nível frasal (word groups) (KLEIMAN, 2011a, p. 25-26).

Silveira (2005) acredita na defesa desse modelo no que se refere à sua aplicabilidade, considerando que à medida que ocorre o automatismo do processamento, de forma inconsciente, ocorre também, de modo oposto, a desautomatização do processamento no nível consciente, o que implica uma relação direta com a leitura e suas estratégias cognitivas e metacognitivas.

Enquanto modelo de processamento, põe-se em evidência uma aproximação desse com o de Gough, uma vez que a organização dos processos é explicada a partir das unidades menores para as maiores, o que torna esses dois modelos limitados.

Além dos modelos de processamento sumariamente apresentados, há os modelos de abordagem psicolinguística (modelo de comunicação e modelo de testagem de hipóteses ou o modelo psicolinguístico de adivinhação). Esses modelos se baseiam, sobretudo, no campo semântico, da construção de significados, caminhando na via contrária dos modelos de processamento.

4.2.1.3 Modelo de leitura como jogo psicolinguístico de adivinhação de Goodman

Quando no auge de seus estudos, Goodman (1967, p. 126) buscou refutar a noção de senso comum que pressupunha: “a leitura é um processo preciso, que envolve percepção sequencial, detalhada, exata e a identificação de letras, palavras, padrões ortográficos e unidades linguísticas maiores”, ele coloca-se no centro das discussões sobre aquilo que denominou de *leitura como um jogo psicolinguístico de adivinhação*, pois considera que ela

envolve uma interação entre o pensamento e a linguagem. A leitura eficiente não resulta de uma percepção exata e da identificação de todos os elementos, mas da habilidade de selecionar poucas, porém produtivas pistas necessárias para dar soluções corretas à adivinhação desde a primeira tentativa. A habilidade de antecipar o que ainda não foi lido é vital na leitura, assim como a habilidade de antecipar o que ainda não foi ouvido é vital para a compreensão oral (GOODMAN, 1967, p. 127).

Uma das grandes contribuições desse modelo é a sua dimensão preditiva. Goodman (1987, p. 18) afirma que “nossa capacidade de predizer pautas da linguagem é tão intensa que aquilo que acreditamos ver é, sem sua maior parte, o que esperamos ver”. Mediante a isso, o leitor é levado a realizar algumas estratégias antes, durante e depois do ato de ler, como antecipar-se ao texto, confirmando ou refutando suas predições no processamento da leitura e, conseqüentemente, de sua compreensão, à medida que a leitura avança.

Para Silveira (2005), esse modelo apresenta uma inconsistência a partir de dois aspectos: a) a exaltação nos processos descendentes e; b) a crença de que o leitor proficiente é aquele que lê rapidamente o texto, sem precisar recorrer aos processos ascendentes, “embora ele reconheça que quando o texto é de difícil compreensão, o leitor geralmente usa mais cautela, perdendo um pouco em eficiência” (SILVEIRA, 2005, p. 29). De fato, os modelos descendentes da leitura desprezam os modelos ascendentes, porque valorizam a leitura como uma passagem direta da informação visual para o significado, ou seja, o leitor não precisa estabelecer relação direta com o conhecimento grafofônico.

Um outro aspecto importante nos achados de Goodman (1987) é a leitura como um processo ativo, o que trouxe grandes contribuições para os professores reverem e reavaliarem suas práticas pedagógicas no ensino da leitura.

4.2.1.4 A ênfase da leitura na informação não visual de Smith

Assim como Goodman (1967), Smith (2003, p. 16) admite que o processamento da leitura se dá por meio dos processos descendentes, pois, “é fato universal que o esforço para ler através da decodificação é amplamente fútil e desnecessário”. Ou seja, a leitura é uma atividade que envolve a participação construtiva e criativa do leitor, buscando as informações que estão por trás dos olhos, defendendo um ensino que reconheça a importância da mediação pedagógica na aprendizagem das crianças.

Por conseguinte, considerando suas pesquisas e observações acerca do ensino da leitura, Smith (2003, p. 12) concluiu que “o aprendizado da leitura resultava de interações práticas e significativas entre professores e alunos em vez de exercícios de lições”. Esse posicionamento interacionista de Smith, “permite-nos aproximá-lo da teoria sociointeracionista de Vygotsky (1988), especialmente no que se refere ao conceito de *zona de desenvolvimento proximal*” (SILVEIRA, 2005, p. 32, grifo da autora).

Na teoria de Smith (2003), a interação ocorre quando o leitor consegue estabelecer relação entre “os dois lados da leitura”, isto é, entre as informações visuais e as informações não visuais, sendo que esta é amplamente defendida pelo autor, já que “a leitura não é uma atividade que possa ser conduzida no escuro” (SMITH, 2003, p. 85). Diante disso, uma leitura no percurso obscuro é aquela simplesmente realizada no plano visual; no caminho da iluminação, o leitor busca conhecimentos que estão além das informações visuais, aqueles que já se encontram na memória de longo prazo, os chamados conhecimentos prévios, ou nas palavras de Smith, informações não visuais.

O acesso à informação visual é uma parte necessária da leitura, mas não é o suficiente. Você pode ter uma riqueza de informação visual em frente a seus olhos abertos e ainda não ser capaz de ler. Por exemplo, o texto pode estar escrito em uma outra língua, que você não compreende. O conhecimento da linguagem relevante é essencial para a leitura, mas você não pode esperar encontrá-lo na página impressa. Ao contrário é uma informação que você 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, 2003, p. 85).

É nítido que ler para o autor é compreender; e que compreender pressupõe conhecimentos armazenados na memória para que a leitura se efetive. Smith (2003) também admite que a base da leitura é a compreensão. Logo, a leitura só se efetiva, de fato, quando “envolve uma combinação de informação visual e não visual. Ela é uma interação entre leitor e o texto” (SMITH, 2003, p. 86).

Se, durante a leitura, o leitor não puder acessar seus conhecimentos prévios, por algum motivo, a leitura se tornará inacessível do ponto de vista da compreensão, uma vez que o cérebro não conseguirá processar as informações; sendo assim, uma leitura proficiente depende de seleção das informações, com base em tais conhecimentos.

4.2.1.5 Modelo interativo de leitura de Rumelhart

Esse modelo pressupõe de imediato vários processamentos que operam interativamente. Silveira é categórica ao afirmar que

pode-se inferir que o modelo interativo de Rumelhart se aproxima mais da forma como o cérebro humano provavelmente trabalha, enquanto que os modelos do processamento linear estão mais próximos do desempenho do cérebro eletrônico, realizando uma tarefa de cada vez. Diante da descrição desse modelo, há de se reconhecer que ele consegue dar conta de várias ocorrências simultâneas que sabidamente acontecem durante o ato de ler; já os modelos lineares têm dificuldades de explicá-las (SILVEIRA, 2005, p. 50).

A grande contribuição desse modelo interativo de leitura diz respeito à influência dos conhecimentos semânticos sobre a percepção das palavras. Assim sendo, convém concluir que as informações influenciam umas às outras no processamento interpretativo definitivo do texto.

4.2.1.6 Modelo interativo-compensatório de Stanovich

É notório que o modelo interativo-compensatório de Stanovich (1980) trouxe grande contribuição aos modelos anteriores, porque mostra, à luz da hipótese compensatória, que o leitor no curso da leitura pode recorrer a qualquer um dos processos de leitura (ascendente ou descendentes), quando falhas ocorrerem em um deles. A exemplo disso, deve-se considerar que se um leitor imaturo é lento no reconhecimento de palavras, mas se tem conhecimento do tema, ele pode utilizar o processo descendente para corrigir essas falhas. Da mesma forma acontece com o leitor maduro, que em algum momento da leitura pode recorrer ao processo ascendente. Nessa direção, o autor afirma:

modelos interativos assumem que um modelo é sintetizado com base em informações fornecidas simultaneamente de várias fontes de conhecimento. A hipótese compensatória defende que um déficit em qualquer fonte de conhecimento resulta numa confiança maior de outras fontes de conhecimento, independentemente do seu nível hierárquico de processamento (STANOVICH, 1980, p. 63).

Silveira (2005) é enfática quando afirma que esse modelo de Stanovich reacendeu as discussões sobre os processos descendentes e ascendentes da leitura,

pois, segundo Stanovich (1980, p. 37), “o modelo interativo-compensatório é igualmente aplicável aos estudos de desenvolvimento e diferenças individuais”.

Noutras palavras, o modelo de Stanovich (1980) fornece condições de compreensão tanto no nível do texto (interativo) como no nível do leitor (compensatório). No nível do texto, caso este apresente problemas em algum nível, a deficiência pode ser compensada em outro nível, possibilitando entender que há um diálogo entre os estágios. No nível do leitor, convém enfatizar que quando este se encontra impossibilitado de compreender o texto, ele pode lançar mão de outras fontes e continuar a leitura, suprimindo a carência.

4.2.1.7 Modelo de leitura como processamento estratégico do discurso de Kintsch e Van Dijk

De acordo com Silveira (2005), esse modelo tem como foco de estudo o processo de compreensão de textos. Portanto, é o componente semântico que assume papel de destaque, já que tal modelo não demonstra interesse algum com o reconhecimento de palavras. Assim, a estrutura semântica dos textos é descrita basicamente em dois níveis: “a) macronível global, que comporta as macroestruturas ou estruturas profundas do texto e b) o micronível local, composto das microestruturas ou estruturas superficiais do texto” (SILVEIRA, 2005, p. 56).

Os autores também discorrem sobre o uso estratégico do conhecimento, dado que um texto possui grande quantidade de conhecimentos, sendo assim,

ao invés de uma ativação mais ou menos cega de todo um possível conhecimento na compreensão de uma palavra ou oração, ou na construção global de um tema, presumiremos que o **uso do conhecimento estratégico**, que ele depende dos objetivos do usuário da língua, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, do nível de processamento ou do grau de coerência exigido para a compreensão, os quais são critérios para o uso estratégico do conhecimento monitorado pelo sistema de controle (VAN DIJK; KINTSCH, 1992, p. 26 apud SILVEIRA, 2005, p. 57, grifos dos autores).

Esse modelo só assumiu de vez o caráter estratégico, processual, nos inícios da década de 1980, quando foi influenciado pelas teorias da Inteligência Artificial, admitindo os pressupostos de natureza cognitiva e os pressupostos de natureza contextual, relacionados ao comportamento estratégico (SILVEIRA, 2005).

4.2.2 Alguns conceitos de leitura

Com vistas a apresentar um breve panorama de alguns conceitos de leitura em algumas teorias linguísticas, recorrer ao texto “Conceito de leitura e ensino de língua”, de autoria de Cristiane Malinoski Pianaro Angelo e Renilson José Menegassi (2022), se faz necessário. Segundo os autores (2022, p. 20), “opta-se por expor ‘conceitos’, como abordagem para organizar, caracterizar, representar e sintetizar os conhecimentos, as ideias e as informações sobre a leitura, [...], o processo e a atividade de leitura, em relação ao ensino de língua”. São cinco os conceitos apresentados, a saber:

4.2.2.1 O conceito estruturalista de leitura

Na dimensão conceitual das teorias e dos modelos que envolvem a leitura, é pertinente a qualquer interessado no assunto debruçar-se sobre o que cada um deles tem a oferecer e como podem se complementar no processamento da compreensão leitora. A exclusividade a um modelo específico não atende às funcionalidades e completudes da leitura em termos de processamento, pois elementos os faltam de algum modo.

Um conceito importante na leitura é o estruturalista, que atende ao modelo serial de Gough (1976), ou seja, age diretamente nos processos ascendentes, sendo a leitura realizada letra por letra, palavra por palavra. Esse modelo de leitura parte das unidades menores da língua para as maiores. Isso é sustentado por Angelo e Menegassi quando afirmam:

o conceito estruturalista de leitura volta-se para a observação e a identificação por decodificação do que está posta na materialidade do texto. Assim, concebe-se o ato de ler como um processo de decodificação de letras em sons, e a relação destes com o significado, a permitir a compreensão textual (ANGELO; MENEGASSI, 2022, p. 22).

Nesse sentido, as informações a serem consideradas partem do texto para o leitor, já que este tem as informações linguísticas como suas aliadas, ou seja, esse conceito e esse modelo teórico sustentam que o significado está somente no texto. Com isso, entende-se também que esse modelo associado a esse conceito tem

influenciado, segundo Angelo e Menegassi (2022), o ensino no Brasil desde os primeiros anos de escolaridade, passando por toda a Educação Básica.

Angelo e Menegassi (2022) analisam do ponto de vista teórico-prático o conceito estruturalista da leitura em fragmentos de um texto e elencam algumas habilidades de leitura concernentes ao processo de decodificação para se chegar à compreensão textual. Mas o que chama a atenção no texto dos autores, e que é bastante oportuno para este texto, é a prática da leitura em voz alta, como atividade bastante recorrente no conceito estruturalista, dado que

a leitura em voz alta é outra prática bastante frequente na escola, fundamentada no conceito estruturalista. Nesse caso, há a preocupação para que o aluno leia fluentemente, o que envolve o domínio das relações entre grafemas e fonemas, a automatização do processo de decodificação fonológica de palavras e a atenção aos elementos prosódicos, como dicção, a imposição da voz, a entonação de acordo com o gênero discursivo, a ênfase, as pausas e o ritmo (ANGELO; MENEGASSI, 2022, p. 28).

Com isso, é importante enfatizar que a prática da leitura em voz alta na sala de aula ainda continua sendo uma atividade com funções avaliativas para se verificar a aprendizagem dos estudantes. Ainda está longe de ser uma prática que possibilite a comunicação como um ato de dizer, de comunicar expressivamente, sem o olhar avaliativo e vista somente pelo processo da decodificação. A leitura em voz alta, por si só, já se constitui como uma prática avaliativa consciente ou inconscientemente para o ouvinte, à medida que o leitor está a serviço do texto.

Abre-se um parêntese para conceituar nesta tese o leitor tradutor e o leitor comunicador, considerando esse conceito estruturalista de leitura. O leitor tradutor é aquele que lê o texto sem expressividade, sem se posicionar perante a leitura. A leitura acontece no plano linear: uma leitura, sem haver a preocupação do leitor em comunicar performaticamente o texto. O leitor comunicador é aquele que entende o texto, por meio de uma leitura silenciosa prévia, e o diz expressiva e performaticamente para os ouvintes.

4.2.2.2 O conceito cognitivista de leitura

O conceito cognitivista de leitura é inverso ao conceito estruturalista, pois centra-se no acesso ao significado e inicia das partes maiores para as partes menores. Nesse caso, o significado não decorre do texto, mas do leitor, a partir do conhecimento

prévio de que já dispõe. Enquanto Gough (1976) focaliza no modelo serial, Goodman (1987) volta sua atenção para os processos cognitivos envolvidos na compreensão textual e tem como base a leitura como um jogo de adivinhação.

É sabido que o modelo de Goodman (1967) prevê a interação entre o pensamento e a linguagem, pois se espera que o leitor faça previsões e inferências para construir significados, conforme as características dos gêneros textuais. Nesse sentido,

a leitura eficiente não resulta de uma percepção precisa e da identificação de todos os elementos, mas de uma habilidade em selecionar a menor quantidade de e as mais produtivas pistas necessárias para produzir hipóteses corretas desde o primeiro momento. A capacidade de antecipar o que não foi visto, naturalmente, é vital à leitura, assim como a capacidade para antecipar o que ainda não foi ouvido é vital na escuta (GOODMAN, 1980, p. 498 apud ANGELO; MENEGASSI, 2022, p. 34).

Os estudos de Goodman (1967, 1987) focalizam em estratégias para a construção dos significados, pois inferir, selecionar e antecipar são estratégias que são confirmadas ou refutadas ou ainda são autocorrigidas pelo leitor antes, durante ou depois da leitura. Um outro pesquisado que pertence ao conceito cognitivista da leitura é Smith (2003), que discute a importância das informações não visuais ou conhecimentos prévios para a compreensão do texto. “Os conhecimentos prévios encontram-se organizados na forma de esquemas (Rumelhart, 1977), a formar uma ‘rede de conhecimentos’ armazenados de maneira extremamente organizada na memória do leitor e acionados ao processar o texto” (ANGELO; MENEGASSI, 2022, p. 38).

No que se refere ao ensino com base nesse conceito, é importante destacar que ele

tem sido alvo de muitas críticas, principalmente pelo fato de descartar os aspectos sociais, confiar exageradamente nas adivinhações e previsões do leitor e por considerar, nas propostas de ensino, qualquer interpretação de texto realizada pelo aluno como sendo válida. Tais aspectos se tornam problemas, pois, muitas vezes, o aluno-leitor aciona um esquema impertinente sobre o conteúdo do texto lido, construindo uma compreensão inadequada à leitura. Dessa forma, é importante que o professor tenha conhecimento sobre os aspectos basilares do conceito cognitivista, para que saiba selecionar e trabalhar aqueles que são mais apropriados para a situação de ensino em que se encontra (ANGELO; MENEGASSI, 2022, p. 41).

Ao trabalhar a leitura em voz alta nessa perspectiva conceitual, o professor deve recorrer a estratégias de leitura pertinentes à prática. Uma atividade adequada ao conceito seria o uso de protocolos verbais, associado à leitura. No protocolo, o professor deve fazer perguntas que levem à inferência, uma vez que a leitura em voz alta em qualquer ambiente leitor deve ser realizada após a leitura silenciosa.

4.2.2.3 O conceito interacionista de leitura

Esse conceito de leitura não despreza os anteriores, pelo contrário, recorre a eles para compor o seu constructo teórico na dimensão interativa da linguagem. Pode-se afirmar que é um conceito que aborda “diferentes linhas teóricas, como Linguística Cognitiva, Estruturalismo, Psicolinguística, Pragmática, Linguística Textual, Dialogismo, dentre outras a propiciar o estudo dos vários elementos e aspectos que compõem a leitura [...]” (ANGELO; MENEGASSI, 2022, p. 42). Destaca-se que o conceito interacionista de leitura agrega diferentes conceitos de interação, segundo as linhas teóricas.

De modo mais amplo, para a teoria interacionista, o foco está na interação entre texto e leitor, pois considera a experiência do leitor ou, como define Kleiman (2011b, p. 65), “a atividade de leitura como uma interação a distância entre leitor e autor via texto”, já que o leitor constrói os sentidos do texto. A intenção neste texto não é discorrer sobre o papel ou a função do conceito interacionista de leitura nas linhas teóricas, mas filtrar o que é mais relevante para a compreensão da leitura em sua essência. Entretanto, integram esse conceito os estudos de Rumelhart (1977), Stanovich (1980),

Para se construir os significados de um texto, o leitor precisa dominar algumas estratégias e habilidades, dentre elas a inferência, sendo elemento fundamental na concepção interacionista, pois segundo Marcuschi (2008, p. 249), sua contribuição funciona como provedora para a coerência textual, a partir de determinados contextos, assim “as inferências funcionam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto. Funcionam como estratégias ou regras embutidas no processo”. Além disso, “as inferências na compreensão de texto são processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica” (MARCUSCHI, 2008, p. 249).

Acerca do termo contexto, este era concebido como sinônimo de cotexto, ou seja, dizia respeito às informações presentes na superfície verbal ou textual. Somente depois, foi que ele passou a ser descrito na Linguística textual como contexto sociocognitivo, quando, na verdade, passou a ser concebido como uma situação de interação entre os interlocutores, englobando todos os tipos de conhecimento (KOCH, 2009).

Cabe destacar também outras contribuições desse conceito sob à luz de uma perspectiva mais social, pois “é a partir do domínio das práticas sociais em que os diferentes textos estão inseridos, conhecendo-se as circunstâncias e o momento em que são produzidos, por quem e para quem são escritos, que o leitor tem condições de se apropriar do texto e construir sentidos possíveis” (ANGELO; MENEGASSI, 2022, p. 49).

No que se refere ao ensino da leitura em voz alta nessa concepção, cabe ao professor desenvolver atividades que considerem o contexto sociocognitivo de produção e recepção do texto pelo estudante.

4.2.2.4 O conceito discursivo de leitura

Segundo Angelo e Menegassi (2022), o conceito discursivo de leitura decorre dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso e discorrem na perspectiva de “gestos de leitura” em vez de “leitura”, considerando que o sentido não está no enunciado, mas na relação entre os sujeitos no uso da língua. Ainda segundo os autores, de modo particular, no Brasil, os estudos sobre leitura e seu ensino nesse conceito discursivo são encabeçados por Eni Orlandi (2012).

Nessa perspectiva, deve-se reforçar que o texto é constituído ou atravessado por várias formações discursivas, o que implica inúmeras possibilidades numa dada manifestação da linguagem. Assim, “o leitor se vê mergulhado em uma prática social, em uma disputa de posições-sujeito, que o permite produzir sentidos para o texto” (ANGELO; MENEGASSI, 2022, p. 57).

Para compreender o texto nesse conceito discursivo de leitura, cabe ao leitor interagir com o imaginário social do objeto em discussão, pois somente dessa forma o leitor efetivará os gestos de interpretação. Logo, “a leitura não é um trabalho de recepção, é compreensão de um processo de produção de sentidos e de seus efeitos [...]” (ANGELO; MENEGASSI, 2022, p. 62).

4.2.2.5 O conceito dialógico de leitura

À luz da concepção dialógica de leitura, “a leitura é considerada como uma atividade de produção de sentidos que implica um diálogo vivo e valorativo entre sujeitos sócio e historicamente situados” (ANGELO; MENEGASSI, 2022, p. 62). Diante disso, tem-se o leitor como sujeito que concorda, discorda, rejeita, amplia, analisa a produção de sentido apresentada tanto por ele quanto pelo autor do texto.

No processamento da leitura, o leitor é conduzido a refletir o tema, em sentido amplo, e não focaliza somente nos sentidos, acepções e nas marcas linguísticas. O leitor adentra um espaço dialógico, a partir de uma situação histórica concreta da realidade, e observa o que deu origem ao texto, à enunciação. O leitor sempre busca responder a enunciados anteriores. Assim,

o conceito dialógico assevera que o leitor, durante o processo de leitura, leva em conta o contexto extraverbal da enunciação, o solo real que alimenta o enunciado e as relações dialógicas constituídas (VOLOCHÍNOV, 2019[1926]). Esse contexto extraverbal diz respeito a toda a realidade que envolve a interação discursiva, ao entorno espacial, temporal, pragmático, ideológico e cultural conhecido, compartilhado, apreciado e valorado pelos interlocutores, de maneira indissociável do material verbal (ANGELO; MENEGASSI, 2022, p. 65).

Em sala de aula, é necessário que o leitor busque estratégias leitoras que lhe permitam recuperar as situações de produção de sentidos desde o momento em que o texto foi instaurado como empreendimento linguístico. Nesse sentido, o leitor deve reconhecer os entornos geradores de ações valorativas requeridas pelo texto e as vozes nele presentes para que haja efetiva a compreensão textual. Com efeito, pode-se recorrer a algumas questões para facilitar o processo discursivo e dialógico do texto, como:

quem é seu autor? Que posição social ele ocupa? Que ideologias assume e coloca em circulação? Com que finalidade? Quem ele julga que o lerá? Que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor intentado ocupa e assume? Como ele valora seus temas? Positivamente? Negativamente? Que grau de adesão ele intenta? (ROJO, 2004, p. 6).

Do ponto de vista conceitual, o leitor adotará o conceito de leitura que ele acredita ser, convenientemente, a mais próxima da sua realidade e da área a qual se situa. Isso não deve desconsiderar a relevância de cada conceito, pois cada um a sua

maneira apresenta importantes contribuições para os contratos estabelecidos entre autor-texto-leitor. Assim, para uma melhor visualização dos conceitos apresentados, apresentamos no Quadro 1, a síntese conceitual da leitura no ensino, elaborado por Angelo e Menegassi (2022, p. 73-74).

QUADRO 1 – Síntese dos conceitos de leitura

Conceito	Teoria linguística sustentadora	Características da leitura	Características do texto	Papel do leitor
Estruturalista	Estruturalismo	Ler é decodificar. Ler é localizar informações no texto.	Material concreto que permite a quem escreve partilhar com quem lê seus conhecimentos, informações, ideias, intenções, crenças e ideologias, aspectos a serem decodificados e captados pelo leitor.	Decodificar, localizar, identificar, reconhecer informações do texto, para organizá-las.
Cognitivista	Linguística Cognitiva	Ler é atribuir significados ao texto.	Componente da leitura que fornece elementos para o leitor atribuir significados ao texto.	Atribuir significados ao texto.
Interacionista	Linguística Cognitiva, Estruturalismo, Psicolinguística, Pragmática, Linguística textual, Dialogismo	A leitura é um processo de interação entre texto e leitor. A leitura é uma atividade de produção de sentidos.	Elemento que permite a constituição da interação leitor-texto-autor.	Construir e produzir sentidos a partir da interação com o texto e seu autor.
Discursivo	Análise do Discurso de orientação francesa	Processo discursivo em que se inserem autor e leitor, sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos.	Lugar de jogo de sentidos, de funcionamento da discursividade.	Produzir sentidos, a considerar a materialidade do texto, os sujeitos e a história, a partir de condições de produção, formações discursivas, memórias discursivas.
Dialógico	Dialogismo	Atividade de produção de sentidos que implica um diálogo vivo e valorativo entre	Materialização de vozes e relações sociais estabelecidas.	Produzir sentidos valorativos ao enunciado.

		sujeitos sócio e historicamente situados.		
--	--	---	--	--

Fonte: ANGELO; MENEGASSI (2022, p. 73-74).

Em síntese, entende-se que a leitura, em qualquer que seja a sua dimensão conceitual, está vinculada a construções de sentidos. Obviamente, esses sentidos geram novos conhecimentos ou ampliam os já existentes, uma vez que a interação do leitor com o autor via texto possibilita interligá-los a uma rede de conexões cognitivas.

5 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E O ENSINO DA LEITURA EM VOZ ALTA

Nesta seção, aborda-se a formação continuada como ação necessária à prática profissional do professor, no sentido do provimento de sua constante atuação, tanto do ponto de vista dos conteúdos da disciplina que leciona, quanto das estratégias didáticas para o trabalho em sala de aula. No texto em pauta, a ênfase se volta à prática escolar da leitura, especificamente à leitura expressiva, mais apropriadamente chamada, atualmente, de leitura performática.

5.1 A formação docente e suas contribuições para a prática pedagógica

Ao longo da história do ensino escolarizado, as configurações de professores, de sala de aula, de metodologia e de escola, a humanidade tem assistido às diversas transformações que visam a melhorias no cenário e na qualidade educacionais, para subsidiar pedagogicamente a prática docente, com políticas públicas consistentes e suas efetivas implementações. Dentre essas políticas, destaca-se a formação de professores – inicial e continuada – que implica conhecimentos necessários à prática didático-pedagógica dos docentes, visando potencializar as atitudes e os comportamentos desses profissionais, fornecendo-lhes a instrumentalização adequada à sua prática em sala de aula.

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidade de ensino (MIZUKAMI, 2004, p. 38).

De acordo com a referida autora (2004), o conhecimento didático fundamenta e viabiliza os processos de ensino-aprendizagem dos professores. Mais adiante a essa citação, a autora afirma que essa base de conhecimento é limitada na formação inicial e que se torna mais aprofundada e objetiva com a experiência docente e também nas formações continuadas.

Sendo a essência das formações continuadas de professores, o conhecimento e conseqüentemente as mudanças provindas de reflexões teórico-práticas dos

conhecimentos construídos coletivamente, entende-se que “[...] a formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, *aprender a sentir como professor*” (NÓVOA, 2017, p. 1123, grifos do autor), pois “*aprender a ser professor* exige um trabalho metódico, sistemático, de aprofundamento de três dimensões centrais” (NÓVOA, 2017, p. 1121, grifos do autor), quais sejam: a) atuar como pesquisador nas perspectivas cultural e científica própria; b) agir com ética sobre a ação docente; e c) compreender que as diversas situações levam os professores a agir num território de incertezas e imprevisibilidades.

Nesse sentido, é fundamental destacar a formação continuada de professores como atividade de maior importância para o desenvolvimento de boas práticas em sala de aula, capaz de mudar a percepção dos professores em relação ao tema discutido na formação, pois como revelam os citados grifos de Nóvoa (2017), no parágrafo anterior, o professor precisa articular sua prática aos seus conhecimentos pessoais e profissionais.

5.2 Uma breve visão histórica das formações continuadas de professores no Brasil

No Brasil, as discussões sobre a formação continuada de professores remontam a necessidades mais pontuais em relação a diferentes problemáticas. Dentre elas, a reprovação de estudantes e a uma prática docente, muitas vezes, deficitária na articulação entre teoria e prática. Cabe o esclarecimento de que a formação acadêmica inicial não chegou a todos os professores a contento e isso levou, e ainda tem levado, muitos docentes a ensinarem no ensino fundamental com “conhecimento de notório saber”. Obviamente, isso acontece por conta da “eterna” carência de professores licenciados nas diversas áreas do conhecimento escolarizado.

Num recorte histórico, a formação continuada de professores aparece tenuamente na segunda Lei de Diretrizes e Base da Educação²³ - LDB (5692/71), que em seu Art. 11, primeiro parágrafo, dispõe sobre: “os estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus funcionarão entre os períodos letivos regulares [...], bem como

²³ Esta Lei está disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 15 jan. 2023.

desenvolver *programas de aperfeiçoamento de professôres (sic)* e realizar cursos especiais de natureza supletiva” (BRASIL, 1971, grifo nosso).

Na Constituição Federal de 1988, não está clara a formação de professores. Entretanto, a Lei Federal, em seu Art. 206, trata dos princípios que devem reger a educação brasileira. Um desses princípios é a valorização dos profissionais da educação escolar, assim como a garantia de padrão de qualidade das formações. Entende-se que a formação inicial e continuada de professores constitui uma importante valorização profissional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (9394/96), em seu Art. 62, prevê a formação inicial de professores em nível superior e curso de licenciatura plena. Neste mesmo Artigo, a formação continuada de professores é citada nos parágrafos 1º e 2º, referindo-se ao regime de colaboração com outros entes federados e à utilização de recursos e a tecnologias de educação a distância. Além disso,

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 2018, p. 42).

Nesse sentido, a LDB/96 é incisiva ao garantir a formação para os professores de educação básica, podendo acontecer em serviço ou ofertada por instituições de nível superior. Com efeito, muitos avanços ocorreram na agenda das formações entre as duas Leis de Diretrizes e Bases (1971 e 1996), dentre eles, a criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento dos Magistério (CEFAM)²⁴, em 1988, pelo Ministério da Educação, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino nas instituições escolares e nas formações de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, à época 1º Grau.

²⁴ **Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)** foi um centro de formação do magistério que surgiu para substituir os antigos magistérios e os normais, tinha uma visão diferenciada sobre a formação educacional. O curso funcionava em período integral, com duração de quatro anos em vários municípios do estado de São Paulo.

Para ingressar era necessário superar um exame (vestibulinho) e uma entrevista, os candidatos aprovados, além de ter uma formação profissional, recebiam uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo. Este projeto foi extinto em 2005.

Disponível em:

https://pt.wikipedia.org/wiki/Centro_Espec%C3%ADfico_de_Forma%C3%A7%C3%A3o_e_Aperfei%C3%A7oamento_do_Magist%C3%A9rio. Acesso em: 20 mar. 2023.

5.2.1 Algumas políticas públicas para a formação docente

Após a implementação da LDB/96, o Ministério da Educação ofertou diferentes políticas públicas para a formação inicial e continuada de professores das escolas públicas brasileiras. Essas políticas públicas tinham como objetivo fornecer subsídios pedagógicos que aprimorassem a prática docente em sala de aula. Dentre essas políticas²⁵, destacam-se as seguintes:

a) Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação)

Em 1999, o Ministério da Educação instituiu o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), cuja finalidade era qualificar os professores que não tinham formação em nível médio. Nesse sentido, o Proformação tratava de um curso que habilitava os professores a exercerem suas funções docentes em nível de magistério e acontecia na modalidade à distância (TV Escola). Após habilitados, os professores podiam ensinar nas turmas de 1ª a 4ª série à época, tendo uma formação pedagógica para a melhoria da qualidade da prática escolar na sala de aula. Convém esclarecer que o referido programa atendia à LDB/96, cabendo aos municípios formarem seus professores em exercícios (MENEZES, 2001, s.p).

b) Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação (Renafor)

A Rede Nacional de Formação de Profissionais da Educação (Renafor), criada inicialmente em 2004, como Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, tem como finalidade a formação continuada de professores da rede pública de ensino, de modo a melhorar a formação tanto dos professores como dos estudantes da educação básica. Os cursos ofertados pela Renafor atendem a diversas áreas do conhecimento: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, arte e educação física. E são ofertados por IES federais e estaduais (BRASIL, s.d).

²⁵ As políticas públicas mencionadas nesta subseção podem ser verificadas em: <http://portal.mec.gov.br/formacao>. Acesso em: 15 jan. 2023.

c) Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II)

Geralmente, os cursos de formação continuada de professores buscam a atender especificamente os anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino. Entretanto, o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar), criado em 2004 para os anos finais do ensino fundamental para os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, buscou atender, em formação continuada, os professores dos mencionados componentes, bem como os anos escolares (6º ao 9º ano) da educação básica (BRASIL, s.d).

d) Pró-letramento

O Pró-Letramento foi um programa de formação continuada de professores, criado, em 2006, com a finalidade de melhorar a qualidade da aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental em leitura, escrita e matemática. Nesse programa, podiam participar os professores em exercício de 1º ao 5º ano das escolas públicas. O curso tinha duração de 120 horas e duração de oito meses (BRASIL, s.d).

e) Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)

Para atender as exigências da LDB/96 sobre a formação inicial de professores, o MEC criou o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), que está em vigor desde 2009. O Parfor visa formar os professores das redes públicas estaduais e municipais que não possuam curso de nível superior (BRASIL, s.d).

f) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic)

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), criado pelo MEC em 2012, tinha como objetivo a alfabetização de crianças até os oito anos de idade, ou seja, até o 3º ano do ensino fundamental. Para isso, “o programa ainda colabora para a melhoria na qualidade do processo de formação continuada dos/as professores/as alfabetizadores/as para o desenvolvimento crítico e reflexivo”

(BRASIL, s.d). Além disso, uma das ações do Pnaic era a “formação continuada presencial para professores/as alfabetizadores/as e para orientadores/as de estudo” (BRASIL, s.d).

É preocupante constatar que essas políticas públicas criadas pelo Ministério da Educação, nesses últimos trinta anos, não têm suprido as graves e preocupantes carências dos professores da educação básica.

5.3 Base Nacional Comum – Formação Inicial e Continuada

As discussões sobre a formação de professores sendo ela inicial ou continuada inquietam não apenas os estudiosos acadêmicos (professores, especialistas e pesquisadores), mas também ao Ministério da Educação. Apesar de muitos dispositivos legais (LDB 9.394/96, Plano Nacional de Educação - PNE 2014; além de Resoluções) estabelecerem a necessidade de formação para professores, muitos encontros formativos permanecem com perfis de “treinamento”, sem posicionar criticamente os professores para agir com reflexão sobre as situações-problema percebidas tanto nas escolas como nas secretarias estaduais e municipais de educação. Nesse sentido, a literatura sobre a formação de professores, há pelo menos cinquenta anos, tem recorrido a pesquisas e estudos para minimizar os impactos causados por um sistema de ensino frágil, conservador e tradicional em âmbito nacional, ainda com resquícios do século XIX.

Talvez seja pertinente relatar que o pesquisador-formador, da rede municipal de ensino do município no qual trabalha, tem percebido a dualidade satisfação x insatisfação dos professores nas formações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A satisfação é visível quando os formadores trabalham com atividades práticas, em oficinas que conduzem os professores à repetição da atividade com seus estudantes, sem priorizar conteúdos teóricos.

Diante disso, acredita-se que os professores não simpatizam com formações em que uma situação-problema é discutida a partir de conceitos e fundamentação teórica, o que gera, por sua vez, a insatisfação. Em relação à discussão teórica, muitos professores se utilizam da máxima de que já conhecem o assunto tratado ou que já leciona a X anos, e o que querem nas formações são sugestões de atividades que viabilizem a melhoria dos desempenhos dos estudantes em suas salas de aula.

Por ocasião da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 20 de dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio das Resoluções nº 02, de 20 dezembro de 2019 e nº 01, de 27 de outubro de 2020, respectivamente, *define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*, e *dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-FC)*. Essas Resoluções são interdependentes, mas se complementam entre si porque propõem mudanças na tentativa de minimizar as lacunas existentes nesses processos.

A Resolução nº 02, de 20 de dezembro de 2019, tem como finalidade alterar os currículos dos cursos de licenciatura das universidades brasileiras, em nível superior, de forma que elas incorporem em seus documentos as mudanças trazidas pela BNCC (2017), pois assim como os estudantes da educação básica devem adquirir as competências gerais impostas pela BNCC (2017), os professores, em sua formação inicial, também devem adquiri-las, enquanto competências gerais docentes, além das competências específicas subdivididas em três dimensões: conhecimento profissional – prática profissional – engajamento profissional. Essas dimensões apresentam competências e habilidades específicas.

Essas competências visam garantir a educação integral aos estudantes, pressupondo que os professores as apreendam nos cursos de formação para compreendê-las e colocá-las em prática durante suas aulas. Entretanto, para que a aprendizagem seja efetivada, uma política consistente de formação inclusiva em todas as dimensões faz-se prioritária, em parceria com os entes federados. Com vistas a atender a demanda da incorporação das competências, a Resolução em discussão propõe algumas mudanças, como: a) instituir uma política de formação inicial, que valorize os profissionais docentes em todas as etapas da educação básica, com base na equidade e na redução das desigualdades sociais, regionais e locais, com liberdade para desenvolver atividades pedagógicas com autonomia de pensamento e do pluralismo de ideias; b) reestruturar o currículo dos cursos superiores de licenciaturas, considerando o direito com o compromisso com a igualdade e a equidade educacional, pontos centrais da BNCC (2017). Assim como os estudantes da educação básica terão direito as mesmas competências e habilidades

asseguradas, os professores também devem ter direito as mesmas competências e habilidades docentes em nível nacional; c) um novo olhar para a carga horária dos cursos de licenciaturas ofertados pelas universidades e para as horas do estágio supervisionado, que deve ser substituído por residência pedagógica desde o primeiro semestre do curso; e d) reformular as avaliações desses cursos.

No que se refere à formação continuada, esta Resolução entende ser necessária e essencial à profissionalização do professor, uma vez que deve integrar a escola na qual o docente atua, considerando os diferentes saberes e as experiências deste profissional. Entretanto, concorda-se com Freitas e Molina (2020), quando entendem que as mudanças propostas pela BNC-Formação apresentam caráter de rapidez, pressupondo cautela em suas orientações, visto que, de imediato, podem não ser compreendidas e comprometer a formação inicial dos professores, sendo que estes são os agentes que atuam diretamente com os estudantes em sala de aula.

A Resolução nº 01, de 27 de outubro de 2020, ao *dispor sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e ao instituir a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC- FC)*, tem como finalidade implantar a BNCC nas instituições de ensino por meio dos professores que atuam diretamente em sala de aula nas diferentes etapas e modalidades de ensino da educação básica, através de cursos e programas destinados à formação continuada docente a serem ofertados pelas escolas, pelas redes de ensino ou Sistema de Ensino, Instituições de Ensino Superior ou outras instituições. Para isso, os professores, em formação, são levados a construir seus conhecimentos e seu processo de aprendizagem a partir de competências profissionais docentes, com base nas seguintes dimensões: a) conhecimento profissional; b) prática profissional; e c) engajamento profissional.

Nessa direção, a Resolução clarifica a importância da formação continuada como parte integral do desenvolvimento profissional dos professores, isto é, a sua profissionalização, de modo que os docentes permaneçam constantemente qualificados para o trabalho. Contudo, para ser efetivada, a formação continuada deve ser realizada em Regime de Colaboração entre os entes federados, pois cada ente deve apresentar em seus planos de formação suas reais necessidades, tendo em vista o atendimento e o desenvolvimento das competências gerais docentes, de suas respectivas dimensões e habilidades.

O foco central da formação continuada de professores recai sobre a reflexão sobre a prática docente em sala de aula, de modo que este profissional por meio dos conhecimentos construídos nas formações torne-se protagonista desse processo e conseqüentemente desenvolva atividades efetivas em sala de aula. Espera-se que os professores organizem o ensino contemplando as competências e as habilidades da (BNC-FC); pois, se acredita que a efetivação da implementação desse documento ainda deve demorar um pouco mais, dado que muitos municípios tiveram seus Currículos de Ensino aprovados em 2022, o que supõe uma articulação dos Currículos com a BNC-FC. Assim como a BNCC é um documento orientador para a (re)elaboração dos currículos, a BNC-FC também o é para a elaboração dos planos de formação das instituições escolares e redes de ensino.

Por se tratar de uma base para as formações continuadas, de um documento normativo, a BNC-FC deve ser tema de várias discussões entre as redes de ensino e seus profissionais para que atenda seus objetivos. Sendo assim, a BNC-FC pressupõe uma prática docente que: a) permita o professor a refletir sobre o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes; b) o professor seja o facilitador do processo de construção da aprendizagem, utilizando-se de metodologias ativas; c) os professores de uma mesma área ou de turmas semelhantes interajam e reflitam sobre a própria prática; d) seja eficaz aos professores, visto que formações curtas não oportunizam reflexão e diálogos, isto é, formações com duração maior tornam-se mais eficazes, principalmente quando ocorrem em serviço; e) apresente uma sistematização com outras políticas ou demandas de formação; e f) contextualize as formações nas diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA)).

Em síntese, o documento traz dez competências gerais docentes, além de competências específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissional e as suas respectivas áreas. Sendo assim, as diretrizes dessas Resoluções demandam cautela quanto a sua aplicação nas formações inicial e continuada de professores, tendo em vista as poucas discussões sobre elas em nível nacional, o que já sinaliza adiamento em relação ao prazo limite de dois anos da implantação da BNC-FC.

5.4 A Dupla Conceitualização como estratégia na formação continuada

A reflexão da prática docente nem sempre integra as atividades diárias dos professores sobre o modo como agem em sala de aula, tanto no ensinar como no aprender. Se permitir a reflexão, supõe uma autoavaliação da prática, quase sempre tangenciada em relação às tantas outras tarefas de que o professor tem que cumprir no seu dia a dia. Diante disso, pensar na formação continuada do professor enquanto atividade necessária e vital para o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas é possibilitar a integração de novos saberes docentes aos já adquiridos, o que obviamente implica mudanças.

Imbernón (2010) nos fala do processo sinuoso e complexo que envolve a formação de professores, já que o que se pede dos professores em sala de aula não é algo fácil, considerando a complexidade que se instala a partir de novos contextos. Para o autor, a complexidade consiste na incorporação já arraigada de conhecimentos da matéria, da didática, dos estudantes, dos contextos e dos valores. Ou seja, mudar uma cultura já consolidada em sala de aula não é nada fácil. Sendo assim, uma mudança eficiente é aquela que considera, segundo Imbernón (2010), o tempo – não se deve pensar em curto prazo, nem ter pressa –, uma base sólida – é preciso ter certeza, clareza do que se pretende conhecer –, uma adaptação da realidade dos professores – não se aprende o novo instantaneamente – e um período de experimentação, de incorporação da mudança que se pretende.

Diante dessa complexidade apontada por Imbernón (2010), a ideia central e perspectivada da formação não é buscar respostas, soluções, mas perceber os desafios que se apresentam em cada aula, em cada condição que envolve o ensino e a aprendizagem. Nesse sentido, devem ser enfatizados os termos “ensino” e “aprendizagem”, considerando que o professor para ensinar precisa aprender, precisa revisar e ampliar os seus conhecimentos teóricos para que novas práticas possam surgir ou que sejam ressignificadas a partir desses conhecimentos.

Nesse sentido, convém pensar na formação do leitor na escola, na sala de aula como uma atividade contínua e sistematizada, estruturada e realizável, de modo que a leitura se torne uma prática prazerosa e motivada. Mas para que isso aconteça, de fato, os professores precisam investir em formação sobre a leitura e suas práticas, conhecendo-as para que elas possam contribuir na formação tanto do professor como dos estudantes. Segundo Lerner (2002), o grande desafio da escola é formar leitores

competentes que saibam escolher seus textos adequadamente, é formar estudantes críticos, que leiam as entrelinhas do texto e que assumam posições favoráveis ou contrárias aos textos em relação aos autores com os quais interagem.

Um outro grande desafio é formar professores em práticas de leitura. Geralmente, as formações continuadas focalizam em encontros formativos mais amplos, envolvendo vários temas, ficando a leitura sempre atrelada a atividades de compreensão leitora em decorrência de avaliações internas ou externas, ou como atividade de início e término das aulas, com leituras partilhadas ou compartilhadas sem objetivos.

No trabalho efetivo do pesquisador-formador na Secretaria Municipal de Educação, nas formações de professores das quais tem participado, ora como formador, ora como cursista, ele tem percebido um distanciamento dos professores em relação à ação não articulada entre teoria e prática, com certa frequência. Na maioria das vezes, as formações acontecem na perspectiva teórica: o formador esboça um conjunto de conceitos, concepções e definições, mas não aplica tais conhecimentos em atividades didáticas. Por outro lado, há formações em que o formador se utiliza de oficinas, mas muito pouco de teoria, ficando nas ideias de senso comum. Essa atitude traz consequências que podem gerar certa recusa do professor pelas formações, considerando o modo como os conteúdos são administrados.

Diante disso, entende-se que uma estratégia fundamental para a aquisição de conhecimento didático nas formações de professores é a **Dupla Conceitualização**, levando em conta o seu duplo conceito, a sua pertinência e a sua eficácia no desenvolvimento do saber docente. Com isso, corrobora-se com Lerner (2002) quando afirma que para o formador progredir no trabalho da formação de professores, dois fatores são essenciais: o primeiro é a conceitualização do conhecimento didático e o segundo consiste na reflexão sobre a própria prática como formador.

5.4.1 A dupla conceitualização: um subsídio estratégico

No cerne da discussão sobre o papel fundamental da formação de professores, está a ação de refletir sobre os comportamentos e atitudes docentes em três momentos: passado, presente e futuro. Isso porque para pensar em novos caminhos para uma prática reflexiva deve-se partir do que já existe, do que já se conhece sobre o fazer pedagógico em sala de aula, implicando novos perfis de mudanças – a

aceitação de atualização e a necessidade de um replanejamento; a revisão e a construção de conhecimentos; a melhoria da prática docente. Desse modo, concorda-se com Cruz (2021, p. 80) quando pondera que “discutir com os professores em formação que eles são responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento já é uma forma de orientá-los à reflexão, continuamente, na prática pedagógica”.

Ainda na esteira dessa discussão, Cruz (2021) afirma que um professor engajado é aquele que aperfeiçoa sua prática continuamente a partir de reflexões sobre essa prática e mantendo contato com o conhecimento didático. Assim como a autora, neste trabalho, também não se acredita que o engajamento do professor se dê por meio de vocação, dom, experiência acumulada de longos anos de sala de aula, tampouco dos achismos docentes.

Uma teoria consistente sobre a reflexão docente quanto às atividades a serem desenvolvidas em sala de aula é o conceito da *Dupla Conceitualização*, estratégia advinda da didática da Matemática, como uma metodologia que proporcione aos coordenadores pedagógicos e aos professores reflexão sobre a teoria e a prática. Nas palavras de Lerner (2002, p. 107), essa estratégia interventiva atua com dois objetos: “conseguir, por um lado, que os professores construam conhecimentos sobre um objeto de ensino e, por outro lado, que elaborem conhecimentos referentes às condições didáticas necessárias para que seus alunos possam apropriar-se desse objeto”.

Segundo Lerner (2002), a *Dupla Conceitualização* contempla duas etapas principais, que estão vinculadas aos dois objetivos. A primeira equivale a apresentação da proposta desafiadora pelo formador para os professores, de modo que o conteúdo a ser tratado seja discutido e analisado, complementando os conhecimentos já adquiridos pelos docentes. A ideia central é inserir os professores em situações de aprendizagem em que eles percebam os conhecimentos necessários para ensinar determinado conteúdo. A segunda etapa consiste na aplicabilidade dos conceitos apreendidos na primeira etapa, considerando as atividades oportunas para serem trabalhadas em sala de aula sobre o conteúdo proposto. Nessa etapa, o formador junto aos seus professores deve refletir sobre as condições didáticas necessárias para a compreensão do conteúdo, o que torna a atividade desafiadora para os participantes, pois pensar o porquê e o como os professores ou os estudantes demandam reflexão.

Ao pensar numa proposta didática sobre a prática da leitura performática em voz alta numa formação de professores à luz teórica da dupla conceitualização, pode-se investir nas seguintes situações didáticas: 1) **apresentação da proposta** envolvendo dois conteúdos principais: a leitura em voz alta e a performance leitora. Diante dessa apresentação, procura-se entender o conceito de cada uma, sua importância e contribuição para o desenvolvimento da prática leitora dos professores, em que situações elas devem ocorrer e por quê; 2) **elaboração de atividades** envolvendo a leitura em voz alta e a performance leitora: *círculos de leitura, leitura dramatizada*. Os exemplos oferecem aos professores a oportunidade de rever os conteúdos e sua aplicação em sala de aula, quando os desconhecem; assim, aprender junto com o formador ou com o coordenador pedagógico é fundamental, uma vez que compete ao formador esclarecer as dúvidas e intervir sempre que necessário.

Para aplicar a *Dupla Conceitualização* nas oficinas de formação com os professores, foi adotado e sugerido *um Círculo de Leitura* (COSSON, 2014, 2021). Nesse círculo, pode-se contemplar a leitura em voz alta e a leitura performática, sendo que cada uma deve ser trabalhada com os professores em oficinas específicas e integradas ao *Círculo de Leitura*. A ideia de cada oficina é lançar a proposta temática, discuti-la e em seguida experienciá-la com os professores em formação.

Convém reiterar que a leitura em voz alta na escola ainda é uma prática pouco priorizada no que se refere à formação do leitor, seja ele professor ou estudante. Isso não quer dizer que essa prática de leitura inexista na escola. Existe. No entanto, é, na maioria das vezes, realizada pelo professor sem entusiasmo, sem performance. Nessa mesma direção, está a leitura performática, praticamente desconhecida dos professores em termos teóricos. Para atender aos nossos objetivos em relação à mudança de percepção dos professores em relação à leitura em voz alta e à performance leitora, acredita-se que a metodologia da dupla conceitualização é fundamental, válida e necessária.

5.5 Círculos de leitura

Aprender a ler e a desenvolver o gosto pela leitura são duas habilidades diferentes, embora as duas precisem de incentivo e de sistematização das atividades que as consolidem. Nesse sentido, a formação do leitor, no âmbito educacional, é de responsabilidade da escola, o que implica pensar na formação docente para a leitura,

ou seja, para promover o desenvolvimento do gosto pela leitura, o professor precisa gostar de ler, ser um leitor assíduo, já que não se consegue ensinar com competências e habilidades aquilo que não se domina com eficiência.

Diante das ponderações anteriores, uma estratégia significativa para a formação do leitor, seja do texto literário, ou não, é investir em *círculos de leitura em sala de aula*. Segundo Cosson (2021), um círculo de leitura oportuniza aos leitores leituras compartilhadas, por meio de discussões e construções de conhecimento acerca da interpretação que se faz do texto lido. Ainda segundo o autor, quando utilizado na escola, o círculo assume uma disposição para o letramento literário, mediante estratégias didáticas, pois possui caráter formativo essencial ao desenvolvimento da competência literária.

A formação do leitor em sala de aula por meio de círculo de leitura requer um planejamento que visualize leitores críticos e capazes de experienciar a estética de um mundo construído em contextos diferentes aos do leitor. Formar leitores na escola demanda conhecer uma série de fatores determinantes advindos dos estudantes: preferência textual, acesso a diferentes textos, práticas diversificadas de leitura, tendo o professor como modelo de leitor e de *persuasão leitora*. Entende-se *persuasão leitora* como uma estratégia que leve o estudante a ler porque viu na leitura de outrem uma importância e uma contribuição necessárias para o prazer estético do texto e que em suas leituras experiências serão adquiridas, outras revividas.

Nesse sentido, acredita-se que um círculo de leitura pode persuadir os estudantes que, por algum motivo, não quiseram participar dos primeiros círculos da turma. Além disso, por se tratar de uma estratégia didática, o compartilhamento de textos e de leituras em sala de aula é uma demonstração dialogal de revelar a essência do texto. Sendo pois o texto um evento comunicativo no qual se evidenciam diálogos, concorda-se com Cosson (2021, p. 19) quando diz: “ler na escola é compartilhar o texto e a leitura dele, seja o professor com os alunos, seja os alunos com o professor, seja os alunos com os colegas, seja o professor e os alunos com outros leitores externos à turma”.

Na formação do professor, o círculo de leitura propicia a sistematização de uma prática leitora na qual as atividades seguem uma estrutura formativa, possibilitando o professor a planejar, organizar, executar e monitorar todas as etapas. Sendo assim, as reflexões das ações acontecem antes, durante e depois dos círculos, já que o círculo de leitura envolve de modo intenso os seus participantes com o texto. “Além

disso, por meio de um círculo de leitura, os alunos aprendem coletivamente a manipular os textos e adotar diversas estratégias de leitura para explorá-los, analisando criticamente os seus elementos” (COSSON, 2021, p. 24).

5.5.1 Caracterizando melhor um Círculo de Leitura

Uma definição simples do que caracteriza um círculo de leitura é o movimento colaborativo dos seus integrantes, implicando a participação ativa destes no processo que envolve o círculo. Segundo Cosson (2021), uma definição mínima corresponde a um momento de discussão de um texto ou parte dele pelos seus integrantes, de modo que o compartilhamento da leitura acontece de forma mais ou menos sistemática, o que permite que um círculo de leitura assuma diversas configurações, em razão dos públicos, dos espaços, dos interesses e dos textos escolhidos.

Para Cosson (2014), essa estratégia de leitura se configura como uma prática privilegiada, porque apresenta: a) um caráter social de interpretação de textos; b) estreita os laços sociais e conviviais entre os integrantes do círculo; e c) um caráter formativo. “É pelo reconhecimento de seu aspecto formativo que os círculos de leitura têm sido amplamente adotados nas escolas, sobretudo pela sua aplicabilidade na formação do leitor” (COSSON, 2014, p. 139). Quando bem conduzido na sala de aula pelo professor, o círculo de leitura, além de formar leitores, faz os estudantes refletirem sobre o conteúdo do texto e que se reconheçam enquanto parte integrante de uma cultura e de contextos sociais.

Na sala de aula, um círculo de leitura precisa estar de acordo com as demandas da turma, isto significa dizer que os textos devem fazer parte do repertório leitor dos estudantes, bem como da competência leitora e do desenvolvimento desses participantes. Nesse sentido, a personalização da estratégia didática é prioridade no momento do planejamento pedagógico do círculo de leitura em todas as etapas que o envolve. Cosson (2021) diz que a personalização é uma condição essencial de sucesso, visto a heterogeneidade da turma no que se refere, principalmente, à leitura.

A eficácia num círculo de leitura dependerá, em muito, da formação do professor em relação à estratégia, já que pensar em práticas de leitura na sala de aula é assumir conscientemente que elas já existem, na maioria das vezes, sem conhecimento teórico adequado. Ao se deparar com as explicações de Cosson (2014)

e (2021) sobre a teorização de um círculo de leitura, o professor poderá perceber que já faz com suas turmas atividades semelhantes a de um círculo de leitura. Assim, quando o professor solicita que seus estudantes leiam um texto silenciosamente, depois em voz alta e pede-lhes que comentem o texto, uma atividade coletiva se instala na sala de aula, ou seja, uma comunidade de leitores está sendo ativada para interpretar e discutir o texto.

Um círculo de leitura não se restringe à sala de aula, mas amplia-se para outros espaços e públicos, dentre eles na formação de professores. É importante que antes de realizar essa estratégia na escola, o professor possa experienciar um momento de círculos de leitura com colegas da mesma instituição escolar, de modo que a teoria e a prática se integrem num processo de construção coletiva de saberes docentes.

5.5.2 A estrutura de um Círculo de Leitura

Como visto, um círculo de leitura deve ser mais ou menos sistematizado a fim de manter uma coerência entre suas partes, que se complementam no processo de execução das atividades. Sobre essa organização, convém destacar as etapas apontadas por Cosson (2021), necessárias para a sua implementação, a saber: **modelagem** – centrada no professor; **prática** – centrada nos estudantes e; **avaliação** – centrada no professor e nos estudantes. É importante deixar claro que essas etapas acontecem de forma independente, pois modelagem e avaliação podem acontecer durante a prática. Isto porque o planejamento das atividades de cada etapa não são estanques, mudam conforme as condições de sua aplicabilidade.

A primeira etapa é a modelagem que “é a base para o sucesso de um círculo de leitura. Consiste em ‘encenar’ para os alunos e ensaiar com eles todas as etapas de funcionamento de um círculo” (COSSON, 2021, p. 65). Na verdade, essa etapa apresenta o funcionamento de um círculo, isto é, o professor escolhe um texto e o lê para a turma, fazendo as anotações pertinentes e elaborando perguntas e respostas sobre o texto. Constitui-se de um momento prático com os estudantes, pois como nos diz Cosson (2021) a ideia da modelagem é preparar os estudantes para a prática do círculo de leitura.

A prática apresenta seis fases (COSSON, 2021), a saber: **seleção das obras** – consiste na apresentação das obras pelo professor à turma para que os estudantes selecionem democraticamente os textos a serem lidos. A seleção dos títulos pelos

estudantes deve ser justificada para então ser aceita pela turma. No caso de o professor perceber que os estudantes não possuem um repertório adequado dos textos, ele mesmo pode sugerir os textos, ou seja, ele “pode ainda lançar mão de uma caixa de livros, apresentar os textos aos alunos, justificando por que levou aqueles livros para serem selecionados por eles” (COSSON, 2021, p. 43).

A formação dos grupos diz respeito a formação equilibrada de participantes em cada círculo. Um bom círculo de leitura deve ter entre 3 e 5 participantes, sendo que o ideal são 4 estudantes. Nos grupos, o professor deve atentar para que os estudantes participem de grupos diferentes posteriormente aquele que já participa, para facilitar a socialização dos estudantes nos grupos. **O cronograma** é o instrumento de sistematização das atividades, no qual constam os dias e horários de cada círculo de leitura.

No **encontro inicial**, o professor deve definir a função de cada participante no grupo, além de estabelecer os quatro passos a serem seguidos nesse momento: manuseio da obra, indicação das funções dos membros do grupo, definição dos tópicos de discussão e elaboração do cronograma de leitura do grupo. Diante disso, nos **encontros mediais**, acontecem os momentos de discussão dos textos, uma vez que a leitura já deve ter ocorrido em casa. Como os círculos de leitura podem ser personalizados, convém acrescentar, nessa fase, a leitura em voz alta do texto para os alunos do grupo por se tratar de uma prática de leitura em que a performance do leitor e da leitura se evidenciam no ato de ler, contribuindo com a compreensão do texto. Durante esses encontros, os estudantes fazem perguntas sobre o texto, anotam suas percepções sobre o momento, registram os pontos relevantes, resumindo o que foi discutido, seguido de comentários. Além das orientações, “o papel do professor é essencialmente de um observador” (COSSON, 2021, p. 58).

O **encontro final** consiste no encerramento da leitura e da discussão da obra que envolve os agradecimentos, a apresentação simples da leitura da obra – dramatização, gráficos com os personagens, linha do tempo, etc. – e uma autoavaliação de todo o processo.

Segundo Cosson (2021, p. 76), “a avaliação de um círculo de leitura é contínua e se alimenta basicamente da observação das discussões e dos produtos escritos das atividades, com o professor contando, sempre que possível, com a colaboração dos alunos em processo de autoavaliação”. Para isso, pode-se utilizar gravações, formulários, questionários sobre as fases da leitura.

Esse modelo estrutural de um círculo de leitura advém das discussões de Cosson (2014) e (2021), as quais nos serviram de embasamento teórico. Com isso, a personalização de um círculo de leitura vai depender da configuração e da caracterização da turma. O professor deve ajustar essa estrutura sempre que necessário, pois o foco principal é o compartilhamento de textos pelos estudantes em espaço colaborativo mediado pela leitura.

5.5.3 Em que se sustenta um círculo de leitura

A leitura é por excelência uma prática social, já que os textos descendem de alguma comunidade privilegiada de leitores. Nas palavras de Cosson (2021), a leitura é a presentificação do passado, pois no ato de ler o leitor traz para o momento atual aquilo que foi escrito num passado, quer seja distante ou não, se tornando uma atualização.

Diante disso, um círculo de leitura se sustenta naquilo que Chartier (1999) e Cosson (2014) chamam de comunidade de leitores, que é a reunião de um grupo de pessoas que discutem um texto de forma consciente num espaço de atualização de regras, de convenções, de transformação social. Para Cosson (2014), uma comunidade de leitores é definida pelos interesses conjuntos de um grupo de pessoas que reunidos interagem sobre um texto, tendo objetivos claros em que objetos, tradições culturais, regras e modos de ler são compartilhados entre eles.

Frente a isso, entende-se um círculo de leitura como um espaço privilegiado em que leitores ecléticos compartilham, em discussão aberta, as leituras dos textos previamente selecionados. São as discussões dos textos o elemento mais importante do círculo, visto o caráter dialogal da leitura.

5.6 Ações de Formação Continuada e o papel do pesquisador na formação continuada de professores

Se, de fato, a formação continuada tem como finalidade possibilitar o compartilhamento de novos saberes, experiências e vivências a partir de um processo contínuo de inovação e mudança no cenário educacional, de modo mais específico no microcosmo da sala de aula, é fundamental pôr em discussão a importância do formador, enquanto agente fundamental para a (re)construção de saberes relativos à

prática docente. Nessa direção, formar professores não consiste em atualizá-los somente, mas propor condições nas quais eles possam “criar espaços de formação, de pesquisa, de inovação, de imaginação, etc., e os formadores de professores devem saber criar tais espaços, a fim de passarem do ensinar ao aprender” (IMBERNÓN, 2010, p. 93).

Nas formações iniciais, nas universidades, professores e pesquisadores estão imersos em pesquisas, o que favorece formações, no mínimo, teóricas, pois a prática não é substancialmente contemplada nesses espaços pelos estudantes, consolidando-se a curtos períodos de estágios supervisionados. De qualquer forma, os estudantes são apresentados a teorias, concepções e conceitos dos conteúdos programáticos para cada disciplina do curso de licenciatura. No entanto, convém ressaltar que “critica-se a rigidez curricular e metodológica dos cursos de formação e o desligamento da prática” (LIBÂNEO, 2011, p. 82).

Nas formações continuadas, nem sempre as formações estão vinculadas a cursos ou a instituições universitárias, o que implica reconhecer outras instituições como as secretarias estaduais e municipais de educação que planejam e desenvolvem suas formações próprias, tendo em vista a priorização de demandas locais. No caso de formações on-line, é importante destacar que há uma miríade de cursos disponibilizados em ambientes virtuais, na maioria das vezes, sem a mediação de um formador ou de um tutor, o que torna o professor em formação autodidata.

A situação agrava-se quando o formador não dispõe de conhecimento teórico-prático suficiente para mediar o curso de formação, ocupando-se de falas repetitivas e desconexas dos contextos atuais, sem haver espaços para reflexões sobre determinados temas. Ou seja, quando o formador “permanece preso” a concepções conservadoras e desatualizadas e tidas por ele como a melhor base teórica para a prática pedagógica.

Imbernón (2010) afirma que durante muito tempo o formador era visto como um reproduzidor de ideias dos outros, permanecendo no processo de “atualização” dos professores, sendo o detentor do conhecimento. Assim, cabia aos professores desenvolverem atividades pedagógicas consideradas válidas por outros tantos professores, como modelo eficaz de ensino e de aprendizagem. Essa percepção do pesquisador (2010) ainda atual se aplica em alguns contextos educacionais, quando se reproduz na sala de aula a mesma atividade já aplicada em outras.

Nesse sentido, ao formador compete, em vez de reproduzir ideias, refletir juntos aos professores aspectos essenciais para a mudança de percepção docente acerca de determinados conteúdos. Ou seja, “a ideia é a de que o professor possa ‘pensar’ sua prática, ou em outros termos, que o professor desenvolva a capacidade reflexiva sobre sua própria prática” (LIBÂNEO, 2011, p. 84-85). Assim sendo, a ação do formador torna-se precisa quando ele discute com os professores em serviço o tema “avaliação”, por exemplo, dentro do seu contexto, apresentando dados, discutindo e criando condições pedagógicas, amparado por alguma base teórica, em vez de simplesmente realizar a leitura teórica de um texto sobre avaliação em Língua Portuguesa.

O desafio permanente do formador é pensar em formações que orientem e melhorem a qualidade do ensino e da aprendizagem na escola, tendo em vista o reconhecimento da profissão docente pelos órgãos competentes aos quais os professores estão vinculados. Do contrário, na melhor das hipóteses, as formações ficarão nas discussões dos encontros formativos, sem haver, por parte dos professores, crescimento profissional do processo formativo. Pois, quando não há valorização docente – formação inicial e continuada, remuneração adequada, plano de cargos e carreiras atualizados, além de outros –, a ação do professor torna-se desmotivada, improfícua.

Um outro desafio é tornar os encontros formativos interativos em nível de discussão sobre o tema, visto que em muitos momentos outros assuntos são inseridos à discussão principal, dificultando o avanço na progressão temática. Na verdade, ocupa-se o formador do gerenciamento das discussões, resgatando o tema principal. A nosso ver, um dos sinalizadores disso acontecer são as demandas que cada professor tem, vive e experiencia em suas salas de aulas; além disso, é um momento de “desabafo”, porque muitas vezes os professores ainda se sentem sós, desassistidos.

Diante do papel do formador como agente fundamental para a melhoria e fortalecimento da prática do professor, oportunizar cursos de formação para os formadores principalmente quando estes atuam diretamente nas secretarias estaduais e municipais de educação é fundamental, pois geralmente as formações são realizadas pelos técnicos pedagógicos dessas instituições, integrados ou não aos departamentos de formações.

Em se tratando da pesquisa doutoral nesta tese, convém relacionar os conteúdos dispostos nesta subseção às ações realizadas com os professores nas oficinas propostas no nosso projeto (ANEXO C) de pesquisa. Convém esclarecer que, na impossibilidade de realizar círculos de leitura com alunos, foi aproveitada nossa atuação como professor e técnico educacional responsável pela formação continuada de professores²⁶ para trabalhar não só a noção de círculos de leitura com base no Livro *Como criar círculos de leitura na sala de aula*, de Rildo Cosson, mas também de vivenciar entre eles tal estratégia. A intenção foi, portanto, realizar um círculo com os professores na esperança de que, oportunamente, eles pudessem replicar essa experiência com seus alunos, consolidando, dessa forma, o desiderato da dupla conceitualização.

Nesta seção, foram tratados alguns aspectos importantes da formação continuada de professores, bem como foram mencionadas algumas políticas públicas que fizeram e outras ainda fazem parte da formação continuada de professores. Além disso, duas estratégias – Dupla Conceitualização e Círculos de Leitura – foram amplamente discutidas, visto que elas foram essenciais para o desenvolvimento das oficinas pedagógicas com os professores-colaboradores de Língua Portuguesa.

²⁶ Esclarecemos que na Secretaria Municipal de Educação de São Sebastião, tenho exercido a função de Coordenador Pedagógico dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental desde 2018. Atualmente, assumo a Coordenação da Formação Continuada de Professores na referida Secretaria. Para atribuir um cunho institucional à nossa pesquisa, consegui, junto aos meus superiores, o aval para organizar um grupo de professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental e com eles realizei um Círculo de Leitura, utilizando uma diversidade de gêneros textuais por meio de uma Seleta em Prosa e Verso (2019), enfatizando-se, naturalmente, os textos literários.

6 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, apresentam-se e discutem-se os aspectos metodológicos da pesquisa realizada, com vistas a explicitar a caracterização, o contexto e os participantes da pesquisa, assim como, os procedimentos, os instrumentos e materiais utilizados no processo investigativo.

Nessa mesma direção, convém assinalar que, para fins de coleta de dados, foi realizada primeiramente uma experiência-piloto, visando testar o procedimento da oficina de formação continuada como estratégia adequada para a viabilização da pesquisa. De fato, tal procedimento foi aprovado como conveniente e adequado para a continuidade da pesquisa.

6.1 A caracterização da pesquisa

Do ponto de vista metodológico, esta tese situa-se na abordagem qualitativa que, segundo Minayo (2007), tende a responder a questões a partir da realidade social do contexto da pesquisa e dos objetivos do pesquisador, de modo a “pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO, 2007, p. 21).

Nesse sentido, é de interesse do pesquisador entender e interpretar, no curso da coleta de dados, o objeto de pesquisa em colaboração com os professores-colaboradores deste estudo. Sabemos da importância do pesquisador nessa abordagem para o contexto social em que a pesquisa é realizada, pois ele deve atuar de modo participativo no processo linear do desenvolvimento da pesquisa. Nesse sentido,

o papel do pesquisador é de essencial importância. Os pesquisadores e as suas competências comunicativas constituem o principal “instrumento” de coleta de dados e de cognição, não podendo, por isso, adotar um papel neutro no campo e em seus contatos com as pessoas a serem entrevistadas ou observadas. Em vez disso, devem assumir certos papéis e posições ou são a estes designados – às vezes indiretamente e/ou a contragosto. Determinar a quais informações um pesquisador terá acesso e de quais ele continuará excluindo depende essencialmente do sucesso na adoção de um papel ou uma postura apropriados (FLICK, 2004, p. 70).

Sobre a acessibilidade às informações, Chizzotti (2003) descreve que o pesquisador ao extrair os significados, sejam eles visíveis ou não, busca interpretá-los e traduzi-los em um texto escrito com perspicácia e rigor científico o seu objeto de pesquisa. Com efeito, “o desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador” (NEVES, 1996, p. 1), o que implica dizer que há uma singularidade do objeto pesquisado naquele determinado contexto de pesquisa, bem como os participantes que atuam diretamente nesse processo.

Diante disso, este trabalho também objetiva descrever interpretativamente, a partir dos dados coletados, as informações fornecidas pelos professores-colaboradores nos instrumentos de coleta. Nesse caso, corrobora-se com Godoy (1995, p. 62), quando descreve que uma das características básicas dessa abordagem de pesquisa “tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental”.

Em face do exposto, podemos afirmar que esta pesquisa é de natureza aplicada (Gerhardt; Silveira, 2009), porque buscou produzir conhecimentos por meio da interação entre pesquisador-formador e professores-colaboradores nas oficinas de formação, com vistas a posteriores aplicações dos conteúdos em sala de aula pelos professores. Diante disso, é nosso objetivo levar os professores a uma mudança de percepção da prática pedagógica acerca dos conteúdos trabalhados nas oficinas.

No que se refere ao seu objetivo, a pesquisa classifica-se como descritiva, pois nos permitiu observar, registrar e analisar os fatos e os dados coletados nos instrumentos utilizados na pesquisa. Ao descrever o fenômeno pesquisado, tivemos uma visão ampliada da relação tríade teoria-metodologia-prática dos professores-colaboradores. De modo geral, “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28).

Para conduzir a pesquisa, optamos pela pesquisa-ação de cunho colaborativo, porque contou com a participação e a colaboração efetiva de professores de Língua Portuguesa do contexto pesquisado. Este tipo de pesquisa, por sua vez, torna-se oportuno para o desenvolvimento de atividades teórico-práticas referentes ao objeto de pesquisa. Com efeito, a colaboração acontecia à medida que os professores traziam para as oficinas suas experiências e seus relatos de como veem ou como trabalham com a leitura em voz alta na sala de aula, a partir da performance ou da

expressividade leitora, considerando as estratégias da *dupla conceitualização* e do *círculo de leitura*, bem como a sua relação com a leitura em voz alta na sua vida pessoal e profissional. Corroboramos com o posicionamento de Thiollent (1986, p. 15) quando afirma que “toda pesquisa-ação é do tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária”.

Como a pesquisa-ação pressupõe uma participação, uma cooperação dos colaboradores, a pesquisa realizada nesta tese é de cunho colaborativo, porque visa compreender, intervir, tentar solucionar ou, pelo menos, minimizar os problemas enfrentados pelos professores, promovendo-lhes momentos de informações, os quais implicam transformações na postura docente. Nesse sentido, a pesquisa-ação colaborativa deve ser mediada pela autorreflexão tanto do pesquisador quanto dos professores.

Nesse caso compreendemos que, frequentemente, a pesquisa-ação é desenvolvida por meio de ciclos de reflexividade que são organizados com o objetivo de promover a reflexão com ou sem a colaboração de mais de um partícipe, porém, quando a pesquisa-ação é organizada com a intencionalidade colaborativa, mesmo que a reflexão seja solitária, geralmente é classificada como pesquisa-ação colaborativa ou investigação-ação colaborativa (IBIAPINA, 2016, p. 38-39).

Nesse sentido, é função da pesquisa colaborativa criar um contexto de formação entre pesquisador e professores, visando a uma produção de conhecimentos e transformação do cenário da pesquisa, de modo a intervir diretamente na prática desses profissionais. Com isso,

[...] o professor deixa de ser mero objeto, compartilhando com os pesquisadores a tarefa de transformar as práticas, a escola e a sociedade, portanto as pesquisas deixam de investigar sobre o professor e passam a investigar com o professor, trabalhando na direção que exige que os docentes se transformem em produtores de conhecimentos sobre a teoria e a prática de ensinar (IBIAPINA, 2008, p. 24).

No cenário educacional, a pesquisa pode ser classificada como colaborativa quando ocorre a interação entre pesquisador e professores, de modo que os sentidos são negociados e os conhecimentos são construídos pela reflexão da prática educativa dos professores. Na pesquisa em tela, os professores foram levados a (re)pensar suas práticas leitoras e das práticas de leitura de seus estudantes em relação à leitura em voz alta, com base na performance num círculo de leitura.

Finalmente, nossa argumentação em torno da legitimidade da pesquisa não poderia deixar de incluir também o caráter etnográfico da pesquisa. Considerando que essa abordagem investigativa tem contribuído muito para a pesquisa educacional, nas Ciências Sociais, especialmente na educação. Nessa perspectiva, a importância do professor é fundamental para analisar os processos interativos em sala de aula, pois, segundo Mattos (2011, p. 87), “fazer etnografia crítica de sala de aula sem o professor é continuar a falar sobre a realidade do professor sem que o professor possa sequer opinar sobre o significado de sua prática”. Por isso, prezamos por valorizar a fala do professor e por considerar suas impressões como dados relevantes para a pesquisa nos âmbitos de Educação e Linguagem, que é onde se situa a nossa investigação.

6.1.1 O contexto da pesquisa e a escola-campo

Numa visão ampla do contexto no qual a pesquisa foi realizada, é relevante destacar os cenários geográfico e educacional do município, antes de focalizar no microcosmo escolar. O município de São Sebastião-AL está localizado na mesorregião do agreste alagoano e pertence à microrregião de Arapiraca. Antes de sua emancipação política, em 31 de maio de 1960, pertencia ao município de Igreja Nova. São Sebastião tem uma população estimada em 34.424 habitantes e uma área territorial de 314, 924 km², segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE²⁷.

Segundo dados fornecidos pela SEMED, o município possui 33 escolas de ensino fundamental da rede pública municipal; 2 escolas da rede estadual, sendo uma do ensino fundamental e a outro do ensino médio. O município possui também 3 escolas da rede privada. Das escolas da rede pública municipal, 5 situam-se no perímetro urbano, enquanto as demais localizam-se na área campesina. Conforme dados da SEMED, a totalidade de estudantes da rede pública municipal em 2022 era em torno de 6.715 alunos, que são atendidos por 350 professores; destes, 25 são de Língua Portuguesa²⁸. A SEMED também mantém o ensino de EJA com 70 professores.

²⁷ Informação disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/sao-sebastiao/panorama>. Acesso em: 02 maio. 2022.

²⁸ Os dados apresentados neste parágrafo foram coletados no curso do ano de 2022.

De modo específico, a pesquisa foi realizada numa escola pública municipal localizada no centro da cidade de São Sebastião-AL, que atende a um público de 1375 estudantes das etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais), incluindo a modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Essa instituição escolar funciona nos três turnos: matutino (anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental), vespertino (anos finais do Ensino Fundamental, incluindo turmas de EJA) e noturno (Curso FIC²⁹ integrado EJA – anos finais do Ensino Fundamental). As turmas de Educação Infantil (creche e pré-escola) funcionam em espaço anexo à escola, devido ao grande quantitativo de estudantes de ambas as etapas.

Em termos de estrutura física, a escola possui 1 estacionamento aberto, 1 secretaria escolar, 1 sala de diretoria, 1 sala de coordenação pedagógica, 1 sala de professores, 1 cozinha, 1 refeitório aberto, 1 auditório, 3 banheiros, 1 pátio coberto, 1 quadra coberta e desativada para a prática esportiva, 1 sala de atendimento especial, 1 almoxarifado e 14 salas de aula.

Convém destacar que a localização privilegiada da escola possibilita o acesso aos estudantes, gerando grande demanda de matrículas anualmente. Das três escolas urbanas que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental, essa é a única que funciona com turmas de EJA, viabilizando a integração e a participação dos estudantes, que se deslocam de vários povoados para estudar.

O meu interesse pela escola deu-se pelos seguintes motivos: a) já fui professor da instituição no período de 2009 a 2016, lecionando os componentes curriculares de Língua portuguesa e Língua Inglesa; b) pela localização e acessibilidade da escola; e c) pela quantidade de professores de Língua Portuguesa que lecionam na instituição, ou seja, um maior número de professores em relação às demais escolas. Isso me possibilitou um melhor direcionamento das atividades realizadas colaborativamente com os professores.

6.2 Os participantes colaboradores da pesquisa

Os participantes colaboradores desta pesquisa atuam como professores nos anos finais do Ensino Fundamental, na já mencionada escola-campo, com exceção

²⁹ Trata-se de uma modalidade de EJA, que integra um componente profissional.

da coordenadora pedagógica da escola e da técnica pedagógica da SEMED, que também participaram das oficinas de formação, na fase da pesquisa definitiva. Convém esclarecer que estamos denominando de pesquisa definitiva, as oficinas de formação realizadas após a pesquisa-piloto.

Vale informar que a pesquisa-piloto foi realizada no período de maio a junho de 2022, com um total de 2 oficinas. Já as oficinas da pesquisa definitiva foram realizadas entre setembro e dezembro de 2022, num total de 5 oficinas. Foram aplicados dois questionários aos professores, sendo que o primeiro foi aplicado na primeira oficina de formação da pesquisa-piloto – convém justificar que esse questionário não compôs as análises para os dados finais da pesquisa –, porém teve como objetivo fomentar as discussões iniciais sobre a prática da leitura em voz alta nas atividades pessoais e profissionais dos professores.

O segundo questionário visou compreender a relação dos professores-colaboradores com as temáticas estudadas nas oficinas definitivas. Em ambas as oficinas, os professores responderam a questões de identificação pessoal e profissional, cujos dados obtidos são apresentados no Quadro 2 abaixo. Para resguardar a identidade desses professores, foram utilizados pseudônimos.

QUADRO 2 – Dados pessoais e profissionais dos professores-colaboradores

Professor(a)	Idade	Graduação	Pós-graduação	Experiência profissional	Carga horária	Tipo de participação
Paloma	27 anos	Letras	Língua Portuguesa	4 anos	40h	Pesquisa Piloto
Flávia	28 anos	História	Não possui	7 anos	20h	Pesquisa Piloto
Andreia	25 anos	Letras	Não possui	3 meses	20h	Pesquisa Piloto
Bianca	38 anos	Pedagogia e Letras	Linguagens e Práticas Sociais	18 anos	20h	Pesquisa Piloto e Definitiva
Bruno	43 anos	Pedagogia	Psicopedagogia Institucional	20 anos	25h	Pesquisa Piloto e Definitiva
Afonso	35 anos	Letras	Língua Portuguesa: redação e oratória	14 anos	20h	Pesquisa Definitiva
Daniel	26 anos	Graduando em Letras	Não possui	Menos de 1 ano	40h	Pesquisa Piloto e Definitiva
Patrícia	26 anos	Letras	Não possui	5 anos	20h	Pesquisa Definitiva
Helena		Pedagogia	Psicopedagogia Clínica e Institucional	23 anos	40h	Pesquisa Definitiva

Susana	49 anos	Pedagogia e História	Psicopedagogia Institucional	28 anos	40h	Pesquisa Definitiva
--------	---------	----------------------	------------------------------	---------	-----	---------------------

Fonte: Dados da Pesquisa (SANTOS, 2022)

Do quadro acima, concluímos que:

- há a predominância do gênero feminino em relação ao masculino, o que corrobora os dados do Censo Escolar 2021, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que apontou 66,5% do gênero feminino e 33,5% do gênero masculino.
- a idade dos professores oscila entre 20 e 50 anos de idade, sendo que a faixa etária com maior concentração está entre 25 e 28 anos.
- entre os professores-colaboradores, somente um não possui graduação superior, embora, atualmente, esteja cursando Letras, na Ufal. Dos professores com nível superior completo, 5 são licenciados em Letras, isto é, são habilitados oficialmente para o ensino de Língua Portuguesa. Os demais não têm formação adequada ao componente curricular que ensina.
- somente 6 professores possuem especialização; sendo que 3 em Língua Portuguesa e 3 em Psicopedagogia.
- no que se refere à experiência ou à atuação dos professores, e que se encontram na categoria de professor contrato, estão Daniel e Andreia com menos de 1 (um) ano de experiência. Paloma, Flávia e Patrícia possuem respectivamente 4, 7 e 5 anos de atuação profissional docente. Na categoria de professor efetivo da rede municipal de ensino, encontram-se os demais professores com experiências que variam de 14 a 28 anos.

Convém esclarecer que as três primeiras professoras (Paloma, Flávia e Andreia) participaram apenas da oficina piloto. Os professores, Bruno, Daniel e Bianca participaram tanto da pesquisa-piloto quanto da pesquisa definitiva. Helena, Susana, Patrícia e Afonso participaram somente da pesquisa definitiva.

Um fenômeno que merece um comentário crítico relaciona-se ao chamado “desvio de função”, verificado no Quadro 2 acima. De fato, temos professores licenciados em História e em Pedagogia ensinando Língua Portuguesa. Esse fenômeno é muito frequente nas escolas brasileiras, inclusive no nosso Estado, especialmente nas cidades do interior. Com efeito, a falta de professores habilitados em todas as disciplinas do currículo (com ênfase maior em Língua Portuguesa e

Matemática) faz com que esses profissionais assumam aulas em disciplinas para as quais não cursaram a licenciatura. Obviamente, daí decorrem deficiências não só no domínio de conteúdos específicos, como também nas didáticas adequadas ao ensino eficaz das disciplinas do currículo.

6.3 Procedimentos e instrumentos da pesquisa

Para o desenvolvimento da pesquisa, alguns procedimentos foram fundamentais para se atingirem os objetivos propostos. Basicamente, oito procedimentos foram realizados, a saber:

1. levantamento bibliográfico para fundamentar a pesquisa e direcionar a metodologia aplicada;
2. contato com a escola-campo (direção escolar, coordenação pedagógica e professores-colaboradores da pesquisa);
3. elaboração do projeto de pesquisa e de materiais a serem utilizados nas oficinas de formação;
4. aplicação de dois questionários aos professores, sendo que o primeiro teve um caráter diagnóstico para se ter uma amostra inicial da situação da prática da leitura em voz alta entre os professores de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino³⁰. O segundo foi um questionário de satisfação, aplicado no final das oficinas da pesquisa definitiva.
5. realização de 2 oficinas-piloto para testar a técnica a ser utilizada na pesquisa e que foram aprovadas no Exame de Qualificação.
6. realização de 5 oficinas de formação com os professores de Língua Portuguesa da escola-campo, colaboradores da pesquisa, visando desenvolver a estratégia *Círculo de Leitura* entre os alunos, como incentivo à leitura performática/expressiva.
7. Os relatos de experiências das oficinas que apontaram parte das discussões entre o pesquisador-formador e os professores-colaboradores. Os relatos seguem a ordem de realização das cinco oficinas, tendo como base as atividades previstas no planejamento para cada uma delas.

³⁰ Convém esclarecer que este questionário foi aplicado aos professores de Língua Portuguesa em plena Pandemia da Covid-19, por meio de um formulário eletrônico.

8. apresentação e análise dos dados obtidos por meio dos instrumentos utilizados na pesquisa, valorizando-se os relatos e os depoimentos dos professores-colaboradores.

O levantamento bibliográfico possibilitou-me vislumbrar um olhar amplo e crítico da realidade do objeto de pesquisa, assim como de alguns estudos realizados acerca desse objeto. Essa atividade também forneceu subsídios metodológicos, que direcionaram a mim e a minha orientadora a escolher a metodologia da pesquisa-ação colaborativa para a coleta de dados. Em seguida, a escola-campo foi contata para compor o cenário prático de realização da pesquisa. Após o aceite da diretoria escolar, o pesquisador coletou dados relevantes da instituição: estrutura física, quadro de funcionários (diretor e diretores adjuntos, coordenadores pedagógicos, professores e demais funcionários); como o pesquisador trabalha na SEMED, o acesso aos dados e a outras informações deu-se sem muita burocracia.

Noutro momento, retornei à escola, conversei com a coordenação pedagógica e expliquei os objetivos e a importância da pesquisa a ser realizada com os professores, estes sendo colaboradores. Houve ainda comunicação com os professores, momento em que os convidei a participar de algumas oficinas – formação de professores – sobre a prática da leitura em voz alta na sala de aula e em sua prática pessoal.

A aplicação de um questionário como primeira atividade da oficina de formação, ainda na fase experimental, teve como finalidade promover uma discussão inicial sobre os usos pessoais, sociais e profissionais da leitura nas práticas dos professores. Já o segundo questionário teve como objetivo verificar o percurso formativo dos professores-colaboradores em relação ao objeto de estudo desta tese: a leitura em voz alta.

As oficinas aconteceram em dois momentos. O primeiro consistiu em duas oficinas-piloto. Sendo que, na primeira, participaram quatro professoras e, na segunda, somente três professores. Isso se deu devido a alguns aspectos: a) alguns professores trabalhavam, ou na escola-campo da pesquisa ou em outro município, no mesmo horário em que as oficinas foram realizadas; b) outros não puderam comparecer devido às fortes chuvas e ao alagamento de alguns pontos do município na semana da segunda oficina. O segundo momento refere-se às oficinas da pesquisa definitiva. Nessas oficinas, participaram sete professores-colaboradores, que

trouxeram suas experiências de sala de aula e mantiveram boas discussões sobre as atividades de cada encontro formativo.

6.3.1 Acerca dos questionários como instrumento de pesquisa

Os questionários aplicados tiveram como intenção fornecer informações sobre dados pessoais e profissionais dos professores, além de informações relativas à contribuição da leitura em voz alta na prática docente destes profissionais. Nesse sentido, buscou-se conhecer em que medida a instituição escolar contribuiu para a formação de leitores (professores e estudantes), quais foram as contribuições da formação inicial no tocante à prática da leitura em voz alta para os professores-colaboradores, dentre outras questões.

As questões abordaram temas pertinentes à prática da leitura em voz alta na formação e no exercício didático-pedagógico dos professores. Com efeito, as perguntas e as respostas procuraram situar e, minimamente, descrever o cenário profissional dos professores, evidenciando suas concepções, valores e expectativas, de modo a confirmar ou refutar as hipóteses prévias do pesquisador. Segundo Gil, o questionário pode ser definido

como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

Se o propósito foi a obtenção de informações, coube-nos formular questões que levassem os professores a reflexões sobre aquilo que já conhecem, pensam ou que fazem com este objeto de estudo – a leitura em voz alta. No campo do trabalho, tende o profissional a escrever sobre a sua prática, sobre como visualiza o assunto abordado; ou seja, como o professor avalia a leitura em voz alta na escola e fora dela.

De acordo com Gil (2008), as questões de questionário são definidas em três tipos³¹: a) *questões abertas*, que dão liberdade e autonomia ao respondente, mas nem sempre as respostas atendem às pretensões do pesquisador, devido, justamente, a essa liberdade; b) *questões fechadas*, que limitam o respondente, levando-o a

³¹ Neste texto, entende-se que esses tipos de questões correspondem respectivamente a questões subjetivas, questões objetivas e questões mistas.

escolher uma dentre um conjunto de opções apresentadas. Geralmente, esse tipo de questão é a mais utilizada nos questionários, visto a rapidez na tabulação dos dados, “mas envolvem o risco de não incluírem todas as alternativas relevantes” (GIL, 2008, p. 123). Existem ainda as *questões dependentes*, quando se referem à opinião do respondente, dada numa questão anteriormente formulada.

Um bom questionário precisa ter um número suficiente de questões e estas devem ser relevantes para o contexto da pesquisa. Como o respondente não é obrigado a respondê-lo integralmente, um questionário contendo entre cinco e oito questões já é suficiente para não desestimular quem o responde. Em contrapartida à entrevista oral, as questões constitutivas do questionário não podem sofrer alterações, uma vez que elas são definidas e o questionário é entregue aos respondentes.

Nesse sentido, espera-se que as respostas dos questionários promovam reflexões significativas para os respondentes, de modo que suas impressões sobre as questões se constituam de algumas experiências de sua prática, podendo trazer uma contribuição não pressuposta ou prevista pelos objetivos e pelos propósitos do pesquisador.

6.3.2. Acerca do diário de bordo

Por se tratar de um diário, pode-se afirmar que as informações no diário de bordo são pessoais e de responsabilidade, nesse caso, do pesquisador. Esse instrumento, na dimensão da pesquisa, pode ser consultado sempre que o pesquisador necessitar para esclarecer algum ponto importante da atividade realizada, acompanhada ou observada por ele. Nesse sentido,

é um guia para reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu processo de evolução sobre seus modelos de referência. Favorece, também, uma tomada de decisões mais fundamentadas. Por meio do diário, pode-se realizar focalizações sucessivas na problemática que se aborda, sem perder as referências ao contexto. Por último, propicia também o desenvolvimento dos níveis descritivos, analítico-explicativos e valorativos do processo de investigação e reflexão do professor (PORLÁN; MARÍN, 1997, p. 19-20).

As anotações no diário de bordo fundamentaram a produção escrita dos relatos das oficinas, assim como permitiu ao pesquisador recorrer a esse recurso sempre que necessário. Vale considerar que esse instrumento é de extrema utilidade para a

sequência e o controle das ações, bem como os registros indispensáveis sobre datas, horas, anotações de frequência dos professores e das ações realizadas. Além dessas funções extremamente práticas, o instrumento em tela destina-se a outras finalidades, ajudando o pesquisador a redirecionar a pesquisa e a corrigir rumos.

O diário de bordo pode ser caracterizado como um instrumento que “possibilita um (re)pensar da ação, um olhar mais atento ao que foi feito e ao que pode ser melhorado”, segundo afirmam Boszko e Güllich (2016, p. 56). De fato, sabe-se que, com o passar do tempo, os pesquisadores tendem a refinar sua capacidade crítica e reflexiva acerca da sua própria pesquisa. Assim, o diário de bordo é uma fonte indispensável para a busca de registros e impressões que foram devidamente anotadas em ocasiões específicas.

6.3.3 As oficinas de formação continuada

As oficinas foram inicialmente pensadas como um procedimento adequado para viabilizar o projeto de pesquisa que se tinha em mente, cujo cerne seria o professor de Língua Portuguesa e o seu constante e pretenso esforço de melhorar sua didática, ou seja, sua prática pedagógica em sala de aula.

Oficina é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica. [...] é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78).

Segundo as autoras acima citadas (2009, p. 78), as oficinas pedagógicas se prestam a basicamente duas finalidades: a) “articulação de conceitos, pressupostos e noções com ações concretas, vivenciadas pelo participante ou aprendiz; e b) vivência e execução de tarefas em equipe, isto é, apropriação ou construção coletiva de saberes”. Ainda segundo Paviani e Fontana (2009, p.79), “o professor ou coordenador da oficina não ensina o que sabe, mas vai oportunizar o que os participantes necessitam saber”. No caso da pesquisa em tela, o pesquisador-formador planejou as oficinas com a intenção ou propósito explícito de discutir conceitos relevantes para as ações de formação continuada, dentro, obviamente, de um projeto previamente

elaborado, que previu cinco oficinas de formação a serem realizadas quinzenalmente no segundo semestre de 2022. Assim sendo, a primeira oficina foi realizada no dia 01/09/2022 e a última foi realizada em 15 dezembro de 2022.

Por se tratar de uma pesquisa-ação de cunho interventivo e voltada para a formação continuada de professores, a decisão de se elaborar um projeto se deu pela necessidade de darmos um cunho institucional à pesquisa de doutorado aqui descrita. Noutras palavras, consideramos que, para a sua melhor efetivação, o projeto desta pesquisa precisava ser uma ação efetivamente vinculada ao trabalho de formação continuada exercido pelo pesquisador na Secretaria Municipal de Educação de São Sebastião-AL, onde ocupa o cargo de Coordenador das Formações Continuadas. Com efeito, o projeto de pesquisa das oficinas apresentado à citada instituição previu o devido fornecimento de certificado (ANEXO C).


6.3.4 Planejamento das oficinas

O processo de desenvolvimento de realização da pesquisa nos possibilitou verificar a viabilidade dos instrumentos utilizados e seus resultados. Para isso, o pesquisador e sua orientadora planejaram as etapas a serem realizadas nas oficinas de formação, o que permitiu organizar e detalhar a instrumentalização dessas oficinas, favorecendo os ajustes e os redirecionamentos entre uma oficina e outra.

O quadro abaixo detalha cada uma das oficinas de formação: tema geral das oficinas de formação, o objetivo geral, tempo previsto (data e horário), atividades (At 1, At 2, At 3...) e o detalhamento das atividades. Convém esclarecer que cada oficina teve duração de 150 minutos (cerca de duas horas e trinta minutos), sempre às quartas-feiras, a partir das 10h00min. Os professores, devidamente autorizados e liberados pela Direção escolar e pela Coordenação Pedagógica, ensinavam até o início das oficinas de formação.

O planejamento objetivou organizar e detalhar os passos a serem desenvolvidos durante as oficinas, conforme visualiza-se no Quadro 3 abaixo.

QUADRO 3 – Planejamento das oficinas de formação

 ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA TEMA: LEITURA PERFORMÁTICA, CÍRCULOS DE LEITURA E OUTROS CONCEITOS Planejamento de Oficinas Pedagógicas		
Primeira Oficina – Data: 01 de setembro de 2022 Objetivo: Apresentar a proposta das oficinas de formação, bem como alguns conceitos a serem vistos ao longo das demais oficinas de formação.		
Tempo previsto	Atividades	Detalhamentos das atividades
10h00min	At 1 - Conversa inicial.	- Conversar com os professores sobre a pesquisa e sobre as oficinas de formação a serem realizadas.
10h10min	At 2 – Leitura comentada da Lei 14.407, de 12 de julho de 2022.	- Ler e comentar a referida Lei com os professores; - Discutir a importância de outras políticas públicas sobre o incentivo à leitura.
10h25min	At 3 – A Didática na formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.	- Refletir sobre a Didática e sua contribuição para o planejamento e o desenvolvimento de estratégias de ensino (recursos, método e técnicas de ensino).
10h50min	At 4 – Apresentação e discussão dos conceitos: Dupla Conceitualização, Círculos de Leitura e Leitura Performática.	- Apresentar e discutir os conceitos dos procedimentos de leitura a serem adotados nas oficinas de formação.
11h10min	At 5 – Discussão sobre as práticas de leitura ao longo dos tempos.	- Apresentar slides contendo algumas informações sobre práticas de leitura e os motivos pelos quais os leitores se prestam a ler.
11h30min	At 6 – Iniciação ao estudo do tema da oficina – a leitura performática e a organização de círculos de leitura.	- Entregar aos professores exemplares do livro <i>Como criar círculos de leitura na sala de aula</i> , de Rildo Cosson; - Ler e discutir o capítulo <i>O que é um círculo de leitura</i> ; - Organizar dois círculos de leitura para a próxima oficina de formação.
12h20min	At 7 – Exemplificação de uma leitura performática pelo pesquisador-formador.	- Ler em voz alta a anedota <i>Papagaio congelado</i> , de Ricardo Azevedo
12h25min – 12h30min	At 8 – Encerramento das atividades	- Retomar os principais conceitos e encerrar a oficina.
Segunda Oficina – Data: 15 de setembro de 2022 Objetivo:		

Realizar, com os professores, dois círculos de leitura a título de demonstração do uso desse procedimento na sala de aula.		
Tempo previsto	Atividades	Detalhamentos das atividades
10h00min	At 1 - Conversa inicial – breve síntese da oficina anterior.	- Retomar os conceitos da Dupla Conceitualização e de Círculo de leitura.
10h20min	At 2 – Leitura compartilhada do capítulo <i>As etapas</i> , do livro <i>Como criar círculos de leitura na sala de aula</i> , de Rildo Cosson.	- Realizar a leitura compartilhada dos parágrafos e discuti-los separadamente; - Refletir sobre as etapas constitutivas de um círculo de leitura.
11h00min	At 3 – Realização de dois círculos de leitura entre os professores.	- Organizar a ordem sequencial de execução das atividades; - Iniciar o primeiro círculo, com discussão geral após o término das atividades desse círculo; - Iniciar o segundo círculo, com discussão geral após o término das atividades desse círculo.
12h10min	At 4 – Discussões pós-círculos.	- Apresentar alguns aspectos observados durante a realização dos círculos, assim como ouvir as impressões dos professores sobre a atividade de leitura realizada.
112h25min – 12h30min	At 5 – Encerramento das atividades	- Orientar os professores a pesquisarem sobre a leitura performática ou expressiva e se apropriarem do conceito dessas práticas de leitura.
Terceira Oficina – Data: 05 de outubro de 2022		
Objetivo:		
Refletir sobre a leitura performática, tendo a voz como elemento vivo da leitura em voz alta, assim como oportunizar um momento de leitura entre os professores-colaboradores		
Tempo previsto	Atividades	Detalhamentos das atividades
10h00min	At 1 - Conversa inicial – o desenvolvimento de círculos de leitura nas salas de aula.	- Conversar com os professores sobre o andamento das atividades com os círculos de leitura nas salas de aulas.
10h30min	At 2 – Leitura comentada do texto teórico <i>A leitura performática na leitura em voz alta</i> , de Marcos Suel dos Santos.	- Realizar a leitura compartilhada e comentada do referido texto; - Refletir sobre a importância e a contribuição dessa prática leitora para a formação do professor de Língua Portuguesa; - Discutir alguns conceitos de performance.
11h00min	At 3 – Exemplificação de leitura performática na voz de Maria Betânia.	- Compartilhar a leitura da crônica <i>Banhos de mar</i> , de Clarice Lispector, entre os professores; - Ouvir o mesmo texto na voz de Maria Betânia; - Tecer algumas discussões sobre a interpretação do texto lido e dramatizado, enfatizando o aspecto da afetividade emitido por cada leitura.
11h30min	At 4 – Leituras de textos literários	- Entregar aos professores cópias de textos literários com diferentes gêneros textuais; - Dizer aos professores que cada um deve selecionar um texto e lê-lo em silêncio;

		- Ler os textos selecionados em voz alta, procurando atribuir-lhes expressividade e performance leitora;
12h10min	At 5 – Apreciação geral dos textos lidos	- Explicar ao grupo o que levou cada um a escolher o texto lido, ou seja, o que chamou a atenção nos textos.
12h25min – 12h30min	At 6 – Encerramento das atividades	- Orientar aos professores a realizarem momentos de leituras com diferentes gêneros textuais com os alunos durante a semana.
Quarta Oficina – Data: 19 de novembro de 2022		
Objetivo:		
Discutir com os professores-colaboradores os diferentes tipos de leitura, assim como discutir os elementos verbais e não verbais na leitura em voz alta		
Tempo previsto	Atividades	Detalhamentos das atividades
10h00min	At 1 - Conversa inicial – o andamento das atividades de leitura realizadas em sala de aula	- Ouvir individualmente os professores sobre a realização das atividades de leitura realizadas em sala de aula pelos estudantes.
10h50min	At 2 – Leitura comentada do tópico <i>Tipos de texto</i> , de Maria Inez Matoso Silveira.	- Realizar a leitura comentada dos diferentes tipos de leitura; - Discutir sobre os chamados usos pessoais e sociais da leitura; - Conhecer os diferentes tipos de leitura e suas funções, bem como reconhecer gêneros textuais específicos a esses tipos de leitura.
11h20min	At 3 – Leitura compartilhada e comentada do tópico <i>O ato de ler e a leitura em voz alta</i> , de Marcos Suel dos Santos e Maria Inez Matoso Silveira	- Discutir os elementos não verbais presentes na leitura em voz alta, necessários à performance leitora; - Conversar sobre a importância da leitura realizada em sala de aula pelo professor.
12h00min	At 4 – Leitura do excerto <i>O cururu</i> , de Jorge de Lima	- Realizar a leitura em voz alta (pesquisador-formador), dando à leitura as modulações exigidas, visto o tom de suspense do texto; - Associar alguns tipos de leitura ao texto lido, para que os professores percebam que os tipos de leitura podem não ocorrer de forma isolada.
12h20min – 12h30min	At 5 – Encerramento das atividades	- Retomar os pontos principais discutidos na oficina.
Quinta Oficina – Data: 15 de dezembro de 2022		
Objetivo:		
Conversar com os professores sobre as oficinas e as atividades aplicadas nesses momentos formativos, além de aplicar um questionário de satisfação sobre os temas discutidos.		
Tempo previsto	Atividades	Detalhamentos das atividades
10h00min	At 1 - Conversa inicial – uma retrospectiva das oficinas	- Conversar com os professores-colaboradores sobre as atividades aplicadas nas oficinas; - Elencar os principais aspectos discutidos ao longo das oficinas.

11h00min	At 3 – Aplicação do questionário de satisfação aos professores	<ul style="list-style-type: none"> - Entrega cópias do questionário aos professores; - Ler as questões do questionário para os professores; - Conceder um tempo de 60 minutos para responderem ao questionário.
12h00min – 12h10min	At 5 – Encerramento das atividades	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecimentos aos professores pela colaboração na pesquisa.

O planejamento acima apresentado foi aceito pela Secretaria Municipal de Educação, não só como uma atividade regular da Coordenação de Formação Continuada sob minha responsabilidade, mas também como uma atividade da minha pesquisa de doutorado, a qual teve um cunho interventivo e devidamente aplicado no contexto da escola-campo.

7 RELATOS DA EXPERIÊNCIA DAS OFICINAS DE FORMAÇÃO

Nesta seção, apresentam-se os relatos das cinco oficinas organizadas, planejadas e aplicadas aos professores-colaboradores³² da pesquisa. Estes relatos são provenientes das observações do pesquisador-formador, com base em seu diário de bordo e das gravações em vídeo e áudio das oficinas. Desse modo, as falas ou relatos dos professores são referenciados como “Diário de bordo do pesquisador-formador”, com as respectivas datas.

Os relatos trazem as impressões do pesquisador-formador nas oficinas, enquanto formador e mediador do processo formativo. Convém esclarecer que esses relatos são provenientes da pesquisa definitiva, cujas oficinas aconteceram entre setembro e dezembro de 2022. Faz-se oportuno mencionar que, na fase da pesquisa-piloto, duas oficinas pedagógicas foram realizadas no primeiro semestre de 2022, sendo que os resultados foram fundamentais para a continuação e para o desenvolvimento da pesquisa.

7.1 Primeira oficina: leitura performática, círculos de leitura e outros conceitos

A primeira oficina foi realizada no dia 01 de setembro de 2023, na escola-campo da pesquisa, no turno matutino. As discussões provenientes dessa oficina pedagógica realizada com os professores-colaboradores pretenderam refletir sobre os conceitos-chave que embasaram a formação continuada, tendo em vista revisitá-los, assim como suas implicações para o desenvolvimento profissional docente, com posteriores aplicações em sala de aula. Para isso, utilizamo-nos de slides para a projeção textual, sendo as explicações dialogadas e ponderadas à medida que discutíamos a leitura em voz alta e a leitura performática, além dos procedimentos estratégicos da Dupla Conceitualização e do Círculo de Leitura, com vistas a subsidiar os professores em referência à atuação da prática docente.

Por se tratar de conceitos desconhecidos aos professores, percebemos o engajamento e a interação destes profissionais, dada a relevância de cada conceito

³² São considerados professores-colaboradores, nesta pesquisa, os professores de Língua Portuguesa, a coordenadora pedagógica da escola-campo e uma Técnica Educacional da SEMED. Todos esses profissionais participaram colaborativamente para a realização das oficinas pedagógicas.

para o aperfeiçoamento da prática docente. Com exceção da leitura em voz alta, os demais objetos de estudo da oficina se apresentaram como novidade para os professores, fomentando o interesse em conhecê-los e entendê-los na prática. Com efeito, ressaltamos que o conceito de leitura em voz alta conhecido pelos professores ainda é, principalmente, o de leitura avaliativa, tendo em vista o nível de fluência leitora dos estudantes, que envolve aspectos prosódicos e gramaticais, pois segundo Bruno: “para avaliar o estudante, tem de ser com a leitura voz alta”.

A configuração da oficina se deu mediante a seguinte estrutura: a) leitura comentada da Lei 14.407, de 12 de julho de 2022³³, que estabelece “o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura” (BRASIL, 2022); constituindo-se, portanto, como direito dos estudantes e dever não apenas da escola, mas, sobretudo, do Estado, o cumprimento da Lei; b) reflexão sobre a importância da Didática como princípio da Formação Inicial e da Formação Continuada de Professores da Educação Básica, tendo como base a leitura e a discussão do texto *Comenius e a inovação do ensino de língua*, de Maria Inez Matoso Silveira (1999). O texto discute os três princípios que fundamentam até hoje a didática moderna, a saber: o princípio sensualista, o princípio da ordem e o princípio do prazer. Além disso, traz ainda uma síntese de nove ideias didático-metodológicas, que podem ser utilizadas em qualquer componente curricular; alguns aplicáveis ao ensino de língua (SILVEIRA, 1999); c) leitura e discussão dos conceitos: leitura em voz alta e performática, Dupla Conceitualização e Círculos de Leitura; d) exemplificação de uma leitura performática da anedota *Papagaio congelado*, de Ricardo Azevedo (ANEXO E).

Ao discutirmos a supracitada Lei, discorreremos sobre os benefícios que ela pode trazer para a formação do leitor se for, de fato, empreendida efetivamente com outras políticas públicas. Logo, é preciso pensar na ampliação do acervo de obras para a biblioteca dos professores na escola, pensar em cursos específicos de práticas leitoras para os professores da educação básica, investir em obras paradidáticas³⁴ para o acervo individual e coletivo dos estudantes, organizar atividades sistemáticas de leitura na escola. O professor Bruno lembrou que no início dos anos 2000, o MEC

³³ Link de acesso à Lei: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2022/lei-14407-12-julho-2022-792977-publicacaooriginal-165722-pl.html>. Acesso em: 15 ago. 2022.

³⁴ As escolas públicas recebem obras paradidáticas do PNLD Literário, mas não em quantidade suficiente para todos os estudantes. Entendemos a viabilidade de obras para o acervo pessoal dos estudantes, pois além de eles terem acesso aos textos, passam a ser donos dos livros.

distribuiu livros do projeto *Literatura em Minha Casa*³⁵. Cada estudante do ensino fundamental recebia uma coleção com cinco livros, de autores renomados, como: Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Carlos Drummond de Andrade, e tantos outros. A intenção do projeto era incentivar os estudantes a lerem os textos quer fossem na escola, quer fossem em casa, tornando-os proprietários dos seus primeiros livros.

Um outro aspecto relevante abordado pelos professores foi que “para formar leitores é preciso que o professor seja um modelo de leitor”. De fato! Diante dessa afirmação, percebemos que os professores estão conscientes de que a sua atuação como leitores e como formadores de leitores em sala de aula não atende ao esperado: ser um modelo de leitor para os estudantes. Afonso afirma: “eu gostaria de ler mais em sala de aula, mas há outros pontos que precisam de atenção”. Isso implica dizer que a leitura como atividade motivadora ainda não é prioridade em detrimento de aplicação de outros conteúdos.

Em seguida, fizemos a leitura compartilhada e expressiva do texto *Comenius e a inovação do ensino de língua*, de Maria Inez Matoso Silveira (1999). Após essa primeira atividade, retornamos ao texto e realizamos uma leitura fragmentada a fim de situar o ensino da leitura em voz alta nos três princípios básicos. Diante disso, os professores chegaram à seguinte reflexão: pelo princípio da sensualidade, a leitura em voz alta é incorporada à voz e à audição, transformando o texto concreto em abstrações, em subjetividades, correspondendo, assim, ao princípio da ordem. Pelo princípio do prazer, a leitura em voz alta pode ser trabalhada em sala de aula a partir de encenações, jograis e eventos de leitura que levem os estudantes a dizerem o texto com toda a carga interpretativa que ele permite. Nesse sentido, concordamos com Silveira (1999, p. 35) quando afirma: “tudo o que se ensina deve ser ensinado tendo em vista a sua aplicação prática na vida diária e na sua utilidade específica”.

No momento seguinte, iniciamos o estudo dos conceitos-chave da oficina. Em princípio, a discussão teve como eixo orientador a leitura em voz alta e suas implicações para o ensino-aprendizagem. Para motivar a discussão, propus as seguintes perguntas: a) em relação à preferência leitora, vocês preferem a leitura em voz alta ou a leitura silenciosa? E por quê?; b) em que medida a leitura em voz alta contribui na sala de aula?; c) como o professor deveria mediar a leitura em voz alta

³⁵ Os livros foram entregues aos estudantes nos anos de 2001, 2002 e 2003. Inicialmente para os estudantes dos matriculados na 4ª e na 5ª série do ensino fundamental, mas depois se estendeu para outras séries.

na sala de aula? Em resposta às perguntas, a preferência de leitura ficou equilibrada, uma parte prefere a leitura em voz alta; a outra, a leitura silenciosa. Daniel foi enfático ao afirmar: “prefiro a leitura em voz alta, porque leio e escuto ao mesmo tempo, o que ajuda na compreensão”. Helena afirmou: “a leitura em voz alta me permite compreender melhor, principalmente quando não consigo compreender o texto durante a leitura silenciosa”.

Para os professores, as contribuições da prática da leitura em voz alta na sala de aula consistem na melhoria da compreensão do texto, além de funcionar como instrumento avaliativo para a verificação do nível de fluência leitora dos estudantes. De acordo com Bruno, “quando a leitura em voz alta é bem desenvolvida, ajuda o estudante a se apresentar melhor”. Noutras palavras, a leitura em voz alta também contribui para o desenvolvimento da oralidade dos estudantes em apresentações orais na escola. Susana também vê a leitura em voz alta como um forte fator para a compreensão, “sendo que eles (estudantes) entendiam melhor quando se lia (professor) de forma expressiva”.

Em relação à mediação do professor, foram pontuadas algumas situações, como: os aspectos intervenientes (tensão, sudorese, tremores, etc.), que podem dificultar a fluidez leitora, a inibição e a insegurança – pontos lembrados pelo professor Bruno. Segundo Bruno, uma das formas de o professor identificar a timidez dos estudantes é quando pedem para ler muito próximo ao professor, evitando falar em tom mais elevado. Helena falou do desconforto no momento da leitura, o que já supõe a intervenção sistemática do professor para desenvolver atividades de leitura em voz alta que incentivem a leitura em público e superem os possíveis desconfortos. Bianca argumentou que, após a leitura, o professor deve apresentar os pontos de melhoria dessa leitura e elogiar a desenvoltura dos estudantes.

Dentre as práticas de leitura em voz alta conhecidas pelos professores na sala de aula estão a leitura compartilhada pelos estudantes e a leitura partilhada pelos professores. A leitura performática era algo desconhecido deles até o momento, em termos de nomenclatura e significado. O conhecimento dessa prática leitora levou os professores à comparação com a leitura expressiva, considerando esta leitura restrita aos aspectos da pontuação e da entonação. Além disso, a novidade dessa prática se deu pelo entendimento de que a performance leitora requer a presença corporal dos envolvidos nos atos de ler e ouvir. Isto significa dizer que a leitura em voz alta não

acontece na inércia da oralização, mas pela voz que se faz viva, presente e atuante na leitura.

Nessa direção, apresentei aos professores o livro de Délia Lerner *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário* (2002). Nesse livro, encontra-se o conceito da Dupla Conceitualização, uma estratégia pedagógica a ser inserida nas formações continuadas de professores. Esse conceito também foi recebido pelos professores como uma novidade, porque não o conheciam. É na dimensão da Formação Continuada que os professores têm a oportunidade de mudar suas visões sobre o seu modelo de ensino, nesse caso, refletindo sobre sua própria prática no ensino da leitura.

Com base nos conceitos acima apresentados, chegamos à discussão sobre círculos de leitura. Para isso, apresentei cada professor com um exemplar do livro *Como criar círculos de leitura na sala de aula*, de Rildo Cosson (2021). Em seguida, solicitei a leitura compartilhada do capítulo *O que é um círculo de leitura*. Durante a leitura dos cinco parágrafos que constituem o capítulo, o leitor do parágrafo parava a leitura e o grupo discutia os pontos relevantes do parágrafo.

Em vista disso, o primeiro parágrafo trouxe as características de um círculo de leitura, o que levou os professores a associarem o círculo a outras atividades similares desenvolvidas por eles na sala de aula. No segundo parágrafo, o autor apresenta o objetivo dos círculos no ensino, como uma atividade autônoma de leitura. No terceiro e no quarto parágrafos, são apresentadas as justificativas do desenvolvimento dos círculos de leitura. Inclusive na formação de professores, vindo estes profissionais a se apropriarem dessa metodologia e aplicá-la em sala de aula, o que já dialoga com a Dupla Conceitualização. No quinto, a ideia central da discussão é a personalização do círculo, tendo em vista a heterogeneidade das turmas; pois, “é fundamental que o círculo de leitura assuma as feições da sua turma, na sua escola [...]” (COSSON, 2021, p. 31).

Após concluirmos a leitura do capítulo, pude visualizar certo interesse e curiosidade, tensão e insegurança em relação ao planejamento, à organização e à culminância dos círculos por eles em sala de aula. No curso das discussões, enfatizei a necessidade de eles aplicarem os círculos em suas turmas, posteriormente. Em seguida, apresentei as etapas do círculo por meio de slides, mostrando o passo a passo, o que os tranquilizou.

Diante das inquietações dos docentes, propus a organização, entre nós, de dois círculos de leitura, cada um contendo quatro componentes. Nessa organização, foram divididos os papéis de cada integrante, foram selecionados os textos para leitura e discussão da Seleta de Textos³⁶. Por se tratar de círculos realizados por nós, pesquisador-formador e professores-colaboradores, estávamos cientes de que as atividades seriam melhores de serem executadas em relação às atividades com os estudantes nas salas de aulas, em decorrência das dificuldades que poderiam ser encontradas no ambiente escolar.

As discussões visaram a uma projeção do que poderia acontecer em sala de aula, permitindo aos professores a identificação de possíveis dificuldades, questionamentos. Essa interação entre os professores demonstraram a aplicação dos conceitos e condições didáticas criadas por eles a partir da Dupla Conceitualização, ou seja, os professores iniciaram o processo de reflexão acerca das atividades a serem desenvolvidas na próxima oficina formativa, demonstrando receptividade e interesse em desenvolver as atividades, quer seja nas oficinas de formação, quer seja nas salas de aula.

Antes de concluirmos a oficina, avisei aos professores que iria ler uma anedota *Papagaio congelado*, de Ricardo Azevedo. Iniciei a leitura em voz alta, atribuindo à leitura a expressividade e a performance adequadas solicitadas pelo texto. O objetivo dessa atividade foi mostrar a importância do professor como modelo de leitor, da formação do leitor e do estímulo à leitura. Dessa leitura, observei que os professores perceberam o humor presente no texto, quando riram com a anedota, resultado da performance leitora do pesquisador-formador, pois sem tal performance provavelmente o humor não seria percebido.

7.2 Segunda oficina: demonstração de dois círculos de leitura entre professores

A segunda oficina pedagógica com os professores-colaboradores, sob mediação do pesquisador-formador, foi realizada no dia 15 de setembro de 2023, na escola-campo da pesquisa, no turno matutino. Este relato teve como objetivo: a)

³⁶ Trata-se de uma coletânea de textos intitulada *Seleta em Prosa e Verso: uma coletânea de exemplares diversificadas de gêneros textuais escritos*. Organizada pela Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira, 2019. (Material de circulação restrita).

refletir sobre as etapas constitutivas de um círculo de leitura, tendo como texto-síntese o capítulo *As etapas*, do livro *Como criar círculos de leitura na sala de aula*, de Rildo Cosson (2021); b) realizar dois círculos de leitura com os professores-colaboradores; e c) registrar as impressões e as percepções dos professores em relação às atividades desenvolvidas nos dois círculos. Por conseguinte, perceber que a estratégia pedagógica funciona e pode ser aplicável em qualquer turma dos anos finais do ensino fundamental³⁷.

Em face disso, fizemos um semicírculo para a realização das atividades. Antes de iniciarmos as leituras e as discussões dos textos selecionados para os dois círculos, propus a leitura do capítulo *As etapas*, que resume cada uma das três etapas detalhadas nos capítulos posteriores do já referido livro. Essa atividade já havia sido discutida superficialmente na primeira oficina; contudo, nosso objetivo foi servir-nos da leitura para fundamentar as discussões em ambos os círculos. Por se tratar de uma atividade com os professores, visualizamos possíveis projeções do que poderia acontecer em sala de aula e, assim, a retomada a essas etapas seria imprescindível para sanar as possíveis dúvidas. Segundo Helena, com base nas atividades desenvolvidas na formação, a organização do círculo já permite prever algumas dificuldades na sala de aula em relação às etapas, pois “esses pontos vão acontecer dentro da sala de aula e vocês já sabem por onde ir”, afirma Helena.

Para iniciarmos as atividades dos círculos de leitura, estruturamos o momento da seguinte forma: primeiro, conversamos sobre as funções de cada componente, seguindo as orientações de cada etapa. Sendo assim, coube ao pesquisador-formador apresentar a proposta do círculo e preparar os professores para participarem da atividade. Em seguida, os professores fizeram a parte prática dos círculos, quais sejam: a leitura em voz alta dos textos, a elaboração das perguntas e as discussões procedentes dessas perguntas e, por fim, para surtir efeitos de atividade formativa, conversamos sobre a avaliação, que aconteceu por meio de perguntas direcionadas aos professores pelo pesquisador-formador.

Com relação a primeira oficina, o texto a ser lido e comentado foi um causo – *Comida de jacaré*, de Ailton Villanova. O texto possui caráter irônico e humorístico e foi lido em voz alta pelo pesquisador-formador. Durante a leitura, procurei incorporar elementos prosódicos e cinésicos, sendo que estes acompanhados daqueles indicam

³⁷ A nosso ver os círculos de leitura podem ser aplicados a qualquer ano de qualquer etapa e/ou modalidade do ensino, a depender da personalização dada ao círculo conforme o público participante.

que "toda expressão corporal e gestual implica a significação no contexto em que se apresenta" (SANTOS; SILVEIRA, 2020, p. 171).

Sendo assim, toda leitura em voz alta implica movimentos prosódicos e cinésicos adequados a cada texto no ato da leitura. Não há leituras homogêneas ou regras padronizadas para se ler texto em voz alta, o que existem são direcionamentos a serem respeitados em cada leitura, como as ênfases aos diálogos em textos narrativos, as entonações das personagens dessa tipologia textual, a postura pressuposta pela seriedade e pela formalidade como fazem os jornalísticos.

Enquanto lia, pude perceber que os participantes dos grupos reagiam à leitura conforme as informações eram apresentadas, com risos e comentários sobre as ações dos personagens, validando que durante a leitura em voz alta há uma corporificação da leitura tanto no leitor como nos ouvintes. Concluímos que as reações dos ouvintes foram possíveis em decorrência da leitura performática no instante em que acontecia a leitura em voz alta.

Após a leitura, Bianca, a coordenadora do círculo, iniciou as perguntas elaboradas previamente para os professores, que respondiam com engajamento e questionamentos, por exemplo: Será que o velho Menelau sabia que as moças estavam tomando banho no açude?, Será que ele ia realmente levar comida para os jacaré?, Será que havia jacarés, de fato, no açude? Com isso, presumimos que em sala de aula poderão surgir semelhantes perguntas. Sendo assim, decidimos que os professores-colaboradores poderiam intervir com outras perguntas, sempre que necessário, de modo a facilitar e melhorar o nível das discussões. Nesse caso, além de minha participação ativa no círculo, meu papel também era "essencialmente de um observador" (COSSON, 2021, p. 58), que deve interferir minimamente nos grupos. Dessa forma, fiz algumas perguntas a partir das respostas dadas pelos professores, mas respeitando o papel principal da coordenadora desse círculo.

A elaboração das questões de ambos os textos seguiu as sugestões fornecidas por Cosson (2021). Este autor contemplou perguntas referentes a textos narrativos, o que nos serviu de base para a elaboração das perguntas do gênero textual artigo de opinião, do segundo círculo. Retomando as discussões do primeiro círculo, os dois professores comentaristas observaram o tom humorístico e irônico presentes no caso, principalmente pela essência do gênero textual. Afonso observou que "apesar de o texto ser curto, é leve. Ele tem muitas informações que geram outras discussões

em sala de aula”. Dentre elas, foram destacadas a variedade linguística presente no texto e a contextualização com experiências vividas pelos estudantes.

Em seguida, iniciamos as discussões do segundo círculo de leitura. Desse grupo, participaram três professores, visto a ausência de uma. O gênero textual escolhido foi um artigo de opinião da Seleta de Textos intitulado “*Ficar*” *pode ser fatal!*, de autoria desconhecida. Segundo os integrantes do círculo, a justificativa pela escolha do texto se deu em decorrência de dois aspectos: por se tratar de um texto atual e interessante e pela pertinência ao público escolar, os estudantes (pré)adolescentes.

Na ausência da coordenadora do grupo dois, o líder assumiu a função de coordenador e leu o texto em voz alta, atribuindo a performance requerida pelo texto. Essa leitura apresentou-se diferente da leitura feita no grupo um. Isso se deu pela ausência de discurso direto, por não haver a necessidade de alternância de vozes entre personagens (ausentes no artigo de opinião). Ou seja, a leitura aconteceu em dimensão linear, direta. Helena disse que o momento entre nós, de dois círculos de leitura, torna a atividade em si muito real, já que parte das discussões para a aplicabilidade em sala de aula.

Após a leitura, a participação dos professores foi mais intensa em relação ao diálogo sobre o tema, visto que as discussões não ficaram apenas no plano da superficialidade das perguntas destinadas aos colaboradores do grupo, mas abrangeram outras questões, como ideológica, política, social, cultural, sexual, etc., exigindo a participação dos dois grupos. Observei que as perguntas realizadas pelo grupo foram mais fluidas, e os participantes ficaram mais à vontade para comentar e contextualizar as perguntas.

Segundo os professores, em comparação com o gênero caso, o artigo de opinião suscitou engajamento e interação, promovendo a contextualização do tema a partir dos pontos de vista do autor(a) do texto em tela, algo que não foi concebido no caso, até mesmo pela função social de cada texto. Além disso, os professores também discutiram sobre a possibilidade de trabalhar, nos círculos em salas de aula, com textos não apenas literários, mas argumentativos também, pois:

Você veja: o texto nos permite ter diálogos grandes. Se isso acontecer com os alunos, será muito importante. Estou curioso pra ver lá (escola) como eles se saem. Outra coisa que a gente já percebe que dá certo é sugerir as obras, seja alguma coisa mais profunda, mas o gênero tem o poder, que é alguma coisa mais resumida, mais direta (AFONSO, Diário de bordo do pesquisador-formador, 15/09/2022).

Dito em outras palavras, Afonso compartilha a relevância do gênero artigo de opinião para ser discutido em sala de aula com os estudantes, tendo em vista a linguagem direta e denotativa, o que oportuniza melhor compreensão sobre o assunto trazido pelo texto. O professor também deixa claro o interesse em trabalhar a atividade com os estudantes, a nosso ver, reflexo das discussões provenientes da Dupla Conceitualização. Nesse caso, estamos cientes de que as oficinas propostas aos professores de Língua Portuguesa parecem atestar nossa tese de que as formações continuadas mudam a percepção dos professores em relação ao ensino da leitura em voz alta na sala de aula, melhorando o desenvolvimento leitor dos professores e dos estudantes.

A etapa da avaliação em círculos de leitura é fundamental para a personalização das atividades posteriores. De acordo com Cosson (2021), a avaliação requer bastante cuidado para não ser ela mesma o objeto focal das atividades do círculo pelos participantes. Como os dois círculos realizados na oficina tiveram caráter de demonstração para os professores-colaboradores, deixamos para realizar a avaliação ao final das discussões, já que não era nossa pretensão realizar duas avaliações, uma para cada círculo, pois já fazíamos apreciação durante as atividades.

Nesse sentido, foram formuladas duas perguntas para verificar as impressões e as percepções dos professores em relação às atividades das etapas dos círculos. A primeira pergunta objetivou saber dos docentes a diferença entre as duas leituras em voz alta, considerando os textos. Eis a pergunta: Quais diferenças vocês perceberam nas duas leituras em voz alta? O estilo da primeira e da segunda leitura? A segunda pergunta teve como finalidade verificar as impressões dos professores em relação aos círculos de leitura. Com isso, perguntei: quais impressões vocês tiveram dos círculos de leitura?

Sobre a primeira pergunta, Helena afirmou que o caso apresentou um prazer estético, com tom mais suave e humorístico. Segundo Afonso, o modelo de leitura se deu, ao considerar, os campos de atuação: o primeiro por ser um texto literário, a leitura foi enfática, lúdica; o segundo, por ser um texto do campo jornalístico, da esfera científica, a leitura foi mais séria, “sendo que os dois trouxeram entonações necessárias para cada gênero”, afirmou Afonso.

Diante da primeira pergunta, os professores refletiram sobre os pontos focais das discussões, sobre a importância de se perceber um olhar crítico-reflexivo sobre o ensino da leitura em voz alta em sala de aula e suas implicações para o ensino-

aprendizagem principalmente a partir dos diversos gêneros textuais inseridos nos planos de ensino dos professores.

Quanto à segunda pergunta, os professores perceberam que os círculos de leitura permitem, além de incentivar o hábito da leitura, auxiliar os estudantes a se desenvolverem com mais desenvoltura diante de leituras e de discussões, fazendo-os superar a timidez. Helena observou que as atividades do círculo possibilitaram unir os estudantes aos engajamentos e às interações. Para Afonso:

O círculo de leitura como a gente está tendo aqui permite, de fato, uma leitura prazerosa. Então se eu crio o hábito entre amigos, entre alunos, a gente consegue sentir esse prazer em conjunto. O ato de ler torna-se divertido. Você aprende, coloca-se, faz inferências, deduz, vê a opinião do outro. É um processo riquíssimo. É uma despertar para a leitura. É um incentivo à leitura. Muito bom (AFONSO, Diário de bordo do pesquisador-formador, 15/09/2022).

De fato, os círculos de leitura quando bem administrados oportunizam a formação de leitores competentes, críticos e reflexivos sobre os textos que lhes são disponibilizados. Diante disso, concluímos a oficina cientes de que essa estratégia pedagógica pode contribuir para o desenvolvimento leitor dos estudantes, em termos de compreensão leitora, sobretudo. Embora a proposta de Cosson (2021) não mencione a leitura em voz alta, pois a leitura dos textos deve ser realizada em casa, e os encontros são para as discussões, sugerimos aos professores investirem na leitura em voz e performática como uma atividade leitora que, como nos diz Bajard (2014a), comunique o texto, isto é, que o leitor possa interpretá-lo e dizê-lo para os ouvintes com expressividade.

7.3 Terceira oficina: a leitura performática na prática leitora dos professores

A terceira oficina pedagógica aconteceu no Departamento de Formação, da SEMED, no dia 05 de outubro de 2023. Na ocasião, discutimos a leitura performática na escola, viabilizando momentos de leitura entre os professores, uma vez que Lerner (2002) nos afirma que é tarefa necessária à escola criar uma comunidade de leitores que buscam nos textos respostas aos seus questionamentos, de modo que as informações encontradas melhorem a compreensão dos aspectos questionados. A autora também nos diz que “o *necessário* é, em suma, preservar o sentido do objeto de ensino para o sujeito da aprendizagem, o necessário é preservar na escola o

sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais[...]” (LERNER, 2002, p. 18, grifos da autora).

Diante disso, pensar numa comunidade de leitores é atentar-se às necessidades de que a escola urge para formar leitores. Além disso, também é compromisso da escola promover o estímulo à leitura e ao desenvolvimento das competências leitoras de seus estudantes. Entretanto, sabemos que essa não é uma tarefa fácil porque o ensino da leitura nas salas de aulas ainda não se apresenta efetivo, como um conteúdo valorizado, de prestígio. Em vista disso, o professor Daniel nos apresentou o seguinte relato:

Durante uma semana (quatro aulas de Língua Portuguesa), trabalhei a leitura em sala de aula em minhas turmas. O resultado foi satisfatório porque observei que os alunos desenvolveram algumas habilidades leitoras, antes não observadas por mim. No entanto, percebi que três pontos mereceram atenção: o primeiro está relacionado com a negação da leitura como um conteúdo em sala de aula, é mais vista como um passatempo ou como avaliação para verificar o nível de leitura dos estudantes. O segundo diz respeito ao registro desse conteúdo no sistema informatizado, que não permite inserir as atividades de leitura, ou seja, a leitura como objeto de ensino e aprendizagem. O terceiro, a meu ver o mais crítico, está vinculado às críticas de alguns colegas professores que, talvez pelo tradicionalismo, não aceita que a leitura seja trabalhada como objeto de ensino, em vista de argumentarem que os alunos ficam dispersos quando não estão transcrevendo textos do quadro-branco (DANIEL, Diário de bordo do pesquisador-formador, 05/10/2022).

Diante desse relato, enquanto pesquisador, formador e técnico pedagógico da SEMED, ouvindo de perto os professores, percebo algumas lacunas possíveis de serem reparadas; tais como investimentos em formações continuadas que atendam as reais necessidades das escolas, visualizando-as como instituições reflexivas onde atuam ou devem atuar professores capazes de mudar suas percepções acerca de suas práticas didático-pedagógicas em sala de aula.

Esta oficina pedagógica teve como objetivo refletir sobre a leitura performática, tendo a voz como elemento vivo da leitura em voz alta, assim como oportunizar um momento de leitura entre os professores-colaboradores. Para isso, o pesquisador-formador organizou uma compilação de dez textos literários: crônicas, parábolas, causos, memórias e fábulas. Cópias dessa compilação foram entregues aos professores para que cada um pudesse escolher um texto, fizesse a leitura silenciosa e depois lesse o texto escolhido em voz alta, atribuindo-lhe o máximo de expressividade e performance.

Antes de iniciarmos a sessão de leituras, fizemos a leitura comentada do texto *A leitura performática na leitura em voz alta*³⁸, de autoria do pesquisador-formador. O texto visou uma reflexão sobre a ideia de performance e da presença corporal inerente à leitura em voz alta, cuja base teórica está ligada a Zumthor (2018) e a Oliveira (2010). As discussões revelaram o pouco uso da expressividade e da performance nas práticas leitoras dos professores nas aulas de Língua Portuguesa. No entanto, ressaltamos que essa atividade leitora não é de todo escassa em sala de aula, se considerarmos o entendimento dos professores sobre o conceito de que eles dispõem sobre expressividade, já que disseram não conhecer o conceito de performance leitora, como afirma Susana: “Eu já conhecia, não com essa nomenclatura, mas a expressividade”.

Se de fato, como nos afirma Zumthor (2018), a performance implica competência, sendo esta concebida como um “saber-ser”, isto é, requer e comanda uma presença e uma conduta nas quais comportamentos fisiopsíquicos manifestam-se num corpo vivo, torna-se, portanto, necessário o conhecimento de habilidades específicas da leitura performática. Assim, reconhecer o texto e dizê-lo por meio da voz alta com vivacidade, interpretando suas ideias quer sejam explícitas, quer sejam implícitas, é talvez a habilidade prioritária dessa prática leitora.

Segundo Oliveira (2010), a leitura em voz alta é uma forma de incorporação das experiências da leitura literária, de modo que se evidencie os efeitos das obras num movimento de contato e experimentação no próprio corpo, de maneira mais específica na voz. Diante disso, entendemos que a leitura performática é uma prática que possibilita a fruição e a aprendizagem do texto, que contribui para a formação de leitores críticos e reflexivos a partir das experiências vividas dos leitores e dos ouvintes.

Como vimos, a leitura em voz alta implica uma boa e precisa atuação do leitor, assim como a avaliação do ouvinte em relação à performance de quem lê. Frente a isso, foi visível a tensão e o nervosismo dos professores antes e durante a leitura. Algumas leituras apresentaram pausas indevidas, recorrência a palavras seguidas de correção, decodificação de palavras desconhecidas pelos professores. Susana ratifica que “é necessária a leitura prévia mais de uma vez, sobretudo para conhecer palavras novas”.

³⁸ Este texto foi escrito exclusivamente para fomentar as discussões dessa oficina pedagógica.

Antes de os professores lerem os textos em voz alta, projetei um vídeo de Maria Betânia³⁹ fazendo uma leitura performática da crônica “Banhos de mar”, de Clarice Lispector. Os professores elogiaram a performance da cantora-leitora e falaram da relação suavidade-intensidade da voz que dizia o texto, nesse caso da cantora. A leitura conduziu os professores à dimensão nostálgica de cada um, das lembranças infantis dos professores com relação aos primeiros contatos com o mar.

Após a discussão, comuniquei aos professores que iria fazer a leitura do texto *Crônica da loucura*, de Luís Fernando Veríssimo. Essa leitura teve como objetivo enfatizar a importância do professor como motivador da prática leitora dos estudantes, incentivando-os a lerem textos em voz alta em sala de aula. Em seguida, combinamos um período de dez minutos para a leitura prévia, mas pelo que experienciamos são os aspectos intervenientes que dificultam e atrapalham a fluidez da leitura. Em relação a essa experiência, Afonso relatou seus sentimentos:

Primeiro foi o frio na barriga. Precisei respirar quatro vezes antes de iniciar a leitura, porque cada leitor tem um público. O público da sala de aula, a gente já está acostumado. Aqui diante de professores, naturalmente, eu vou sentir um pouco de tensão. Nós que somos professores de Língua Portuguesa, por incrível que pareça, a gente acaba tendo mais dificuldade de ler, porque conhecemos algumas técnicas da leitura. Talvez para uma pessoa de fora seja mais fácil (AFONSO, Diário de bordo do pesquisador-formador, 05/10/2022).

A dificuldade apontada pelo professor obviamente não se refere à leitura enquanto processo de decodificação, mas à responsabilidade que é atribuída ao professor de Língua Portuguesa durante a leitura em voz alta. Nesse sentido, convém esclarecer que implicadores de ordem psicológica são os principais causadores das tensões antes e durante a leitura em voz alta. Além disso, acreditamos que não há leitura em voz alta mais ou menos fácil quando o leitor é designado à leitura pública, diante de um público que ele desconhece. E como disse o professor, o friozinho na barriga é inevitável.

Helena enfatizou a importância de o professor investir com frequência nessa prática leitora em sala de aula para mostrar aos estudantes as funções da leitura em voz alta performática. “Acredito que se o professor praticar mais essas leituras com seus alunos, eles vão perceber a satisfação e as dificuldades de se ler em voz alta diante de um público”.

³⁹ O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=p87ILuUvE3U>. Acesso em: 05 set. 2022.

Ainda sobre a experiência da leitura, o professor Daniel relatou:

Acredito que esses momentos são importantes porque a leitura performática e até a leitura em voz alta contribuem na formação e no aperfeiçoamento tanto pessoal como social. Se observarmos, essas leituras estão presentes em formações, em congressos. Eu aqui estou me situando socialmente e enquanto individual e pessoal nesses contextos. É na escola que começamos a ter essas oportunidades de se formar como cidadãos. Essa leitura é importante porque o surgimento e o desenvolvimento da escrita estão associados às regras sociais da leitura em voz alta. Depois de um tempo se distanciou (DANIEL, Diário de bordo do pesquisador-formador, 05/10/2022).

Daniel, ao falar das demandas da leitura em voz alta em diferentes eventos comunicativos, sinaliza a responsabilidade da escola enquanto instituição promotora, por excelência, da leitura em voz alta como prática social. Isso também supõe a organização de um planejamento semanal de momentos de leitura entre professores e estudantes, entre estudantes e estudantes, a partir de estudos, leituras e outras atividades que envolvem a voz alta na leitura.

Afonso compara a leitura performática com a contação de história, em termos de atração pelo texto.

É como você lê um cordel. Se você não tirar proveito da musicalidade, do livro, da sonoridade, não vai ficar interessante. Então o tom, a maneira, a forma como você incorpora o texto faz a diferença e vai despertar mais ou menos atenção. Atrai a atenção, porque quando você conta uma história com entonação, sai mais bem contada (AFONSO, Diário de bordo do pesquisador-formador, 05/10/2022).

As observações dos professores demonstravam que os conteúdos trabalhados na oficina já modificavam as percepções deles em relação aos conceitos e a prática performática da leitura em voz alta. Isso nos mostra que a formação continuada quando reflexiva fortalece e melhora a ação do professor em sala de aula. Acreditamos em encontros formativos nos quais os professores possam ser ouvidos, tenham direito à fala, pois é com base nisso que o formador tende a mediar o momento formativo. Nesse sentido, acreditamos também na ação pontual da formação continuada em serviço, já que as demandas de sala de aula são expostas pelos professores e juntos com os coordenadores pedagógicos devem refletir sobre as causas e os efeitos para (re)planejar as próximas ações.

Um outro aspecto observado na oficina foi a inversão de papéis, ou seja, os professores se colocaram nos lugares dos estudantes. Essa troca de papéis, segundo eles, dá condições de os professores entenderem o que os estudantes sentem durante a leitura. Segundo Susana, é interessante que anotações sejam feitas no

momento em que a leitura silenciosa está sendo realizada, pois assim os estudantes adquirem familiaridade com o léxico, passagens textuais confusas na primeira leitura e dão expressividade à leitura em vez de transformá-la num ato mecanizado. Após a fala de Susana, Afonso apresentou o seguinte relato:

Em algumas situações de leitura em voz que envolvo os alunos, peço a eles que venham até o quadro-branco e de lá eles leem para a turma. Sei que isso torna o momento ainda mais tenso para o aluno-leitor, mas também converso antes com a turma e deixo ele bem à vontade. Se precisar retornar à leitura inicial, eles podem fazer isso, se gaguejar não tem problema. Meu objetivo com isso é romper, aos poucos, com o bloqueio psicológico dos alunos. Caso o aluno não queira ler, a vontade dele é respeitada (AFONSO, Diário de bordo do pesquisador-formador, 05/10/2022).

Segundo Jean (1999, p. 125), “o recurso a um texto que se lê em voz alta pode, em alguns casos, suspender certos ‘bloqueios’ psicológicos”. A menção a Jean é sustentada pela metodologia de Afonso, que não conhece o texto do autor, mas que sua experiência em sala de aula o leva a pensar em metodologias que dirimam as dificuldades decorrentes da leitura em voz alta.

De modo geral, a participação dos professores sobre a leitura performática mostrou o engajamento com essa prática leitora, evidenciando o entusiasmo por outros encontros formativos sobre a prática da leitura em sala de aula, de modo a romper com as práticas mais convencionais adotadas em sala de aula.

7.4 Quarta oficina: tecendo reflexões sobre a prática leitora em sala de aula

A quarta oficina pedagógica foi realizada no dia 19 de novembro de 2022, no Departamento de Formação da SEMED. Consideramos importante acrescentar um uma oficina que tratasse dos atos da leitura em voz alta, assim como refletir sobre alguns tipos de leitura (SILVEIRA, 2019). Frente a esses objetivos, também foi pretensão desse momento formativo entender, mesmo superficialmente, como estavam acontecendo as atividades de leitura na sala de aula realizadas pelos professores.

A discussão sobre os tipos de leitura implicou mobilizar os professores a refletirem sobre as diversas estratégias e os diversos objetivos utilizados pelos leitores para determinadas finalidades. Toda atividade leitora está vinculada a algum propósito. Não há leitura desvinculada de um fim específico. Devo lembrar que o texto de Silveira (2019) foi discutido nas duas primeiras oficinas que compuseram a

pesquisa-piloto desta tese. Uma releitura foi necessária tendo em vista que alguns professores não participaram dos momentos realizados entre os meses de maio e junho de 2022. Na ocasião participaram seis professores, dos quais somente três seguiram para a pesquisa final. Por esse viés, julgamos interessante os demais professores terem acesso ao conteúdo sobre os tipos de leitura.

Como todas as leituras lidas nos encontros formativos, as leituras dos dois textos teóricos também foram comentadas. Iniciamos com a leitura do texto já mencionado, dando ênfase às associações dos tipos de leituras com os gêneros textuais mais compatíveis a cada tipo. Para cada tipo de leitura, os professores faziam alusões aos textos utilizados em sala de aula. Para Patrícia, a leitura sensual possibilita o contato dos estudantes com as emoções e os sentimentos, e a mediação leitora do professor deve promover um encontro entre os estudantes e o texto. Como Patrícia trabalha com a Educação de Jovens e Adultos, a tendência é que os estudantes discutam mais os textos e tornem-se parte deles numa dicotomia entre realidade e ficção.

Helena falou da necessidade de diversificar os tipos de leitura para que os estudantes tenham acesso a textos além dos literários. Enquanto Técnica Pedagógica da SEMED, Helena desenvolve alguns projetos que visam a inserção de textos não literários à seleção das obras, o que possibilita o conhecimento de outros gêneros, de outras histórias, que não sejam os clássicos.

As discussões sobre os tipos de leitura seguiram com exemplificações, mas com poucas menções à sala de aula. Talvez porque as denominações dos tipos de leitura serem novas para os professores. Bruno disse que não conhecia esses tipos de leitura. Disse ele: “eu não fazia ideia de que a leitura que nos leva a buscar novos conhecimentos é uma leitura geradora. Então nesse caso, sempre que estamos lendo na internet sobre um tema e clicamos num link, estamos numa leitura geradora”.

Silveira (2019) chama a atenção para a articulação desses tipos de leitura, já que eles não acontecem de forma estanque. É possível que o leitor sinta prazer num texto de assimilação, para estudo, por exemplo, caso ele tenha interesse pelo tema central do texto. “Além disso, vale ressaltar que, à medida que vamos atingindo uma maior maturidade, vamos também atingindo uma melhor percepção e dimensão cada vez mais crítica diante da leitura” (SILVEIRA, 2019, s.p.).

Dando continuidade à leitura teórica, discutimos o texto “O ato de ler e a leitura em voz alta”, de Marcos Suel dos Santos e Maria Inez Matoso Silveira. Esse texto tem

como objetivo esboçar um olhar sobre as impressões do leitor no ato ou depois da leitura, considerando ponto essencial o encontro íntimo entre leitor e ouvinte na leitura em voz alta, assim como a subjetividade de que a leitura se constitui. Logo,

a leitura em voz alta na sala de aula pode ser realizada pelo professor ou pelo aluno. Quando pelo professor, tem como função contribuir na formação do leitor, favorecendo uma compreensão mais eficiente, sobretudo, quando o aluno não lê habilmente. Favorecendo, pela audição, o acesso à estrutura do texto, à linguagem presente em diferentes gêneros textuais. Para o aluno, a leitura é um instrumento importante para compreender o texto (SANTOS; SILVEIRA, 2020, p. 166).

Nesse texto, retomamos a leitura performática atribuindo a ela alguns elementos como os paralinguísticos (olhar, gestos, expressões faciais e corporais, entonação da voz), que segundo Bajard (2014a) são gestos da transmissão vocal. Essas nomenclaturas também novas aos professores, embora eles já tivessem tido o primeiro contato nessas oficinas, permitiram conhecer os aspectos que implicam uma leitura em voz alta e performática. O maior efeito das leituras desses textos deu-se em decorrência da dupla conceitualização, já que mesmo não havendo a criação de condições práticas, o professor foi levado a associar a teoria com os conhecimentos de que já dispunha sobre os recursos demandados na leitura em voz alta para torná-la expressiva.

Após a discussão proveniente do texto mencionado, comuniquei aos professores que iria ler o texto “O cururu”, de Jorge de Lima. Esse texto discorre sobre a sedução paralisante de um sapo por uma cobra, de tal modo que essa sedução o transforma em refeição para o réptil. Diante da leitura, conversamos sobre quais tipos de leitura poderiam ser citados em relação ao texto lido e entendemos que: a) a leitura sensual, pois foi impossível não sentir um certo sentimento de compaixão; b) a leitura linear, porque nosso objetivo era a realização de uma leitura descompromissada, que gerasse apenas prazer pelo texto; e c) a leitura crítica, já que a leitura possibilitou, não o aprofundamento do tema, mas comparar os atos presenciados com situações concretas da vida real, como os crimes passionais gerados pela sedução, pelo fascínio, pela prisão “afetiva” de alguém em relação ao outro.

Um ponto observado por Susana foi que, para surtir o efeito desejado, a leitura desse texto não podia acontecer de qualquer forma.

O modo como as palavras foram escolhidas, a construção sintática do texto, nos direcionam para uma leitura lenta e com doses de suspense. É um texto que não precisa de uma expressividade com muitos movimentos corporais, mas com a voz e as expressões faciais” (SUSANA, Diário de bordo do pesquisador-formador, 19/11/2022).

A visão dos professores sobre o texto recupera as reflexões dos encontros anteriores, o que nos faz perceber as mudanças acerca do texto e da leitura que dele decorre, sem desmerecer, mas ampliando os conhecimentos anteriormente construídos. Dessa forma, chegamos a primeira parte da oficina. A segunda objetiva uma conversa com os professores sobre o andamento das atividades dos círculos de leitura em sala de aula, todos os professores relataram suas experiências, seguidas de apreciações dos colegas.

Um dos pontos trazidos por Bruno para a discussão já era esperado: o desconforto dos estudantes em lerem os textos em público, o que não prejudicou o andamento das discussões entre eles.

Patrícia, que é professora da EJA, teve bastante dificuldade de trabalhar com o círculo, tendo em vista a dificuldade de leitura dos estudantes. Alguns leram, outros não. A professora referia-se aos estudantes do quinto período da EJA, correspondente ao sexto ano do ensino regular.

Afonso disse: “os alunos gostam de ser desafiados”. Ainda segundo o professor, poucos alunos leram com dificuldades. Segundo o professor, a dificuldade foi a não compreensão exata do que cada um deveria fazer (sua função) dentro do círculo. Afonso também disse que a proposta é interessante e pretende continuar em 2023 porque os estudantes aprendem coletivamente.

Em discussão paralela, os professores sinalizaram bastante a dificuldade de trabalhar projetos nos últimos três meses do ano, porque outros projetos sempre estão em andamento na escola, avaliações bimestrais, sem contar com a atipicidade do ano (chuvas e interrupção no fluxo das aulas). Eu, como Técnico Pedagógico na SEMED, estou ciente das falas dos professores, pois, de fato, muitos outros aspectos impediram as ações de serem desenvolvidas a contento nas escolas. Inclusive, reuni a coordenação pedagógica e expus o vivenciado nessa formação, sugerindo que algumas ações sejam revistas e remodeladas pela SEMED.

O professor Daniel resumiu a atividade em dois momentos: no primeiro, ele disse que as atividades desenvolvidas pelos estudantes superaram as expectativas dele, porque leram e discutiram os textos coletivamente. O Segundo não saiu como

planejado porque alguns contratempos surgiram – como os já citados acima. Ainda segundo o professor, os estudantes produziram bons textos sobre as atividades dos círculos. Daniel também relatou que os alunos gostaram dos textos selecionados pelos professores, mas não demonstraram interesse nos textos selecionados por eles e as discussões não foram proveitosas.

Entendemos que a seleção de textos adequados à faixa etária dos estudantes pesa bastante nesse quesito; pois conhecer o texto é fundamental. Convém ressaltar que as escolhas são pessoais e a sugestão de uma obra requer responsabilidade porque o texto pode ser aceito ou rejeitado e, nesse caso, talvez nunca mais lido pelo leitor que não se interessou. Concordamos com Cosson (2014, p. 99) quando diz: “os alunos devem poder escolher o que querem ler, como também pode abandonar a leitura no meio do caminho ou reler um livro que lhes interessa particularmente”. Nesse caso, o pesquisador refere-se à leitura livre, ou seja, a leitura sensual ou a leitura linear (SILVEIRA, 2019).

Das falas dos professores, ficou claro que a escola precisa enfatizar e fortalecer o espaço de reflexão, precisa ouvir mais os professores. A instituição escolar precisa ser a protagonista da sua própria atuação institucional, humanística e pedagógica. Cientes de que seus estudantes apresentam dificuldades na área da leitura, parece que as escolas ainda continuam, exclusivamente, investindo no ensino de conteúdos ortográficos e gramaticais, na maioria das vezes, descontextualizados.

Nesse sentido, Helena ressaltou a importância das oficinas desenvolvidas, ao dizer que a necessidade de formações continuadas como as que está participando deve estar na agenda de formações da SEMED. Já Daniel afirmou: “a escola está muito ilhada. As oficinas me mostraram que teoria e prática precisam estar sempre juntas. No estágio, constatei aulas sem motivação, quadros cheios de textos, sem grandes discussões sobre o escrito”.

Nessa direção, Afonso acredita que a escola precisa ter a visão que tivemos ofertando as oficinas, tentando mudar a percepção dos professores em relação à prática e à teoria. Para ele, a escola precisa se aproximar mais dos professores e acompanhar o trabalho destes docentes.

As discussões dessa oficina abrangeram outras instâncias que não estavam previstas no planejamento. Entretanto, entendemos como relevantes mencionar neste texto, porque as colocações dos professores nos levam a pensar sobre as causas impeditivas da formação dos estudantes enquanto leitores. Essa reflexão não será

oportuna nesta tese, pois requer uma pesquisa mais detalhada, com um quantitativo substancial de participantes.

7.5 Quinta oficina: uma conversa sobre as oficinas

A quinta e última oficina pedagógica foi realizada no dia 15 de dezembro de 2022, no Departamento de Formação da SEMED. Nosso objetivo era desenvolver quatro oficinas com os professores num intervalo de dois meses. Um encontro a cada quinze dias, mas devido aos ajustes necessários nas agendas dos professores, não conseguimos realizá-los quinzenalmente. Após os quatro encontros, agendei com os professores mais um encontro para aplicar um questionário de satisfação e avaliarmos os encontros formativos. Os professores concordaram em participar de mais uma oficina, mas que fosse realizado no mês de dezembro em virtude de suas atividades na escola, pois estavam em período atípico (jogos do Brasil na Copa do Mundo de Futebol), além de avaliações e tantas outras atividades demandadas para aquele período.

Em princípio, foram apresentados os objetivos da oficina, quer seja: conversar com os professores sobre as oficinas e as atividades aplicadas nesses momentos formativos, além de aplicar um questionário de satisfação sobre os temas discutidos. Por se tratar de um encontro avaliativo, vários pontos discutidos nas oficinas anteriores foram retomados, o que consideramos relevantes, uma vez que mostraram as preocupações dos professores, chamando a atenção, portanto, do pesquisador-formador e de Helena, ambos Técnicos pedagógicos da SEMED.

Diante dos relatos, Helena e eu concluímos que as oficinas revelaram alguns aspectos, quais sejam: a) ouvir os professores e, a partir da escuta ativa, planejar formações que atendam as demandas deles, deslocando o olhar para a mediação reflexiva; b) fazer uso de metodologias ativas que impliquem no fortalecimento e desenvolvimento de práticas pedagógicas eficientes à aprendizagem; e c) otimizar os encontros formativos com atividades teórico-práticas, criando condições pedagógicas para os conteúdos a serem ensinados. Essas reflexões aconteceram na SEMED, após ouvirmos as inquietações dos professores em relação à ausência de formações específicas para os professores de Língua Portuguesa, tanto pela SEMED como pela escola.

Em relação aos encontros, Afonso afirmou:

É bom e necessário. A gente precisa ter esses debates. Eu lembro que no dia em que nós fizemos as leituras aqui, houve um debate. Foi muito bom e estimulante. Foi agradável. Pudemos ver a felicidade dos colegas tanto na leitura quanto nas discussões. Isso é necessário. E o que também tornou o encontro didático foi que você nos trouxe um curso prático, o que levaremos para os alunos. É uma metodologia ativa para o aluno. Se o professor fica só na teoria, hoje em dia não serve mais, porque o professor tem de ser protagonista também. Outra coisa que agrega, além do protagonismo que tivemos aqui, essa parte de leitura, análise, foi bom para sentirmos esse protagonismo, e você bom também porque teve a proposta para levarmos para a escola e trabalharmos com os alunos (AFONSO, Diário de bordo do pesquisador-formador, 15/12/2022).

Para o professor, a formação continuada constitui momento necessário para o desenvolvimento de boas práticas docentes, e deve colocar os professores na centralidade das discussões, ou seja, tornando-os protagonistas desse processo de aprendizagem. Assim, esses momentos precisam fazer sentido para os professores, devem ser dinâmicos. O professor também destacou a necessidade de cursos práticos, que articulem a teoria à prática, conforme prevê a Dupla Conceitualização.

A professora Patrícia relatou que as formações trouxeram “ótimas propostas, que a gente percebe que surte bons resultados em sala de aula. Além disso, contribui bastante para incentivar a leitura e aumentar a compreensão dos alunos”. Dessa forma, a professora entendeu a importância das práticas leitoras em voz alta e dos círculos de leitura para desenvolver o gosto dos estudantes pela leitura e melhorar nos processos de compreensão leitora.

Além de Afonso e Patrícia, os relatos dos demais professores seguiram nessa mesma linha de raciocínio, sempre enfatizando a oportunidade de participar das oficinas e das contribuições que as discussões trouxeram para o desenvolvimento de suas práticas nas aulas de leitura.

Após a conversa inicial, informei aos professores sobre a necessidade de aplicar um questionário, composto de duas partes: a primeira visava coletar dados pessoais e profissionais dos professores e a segunda, conhecer as suas impressões em relação à formação desses profissionais sobre os temas propostos nas oficinas. Em seguida, entreguei-lhes cópias do questionário e fiz a leitura de cada uma das questões, explicando-as. Feito isso, combinamos um tempo de 40 minutos para eles responderem às questões, porém um acréscimo de 20 minutos foi necessário para os professores terminarem de responder aos questionários.

A atividade aplicada permitiu ao pesquisador-formador visualizar alguns aspectos inerentes à experiência. Dentre eles: desconforto, sendo este ocasionado, talvez, pela presença do pesquisador-formador; correções frequentes antes da entrega definitiva das respostas; preocupação com as ideias de cada resposta, além

de outras. Em síntese, as oficinas de formação revelaram que os professores-colaboradores, munidos de conhecimentos sobre os temas discutidos em cada encontro formativo, demonstraram interesses em compreender os conceitos abordados e aplicá-los em suas turmas ainda no curso das formações.

Nesta seção, os relatos apresentados forneceram um panorama das discussões promovidas durante as cinco oficinas pedagógicas entre os pesquisador-formador e os professores-colaboradores. Convém destacar que foram registrados os pontos mais relevantes das discussões, apesar de outros pontos terem sido abordados e discutidos, mas que não foram considerados tão relevantes para comporem os relatos.

8. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção, apresentam-se e são analisados os dados obtidos por meio dos questionários aplicados. A escolha desse instrumento se deu pelas razões apresentadas na subseção 6. 3. 1 – Acerca dos questionários como instrumentos de pesquisa. Efetivamente, foram utilizados dois tipos de questionário.

- Questionário diagnóstico – utilizado para obtenção dos primeiros dados necessários para o início da pesquisa. Foi aplicado em janeiro de 2021 a todos os professores de Língua Portuguesa da Rede Municipal de São Sebastião-AL, (totalizando 20 professores respondentes), onde se situa a escola-campo da pesquisa.
- Questionário de satisfação, aplicado ao término das 5 oficinas de formação da pesquisa definitiva.

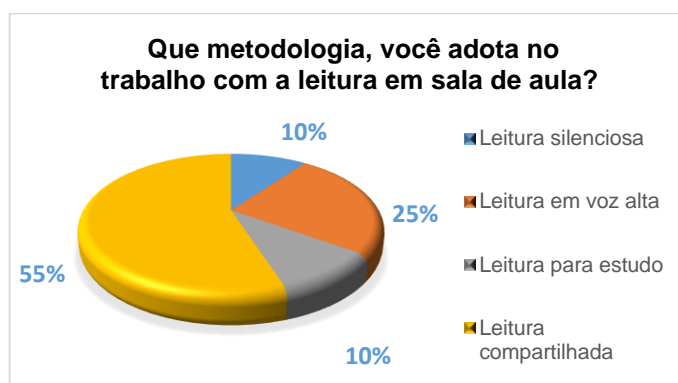
Os dados colhidos foram quantificados, analisados e discutidos. Os dados do primeiro questionário demonstraram as concepções dos professores sobre a prática da leitura em voz alta na sala de aula, além de demonstrar a contribuição dessa prática leitora na formação escolar e acadêmica dos professores. O questionário de satisfação, por sua vez, nos forneceu dados sobre as oficinas e as impressões dos professores a respeito das ações realizadas nesses encontros.

8.1 Questionário diagnóstico

O questionário diagnóstico on-line foi aplicado em plena pandemia da Covid-19, no mês de janeiro de 2021. Esse questionário abrangeu todos os professores de Língua Portuguesa da rede municipal de ensino e trouxe a visão dos professores em relação ao ensino da prática da leitura em voz alta. Apresentamos a seguir a apuração e a apreciação desse questionário.

O gráfico 1 discute as estratégias mais recorrentes da leitura em sala de aula utilizadas pelos professores, conforme visualizamos abaixo.

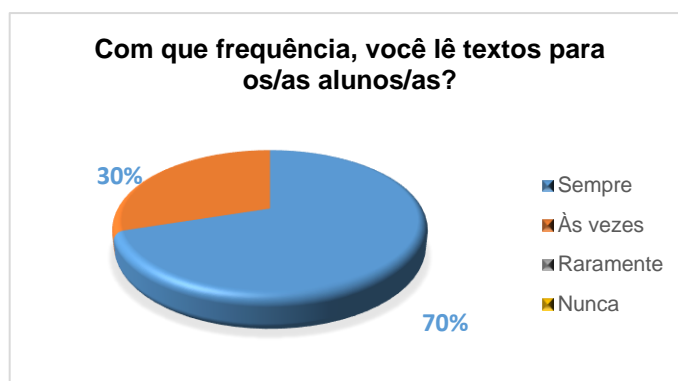
GRÁFICO 1 - Estratégias de leitura mais recorrentes em sala de aula



Fonte: Dados da pesquisa

A prática de leitura mais recorrente entre os professores nas aulas de Língua Portuguesa é a *leitura compartilhada*; uma prática muito comum, de fato, nas salas de aulas. Essa prática de leitura se realiza em voz alta e é compartilhada porque o texto é lido de forma fragmentada, isto é, o professor direciona a leitura de parágrafos do texto para alguns estudantes e estes leem em voz alta para a turma. Essa prática está associada à avaliação de leitura em termos de dicção, entonação, uso adequado dos sinais de pontuação e principalmente a fluência na leitura. O que diferencia a leitura compartilhada da leitura em voz alta “significativa” são os objetivos propostos pelo professor. Geralmente, a primeira faz-se com base na conversão dos elementos gráficos em elementos sonoros, sem focalizar especificamente na compreensão do texto. A leitura em voz alta pressupõe o reconhecimento desses elementos mais a atribuição de sentido do texto lido.

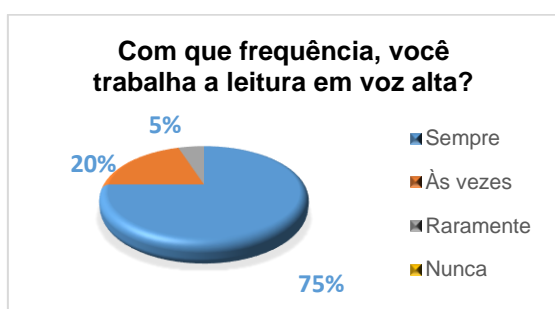
GRÁFICO 2 - Com que frequência, o professor lê textos para os/as alunos/as



Fonte: Dados da pesquisa

Segundo o gráfico, os professores leem frequentemente para seus alunos, o que corrobora a concepção consensuada de que o professor deve ser um modelo de leitor para os estudantes. No entanto, não há indicação de quais situações de leitura os professores realizam essa atividade; ou seja, não se sabe se são leituras para estudo ou para assimilação dos conteúdos, ou se é para apreciação do texto, ou ainda se para estudo de vocabulário.

GRÁFICO 3 - O confronto entre o trabalho com a leitura em voz alta e a leitura silenciosa na sala de aula



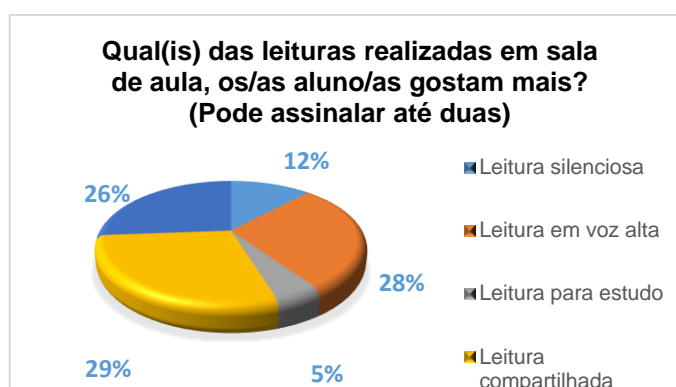
Fonte: Dados da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa

Em relação à frequência com que a leitura é trabalhada, os gráficos acima revelam que o trabalho do professor com a leitura em voz alta predomina sobre a leitura silenciosa.

GRÁFICO 4 - Preferências dos alunos em relação às atividades de leitura

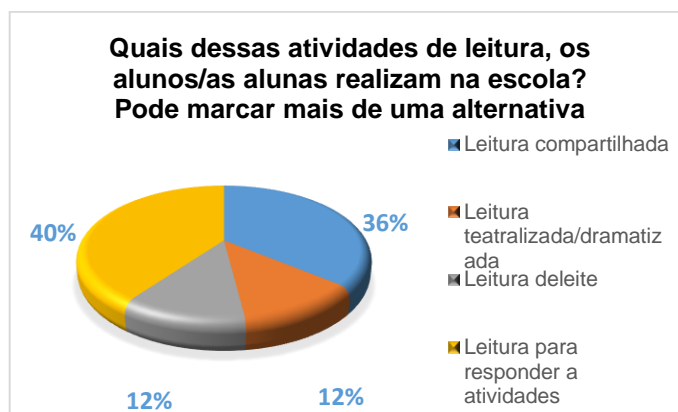


Fonte: Dados da pesquisa

Segundo os professores, as leituras de que os estudantes mais gostam são a leitura compartilhada, a leitura em voz alta e a leitura comentada. Essas leituras

confluem para um mesmo ponto: a utilização da voz. Percebe-se que a leitura silenciosa e a leitura para estudo apresentam um baixo interesse de acordo com os professores respondentes. Isso possivelmente deve ocorrer porque, na nossa tradição escolar, não há uma prática de ensinar o aluno a ler para aprender; ou seja, não há uma atividade sistemática de ensinar o aluno a estudar e aprender conteúdos escolares através de textos. Por sua vez, os professores reclamam que os estudantes não compartilham conjuntamente uma discussão sobre o texto; daí o predomínio da leitura em voz alta, pois segundo diz uma professora, “*acredito que, ao se ouvir, ou ouvir a voz do colega, o aluno presta mais atenção ao que está sendo lido e se distrai menos do que na leitura silenciosa*”.

GRÁFICO 5 - Para que se lê na escola? Síntese das atividades de leitura que mais se realizam na escola



Fonte: Dados da pesquisa

Os professores foram unânimes em afirmar, já que podia marcar mais de uma alternativa, que os estudantes utilizam predominantemente a leitura *para responder a atividades em sala de aula*, seguida da leitura compartilhada. Isso pode sugerir que a ‘leitura para estudo’ ainda é a atividade mais utilizada pelos estudantes na escola do que a leitura deleite. Convém ponderar que “responder a atividades em sala de aula” não significa necessariamente que se trata de atividades de leitura para estudo, já que pode ser feita de forma “mecânica” e pouco significativa; já a leitura para estudo é monitorada pelo leitor em busca dos conceitos e informações básicas do conteúdo. Vale ainda considerar a baixa incidência da leitura para deleite. Isso pode, de alguma forma, sugerir um certo descompromisso da escola com o desenvolvimento da leitura-

prazer entre os alunos e uma conseqüente falha na formação do leitor e do letramento dentro e fora da escola.

Além das perguntas com respostas quantificáveis, o questionário aqui descrito conteve questões em forma de perguntas abertas aos professores respondentes (P1, P2, P3...). Assim sendo, diante da pergunta: *A leitura em voz alta, como você a define? Para que serve? Qual a sua importância?*, optamos por apresentá-las na íntegra devido às suas singularidades.

QUADRO 4 - A leitura em voz alta, como você a define? Para que serve? Qual a sua importância? - Respostas dos professores

P1	<i>Esse tipo de leitura serve para o professor aperfeiçoar a dicção do aluno e, também, para melhorar e entender se os alunos têm dificuldades na leitura.</i>
P2	<i>Torna a ação mais dinâmica, o que consiste em um maior engajamento por parte dos estudantes. Torna-se importante pela eficácia na interpretação e na interação.</i>
P3	<i>A leitura em voz alta permite que todos acompanhem o texto ao mesmo tempo. Ela é importante para a interação.</i>
P4	<i>A leitura em voz alta é essencial, nela podemos observar o grau de proficiência do estudante, assim como ajudá-lo a desenvolver a oratória e trabalhar seus medos em relação a isso.</i>
P5	<i>A leitura em voz alta com expressividade torna mais fácil a compreensão... Se tornando importante para o aprendizado...</i>
P6	<i>Essa prática é ideal para fixar conteúdos na mente.</i>
P7	<i>É realizada para que o aluno possa se ouvir e estimular o pensamento associado à fala. Também auxilia em seu desenvolvimento social e de convívio escolar. É importante porque estimula seus sentidos e contribui para a sua desenvoltura.</i>
P8	<i>Bom a leitura em voz alta serve para que possamos verificar na prática como está o nível de leitura de cada aluno em específico.</i>
P9	<i>O ato de ler e ouvir, simultaneamente, proporciona ao aluno uma melhor compressão da atividade proposta e, ainda, enfoca questões como entonação e dicção.</i>
P10	<i>Defino como a leitura que mais aproxima o leitor do universo textual. Serve para praticar a oralidade, a entonação, as formas de expressão. Um texto lido em voz alta ganha vida.</i>
P11	<i>A leitura em voz alta (aquela que se faz oralmente) é importante para trabalhar a pronúncia, proporciona uma melhor concentração, facilitando a compreensão textual e um conhecimento da própria língua.</i>
P12	<i>Entendo que o objetivo maior é trabalhar com a concentração, uma vez que os alunos ficam mais atentos, pois precisam assimilar as informações do texto lido, fixar pontos importantes e ainda, possibilita no leitor a expressão de sentimentos e emoções através do tom de sua fala.</i>

P13	<i>É um tipo de leitura de suma importância que serve para desenvolver a entoação, a pronúncia de algumas palavras de uso menos frequentes e é o ponto de partida para a participação interação da turma.</i>
P14	<i>O hábito da leitura é extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo do ser humano enquanto ser social. A criticidade do cidadão, depende muito da leitura que ele faz ou escuta. É, exclusivamente, através da leitura, que nós desenvolvemos um vocabulário rico em palavras para uma boa comunicação.</i>
P15	<i>A leitura em voz alta é uma grande aliada no quesito autoavaliativo, isso porque, ao passo da leitura em voz alta muitos detectam erros de pronúncia, da presença ou ausência de pontuações, entre outras situações.</i>
P16	<i>É de suma importância a leitura em voz alta, através dela os discentes conseguem compreender o que está sendo transmitido, pois quando há o uso da leitura e fazendo dramatização da mesma, os alunos acham mais interessante, além disso proporciona a eles o interesse de sempre querer utilizar a leitura para adquirir mais conhecimento.</i>
P17	<i>De suma importância para avaliar o aluno, fazendo com que tenha melhor desempenho na leitura e na vida escolar e acadêmica futura.</i>
P18	<i>É um procedimento essencial nas aulas de Língua Portuguesa para que o aluno possa observar sua tonalidade, pronúncias das palavras, entonação, uso dos sinais de pontuação.</i>
P19	<i>Tem um grau de entendimento melhor, pode ser debatida, contextualizada, pode-se trabalhar o conhecimento do aluno em relação a leitura e o grau de dificuldade do mesmo.</i>
P20	<i>Como uma prática de leitura que permite ao estudante compreender o texto.</i>

8.2 Questionário de satisfação

O questionário de satisfação (APÊNDICE B) foi aplicado no final da quinta e última oficina aos seis professores-colaboradores da pesquisa definitiva, no dia 15 de dezembro de 2022, e teve como objetivo avaliar a ação de formação continuada proposta e realizada pelo pesquisador-formador na escola-campo da pesquisa. Vale esclarecer que, neste questionário⁴⁰, foram utilizadas questões abertas, consideradas mais apropriadas para a coleta de opiniões, de impressões e de comentários avaliativos da experiência realizada, conforme se recomenda na abordagem etnográfica da pesquisa social (MATTOS, 2011).

Para apresentação e análise das impressões e das opiniões dos colaboradores, valemo-nos, primeiramente, das perguntas seguidas dos comentários avaliativos, até a sexta questão. Para as questões sete e oito, as respostas escritas pelos professores são apresentadas na íntegra, conforme se observa nos Quadros 5 e 6, sendo

⁴⁰ Convém destacar que consta do Apêndice D um quadro contendo as oito questões e as respostas dos professores.

comentadas respectivamente a esses quadros. Vejamos as análises dessas perguntas e os comentários obtidos das respostas dos professores⁴¹, que refletiram sobre o incentivo e a prática da leitura em voz alta na sua formação escolar e acadêmica, bem como em sua vida pessoal e profissional.

A primeira pergunta indagou:

Como você avalia a sua formação como leitor/a nas diferentes etapas de sua escolaridade e agora na sua atuação profissional? Você acha que sua escolarização o/a ajudou a ser um/a leitor/a proficiente? Apresente argumentos para sua resposta.

A professora **Bianca** respondeu dizendo que sempre teve o hábito de ler, apesar de a escola onde estudava não ter sala de leitura; mas os seus pais sempre compraram livros, e deve a eles, e também aos professores, o prazer de ler. Isso a tem acompanhado ao longo da vida profissional, em que tenta passar o valor da leitura para seus alunos. Diferente da professora Bianca, o professor **Afonso** afirmou que teve os primeiros incentivos para ler na escola e o interesse continuou com o passar do tempo. Mas reconhece que a escola deveria ter incentivado e ter lhe proporcionado um contato maior com a diversidade de gêneros da literatura nacional e universal. Ela destacou o fato de, na escola, a leitura ter tido o caráter de obrigação e não de deleite, e os livros eram indicados pelos professores e não pelos alunos e acredita que isso levava ao desinteresse dos estudantes. Já a professora **Patrícia** confessou que, durante a infância e a adolescência, nunca foi apaixonada pelos livros, mas lia o que era solicitado e atribui a isso a dificuldade que tinha para escrever redação. Descobriu o valor da leitura principalmente quando começou a sua atuação profissional e, por isso, buscou ler mais e, assim, conseguiu evoluir muito na escrita. Ela também reconheceu que teve uma ótima educação, com excelentes profissionais, mas gostaria de ter sido mais incentivada a ter o gosto pela leitura desde cedo. O professor **Daniel** também confessou que nunca foi um grande leitor e admitiu ainda não lê-lo. Teve uma formação leitora deficiente na educação básica, sem incentivo à leitura geral e muito menos à leitura literária. Não se recorda de ter lido algum livro completo nessa etapa de sua escolarização, e o contato maior com a leitura se deu na graduação, na maioria das vezes por obrigação e pouco por prazer. Já o professor **Bruno** não falou do papel da escola na sua formação de leitor, mas considera o ato

⁴¹ Esclarecemos que foram utilizados pseudônimos como forma de proteção das reais identidades dos professores-colaboradores respondentes.

de ler como fundamental para a sua profissão e ajuda a motivar os alunos a exercerem a prática da leitura. Assim como Bruno, a professora **Susana** não respondeu objetivamente à pergunta formulada; portanto, não falou do papel da escola na sua formação leitora; apenas assinalou a necessidade constante da busca de aprendizagens, e a leitura é uma via para isso.

A segunda pergunta questionou:

Em que medida as diferentes práticas de leitura foram discutidas durante sua graduação? Noutras palavras, você recebeu orientações didático-metodológicas para o ensino da leitura durante a licenciatura ou em ações de formação continuada antes das nossas oficinas formativas? Comente suas experiências anteriores.

A professora **Bianca** reconheceu que, na graduação, houve pouca frequência de discussão sobre as práticas de leitura. Já nas formações continuadas, os temas sobre a prática da leitura eram mais frequentes, e buscavam conscientizar os professores sobre a importância da frequência da leitura para os alunos para melhorar a compreensão leitora, o vocabulário e a entonação. O professor **Afonso** reconheceu que, na sua graduação, além dos conceitos de gêneros textuais, alguns tipos de leitura (individual, colaborativa e programática) foram discutidos, sempre na teoria. Uma experiência maior com as práticas de leitura se deu em cursos ofertados pelo Cenpec⁴², que lhe proporcionou cursos como o “Entre na Roda-Leitura na Escola e na Comunidade⁴³”. Já a professora **Patrícia** não respondeu à pergunta formulada, apenas declarou que as práticas de leitura foram razoavelmente discutidas na graduação. O professor **Daniel**, por sua vez, afirmou ter pouca lembrança de ter havido, na graduação, alguma discussão teórica sobre a prática da leitura. Entretanto, reconheceu que essa atividade deve ser estudada como objeto teórico-prático nos cursos de formação de professores. Para o professor **Bruno**, na sua formação

⁴² O Cenpec é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos que promove equidade e qualidade na educação pública brasileira. Em parceria com redes de ensino, espaços educativos e outras instituições de caráter público e privado, atuamos dentro e fora das escolas públicas para diminuir as desigualdades e garantir uma educação de qualidade a todas e todos. Dessa forma, a gente estimula estudantes e profissionais da educação a se desenvolverem cada vez mais. Tudo isso porque acreditamos que a educação transforma vidas e constrói um Brasil mais justo e próspero. Informação disponível em: <https://www.cenpec.org.br/quem-somos>. Acesso em: 20 fev. 2023.

⁴³ Projeto de formação de educadores de escola pública, bibliotecárias(os) e demais interessados para que ampliem seu desempenho como leitoras(es), contribuindo para fortalecer a atuação com seus públicos. Entre as ações, destaca-se a formação de gestoras(es) de escolas e de secretarias municipais de Educação, com o objetivo de mobilizá-las(os) para a proposta e criar condições para implementar os projetos de leitura. Informação disponível em: <https://www.cenpec.org.br/projetos/entre-na-roda-leitura-na-escola-e-na-comunidade>. Acesso em: 20 fev. 2023.

(possivelmente, sua graduação) sempre foram realizadas oficinas sobre leitura, que continuaram nas formações continuadas. No fim de sua declaração, nos pareceu que ele estava se reportando, também, às oficinas recentes. A professora **Susana** acredita que as formações de que participa sempre lhe serviram para tornar uma profissional em constante busca de aperfeiçoamento.

A terceira pergunta propôs:

Em que medida a leitura em voz alta tem feito parte da sua prática leitora enquanto cidadão/ã e enquanto professor/a?

A professora **Bianca** admitiu que a leitura em voz alta promove vários benefícios a quem a prática, tais como as melhorias da compreensão e da oratória; e esses benefícios vão além da sala de aula, pois favorecem as pessoas nas suas práticas sociais ao longo da vida. O professor **Afonso** reconheceu que a leitura em voz alta é utilizada tanto pessoal quanto profissionalmente como no jornalismo midiático, nas artes cênicas, na vida pública, etc. Acreditamos que isso justifica o ensino necessário e efetivo da leitura em voz alta na educação escolar; além disso, o professor também reconheceu que há carência de metodologia que possibilite eficácia no seu ensino. Já a professora **Patrícia** afirmou que faz pouco uso da leitura em voz alta, enquanto cidadã, mas, na prática docente, utiliza essa prática leitora em várias atividades de ensino. Por sua vez, o professor **Daniel** reconheceu que a contribuição da leitura em voz alta favorece a compreensão do texto lido em oposição à leitura silenciosa, já que a leitura em voz alta vem acompanhada de informações extralinguísticas. Ambas as modalidades de leitura fazem parte da sua prática pessoal e profissional. Por seu turno, o professor **Bruno** afirmou que a cada dia a leitura em voz alta está se tornando fato frequente na sua vida pessoal e profissional. A professora **Susana** declarou que a leitura em voz alta faz parte de sua vida desde quando era estudante e continuou na sua vida profissional, tendo lhe rendido bons frutos.

A quarta questão investigou:

Como você considera sua relação com a leitura em voz alta de textos literários na sua vida pessoal e profissional? Dito de outra forma, que efeitos ou contribuições os textos literários tiveram e ainda têm na sua prática leitora enquanto cidadão/ã e enquanto professor/a de Língua Portuguesa?

A professora **Bianca** reconheceu a importância da leitura em voz alta de textos literários e a contribuição dessa prática leitora para a ampliação do vocabulário, da entonação e dos horizontes poéticos. O professor **Afonso** afirmou que a leitura amplia a visão sobre si, sobre o outro e sobre o mundo que nos cerca, além de a leitura em voz alta possibilitar o engajamento social e profissional entre as pessoas que a utilizam e que dela participam. Já a professora **Patrícia** admitiu que leitura em voz alta é pouco usada na vida pessoal em se tratando de entendimento do texto, mas na vida profissional há de se reconhecer a sua importância para a comunicação de leitura. O professor **Daniel** entendeu que as contribuições dos textos literários estão associadas ao poder reflexivo desses textos. Sendo assim, a reflexão do texto literário possibilita um olhar crítico e criativo do mundo, além de estimular a imaginação do leitor. Já o professor **Bruno** assumiu a constância da leitura em voz alta em diferentes tipos textuais no cotidiano; além disso, reconheceu que os textos literários são utilizados com mais frequência devido às especificidades desses textos. A professora **Susana** reconheceu os efeitos da leitura em voz alta na sua formação pessoal e profissional. Além disso, na vida escolar, a leitura em voz alta tinha a função de otimizar a memorização; na vida profissional, percebeu que essa prática leitora facilita a compreensão do texto, sob efeito de alguns recursos: sonoridade, expressões corporal e fácil.

A quinta pergunta interrogou:

Que práticas de leitura em voz alta você considera importantes e adequadas para serem desenvolvidas em suas turmas?

A professora **Bianca** considerou relevante que os estudantes apresentem suas preferências de leitura e leiam textos em voz alta, por exemplo, em roda de leitura dentro e fora da escola. Além disso, reconhece a necessidade de os alunos serem estimulados a ter o prazer pela leitura. O professor **Afonso** acredita na importância de um estudo mais aprofundado sobre as práticas e sobre as técnicas da leitura em voz alta para a sua realização, dentre outros aspectos – entonação, timbre de voz, performance, etc. A professora **Patrícia** considerou a utilidade da leitura compartilhada como necessária para o diagnóstico das dificuldades dos estudantes, assim como para o desenvolvimento leitor dos alunos. Já o professor **Daniel** entendeu e considerou importante todas as práticas de leitura que se relacionam à leitura em voz alta. Para o aluno, tais práticas possibilitam a compreensão leitora e o falar em

público. Para os professores, serve como instrumento avaliativo da performance leitora do estudante. O professor **Bruno** declarou que utiliza a leitura em voz alta como atividade diária para desenvolver a capacidade de leitura dos estudantes. E a professora **Susana** disse que considera a leitura em voz alta uma atividade necessária que envolve sonoridade e expressões corporais e faciais.

A sexta pergunta versou sobre:

A escola em que você atual tem desenvolvido práticas de leitura que incentivem os estudantes a desenvolverem o gosto pela leitura em geral e/ou de textos literários?

A professora **Bianca** admitiu que a escola desenvolve projetos literários e que o aluno tem acesso à sala de leitura; além disso, frequentemente, os professores fomentam e incentivam a leitura de diferentes textos. O professor **Afonso** confirmou o desenvolvimento de práticas de leitura na escola e reforçou que a instituição escolar anseia e incentiva o desenvolvimento de atividades de leitura, mas reconheceu a necessidade de uma parceria efetiva e articulada entre a escola e a SEMED. Por outro lado, a professora **Patrícia** não respondeu efetivamente à pergunta, mas reconheceu que procura incentivar os estudantes (EJA), que apresentam dificuldades na leitura, utilizando, para isso, textos curtos como contos, crônicas e fábulas. O professor **Daniel**, devido ao pouco tempo que trabalha na escola, disse desconhecer haver práticas de leitura que incentivem o gosto pela leitura, contudo, afirmou que no turno em que trabalha a escola não desenvolve essa atividade leitora. O professor **Bruno** afirmou que a escola desenvolve atividades de leitura que permitem os estudantes interagirem com a leitura. A professora **Susana** também confirmou o desenvolvimento de projetos de leitura pela escola, o que tem gerado bons resultados.

Os comentários, a seguir, reportam-se às questões sete e oito do questionário de satisfação. Nos Quadros 5 e 6 abaixo, encontram-se as perguntas e as respostas a essas questões sete e oito escritas pelos professores-colaboradores. Escolhemos manter as respostas dos professores porque são perguntas mais específicas aos objetivos da pesquisa, já que a sétima pergunta questiona a avaliação de desempenho dos estudantes antes e depois dos círculos de leitura realizados pelos professores; enquanto a oitava, avalia as oficinas de formação e, conseqüentemente, o pesquisador-formador, além de nos informar as contribuições que elas trouxeram para a prática dos professores da pesquisa.

QUADRO 5 - Demonstrativo da pergunta e das respostas da sétima questão do Questionário de Satisfação aplicado na última oficina realizada

Pergunta 7: Como você avalia o desempenho leitor de seus alunos antes e depois do círculo de leitura que você realizou?	
Respondente	Respostas
Bianca	O círculo de leitura em voz alta e a forma como foi conduzido, despertaram nos alunos a curiosidade de saber como o texto foi abordado. Ao organizar o círculo de leitura, cada estudante tinha sua função, isso foi incrível. Eles se sentiram importantes (são importantes); até os alunos mais tímidos expressaram sua opinião sobre o texto. Percebi que eles melhoraram na leitura, na entonação e pontuação. Com esta prática, cada vez mais os estudantes irão apreciar e ter o hábito de ler com frequência.
Afonso	Eles puderam experimentar essa prática de forma mais incisiva e significativa conhecendo teoria e prática, além de desempenhar um papel de protagonista na ação melhorando o desempenho enquanto leitor.
Patrícia	Pude perceber um envolvimento maior e melhor de todos os alunos com os textos, a partir das discussões realizadas, o que antes dos círculos não acontecia, apenas alguns alunos davam suas contribuições.
Daniel	Primeiramente, essa avaliação precisa partir do pressuposto de falamos de alunos que viveram o momento em que a educação precisou se transformar por conta da pandemia. Isso, sem dúvidas, prejudicou ainda mais a formação de leitores. Sendo assim, são poucos os alunos que demonstram interesse pela leitura e, por conseguinte, não é grande o número desses alunos que apresentam competência leitora significativa. Julgo, então, que o Círculo de leitura iniciado será (não acredito que tenha ocorrido grandes mudanças ainda) importante modificador dessa realidade. Acredito que “será”, no futuro, porque ainda é uma coisa nova para esses alunos e precisa ser melhor trabalhado para alcançar a mente dessas pessoas, para, então, promover uma significativa mudança.
Bruno	Avalio como positivo. Pois, dentro desse contexto, a maioria participou e mostrou muito mais interesse pela leitura. Não que antes não tinham esse interesse, mas com esse projeto aumentou o número de alunos participantes.
Susana	Ao realizar o círculo de leitura com meus alunos, percebi que os resultados passaram a ser bastante positivo e que realmente os estudantes necessitavam desse diferencial. Assim, eles passaram a compreender com maior clareza as informações contidas em cada texto trabalhado.

Como se vê no quadro acima, mantivemos a escrita textual das respostas dadas pelos professores, como forma de preservar a fidedignidade dessas respostas. Feito isto, passamos aos comentários: a professora **Bianca** avaliou positivamente a experiência com o círculo de leitura na escola, já que essa atividade pedagógica contribuiu com o desenvolvimento leitor dos estudantes e, inclusive, os alunos mais tímidos expressaram suas opiniões e melhoraram a entonação e a pontuação. A citada professora acredita que, “com esta prática, cada vez mais os estudantes irão apreciar e ter o hábito de ler com frequência”. Para o professor **Afonso**, ao experimentar a estratégia leitora, os estudantes se aproximaram da relação teoria e prática, além disso, Afonso reconheceu, de forma positiva, que o círculo de leitura melhorou o desempenho leitor dos alunos, pondo-os numa situação de protagonista

leitor. A professora **Patrícia** pôde perceber, positivamente, que os alunos se envolveram com os textos e interagiram mais, o que não era observado antes do círculo. O professor **Daniel** destacou que a pandemia prejudicou a formação de leitores e que poucos alunos demonstraram interesse pela leitura, e poucos também apresentaram competência leitora significativa. Por outro lado, o professor acredita que o círculo de leitura iniciado poderá modificar essa realidade, uma vez que essa estratégia de leitura é nova para os alunos e que precisa ser melhor trabalhada, para que uma mudança leitora ocorra com efetividade. O professor **Bruno** também avaliou o desempenho leitor dos alunos no círculo de leitura como positivo, uma vez que a maioria dos estudantes participou e demonstrou interesse pela leitura, além disso, houve um número maior de alunos leitores. A professora **Susana** percebeu que os resultados do círculo de leitura foram positivos, principalmente, porque os alunos passaram a compreender de forma mais clara os textos trabalhados.

QUADRO 6 - Demonstrativo da pergunta e das respostas da oitava questão do Questionário de Satisfação aplicado na última oficina realizada

Pergunta 8: Como você avalia as oficinas formativas realizadas pelo pesquisador-formador e quais contribuições elas trouxeram para a sua prática docente?	
Respondente	Respostas
Bianca	As oficinas serviram de grande aprendizado, pois o meu olhar como docente fez com que eu melhorasse e aprimorasse algumas práticas de leitura que realizava na sala de aula. Através das oficinas, percebi que a leitura em voz alta é uma prática que ajuda bastante o discente em vários aspectos em seu aprendizado. O pesquisador-formador nos trouxe momentos excepcionais que jamais irei esquecer, com certeza levarei e proporcionarei sempre aos meus alunos esta experiência incrível.
Afonso	Extremamente necessária – incentivou e direcionou o trabalho com a leitura em voz alta, além de permitir a troca de experiência entre profissionais.
Patrícia	Como algo positivo que nos permitiu trocar ideias, opiniões e novas possibilidades de trabalhar a leitura em sala de aula. Fazendo refletir também sobre a nossa própria metodologia.
Daniel	A princípio, antes de avaliar o momento, acredito ser mais importante agradecer pela oportunidade de participar de formações tão significativas como essa, sendo importante também, desculpar-me pelas falhas e limitações que apresentei nesse período. Prosseguindo, acredito que momentos como esses são extremamente importantes e significativos para todos os professores. Haja vista possibilitar a melhoria da prática docente, construindo saberes e metodologias mais eficazes para o dia a dia em sala de aula. Oficinas como essa preenchem lacunas, lacunas essas que muitas vezes tornam o ensino deficiente, incapaz de alcançar seus objetivos.
Bruno	Faço uma ampla avaliação positivo, pois durante essa formação, o pesquisador-formador mostrou novas ferramentas de leitura e caminhos que nos levaram a

	entender que a prática da leitura em voz alta é um ato primordial para a nossa vivência educacional, tanto para o aluno como para o próprio professor.
Susana	As oficinas formativas sempre vêm a contribuir para a nossa prática diária no âmbito profissional. Como docente só veio a somar com a prática já utilizada, porém não nesta proporção. Esta nova modalidade de ensino aplicada pelo professor mestre e doutorando Marcos Suel veio nos mostrar que devemos sempre estar em constante aprendizado e que é necessário buscar “o novo” para obter uma aprendizagem significativa e de qualidade. Professor Marcos Suel veio confirmar também que a teoria está aliada à prática e que para tornar entendido e compreendido só é necessário ler em voz alta.

As respostas dos professores-colaboradores também foram mantidas na íntegra no quadro acima. Eis os comentários referentes ao Quadro 6: A professora **Bianca** reconheceu a contribuição das oficinas, que lhe serviram de grande aprendizado, para melhorar, aprimorar e incrementar as práticas de leitura que ela já desenvolvia em sala de aula. As oficinas fizeram-na perceber que “a leitura em voz alta é uma prática que ajuda bastante o discente em vários aspectos em seu aprendizado”, enfatizou a professora. Bianca também avaliou a contribuição do pesquisador-formador, ao destacar os “momentos excepcionais” trazidos por ele para as oficinas. O professor **Afonso** entendeu as oficinas como de extrema necessidade, tendo em vista o incentivo e o direcionamento do trabalho com a leitura em voz alta oportunizado pelas oficinas pedagógicas. Um outro aspecto visto, pelo professor, como positivo, é a troca de experiência entre profissionais. A professora **Patrícia** avaliou as oficinas “como algo positivo que nos permitiu trocar ideias, opiniões e novas possibilidades de trabalhar a leitura em sala de aula”. Esse diálogo efetivo a que a professora se referiu permitiu reflexões sobre a metodologia utilizada pelos professores. Já o professor **Daniel** agradeceu, inicialmente, a oportunidade de participar das formações, as quais ele qualificou como “significativas”. Daniel acrescentou a extrema importância das oficinas para todos os professores, além de possibilitar melhorias na construção de saberes e de metodologias eficientes para o trabalho em sala de aula. Nas palavras do professor-colaborador, as “oficinas como essa preenchem lacunas, lacunas essas que muitas vezes tornam o ensino deficiente, incapaz de alcançar seus objetivos”. O professor **Bruno** fez uma avaliação positiva das oficinas, além de conferir ao pesquisador-formador uma avaliação também positiva, quando diz: “o pesquisador-formador mostrou novas ferramentas de leitura e caminhos que nos levaram a entender que a prática da leitura em voz alta é um ato primordial para a nossa vivência educacional, tanto para o aluno como para o próprio

professor”. A professora **Susana** reconheceu a contribuição das oficinas pedagógicas para a prática diária do profissional. Assim sendo, convém mencionar um trecho da entrevista escrita: “esta nova modalidade de ensino aplicada pelo professor mestre e doutorando Marcos Suel veio nos mostrar que devemos sempre estar em constante aprendizado e que é necessário buscar “o novo” para obter uma aprendizagem significativa e de qualidade”.

Diante dos depoimentos positivos dos professores-colaboradores participantes da pesquisa, é possível considerar como plenamente atingindo o objetivo proposto pelo pesquisador no início da investigação, qual ser o de contribuir para a reflexão e a mudança de percepção e da visão dos professores de Língua Portuguesa em relação à leitura em voz alta em oficinas de formação pedagógica. E mesmo diante da possibilidade de ter havido algum depoimento “conveniente”, percebemos que os diálogos, durante as oficinas pedagógicas, transmitiram sinceridade e um clima de confiança e de credibilidade nas ações de formação continuada tais como as que conseguimos realizar, apesar de todos os reveses que sabemos existir nas escolas públicas do interior do nosso Estado.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O interesse em ampliar o trabalho com a leitura em voz alta, como tema principal desta tese, surgiu da minha experiência como professor, numa turma de sexto ano do ensino fundamental, em 2013. Naquele momento, percebi que os estudantes apresentavam muitas dificuldades na decodificação da leitura, inviabilizando, nesse caso, a compreensão leitora dos textos que liam. Por ocasião do mestrado, investiguei, por meio da leitura em voz alta, a causa das leituras não fluentes que apresentavam ainda problemas de decodificadas e encontrei uma tipologia, que denominei de *Tipologia de erros de decodificação na leitura em voz alta*, ou seja, os estudantes apresentavam erros no reconhecimento da palavra escrita, associados a aspectos cognitivos da leitura.

O trabalho sedutor que envolve a leitura em voz alta, no âmbito educacional, me fez continuar pesquisando essa prática leitora, no doutorado, assim como vem fazendo outros pesquisadores das ciências Linguística, Fonoaudiologia, Psicanálise, por exemplo. Diferentemente do mestrado, em que centralizei a investigação nos estudantes, no doutorado, meu olhar recaiu sobre os professores de Língua Portuguesa de uma escola da rede municipal de São Sebastião-AL, por acreditar que a formação leitora dos estudantes, na escola, depende, em grande parte, da formação leitora dos professores, o que venho defendendo, enquanto professor-formador da Secretaria Municipal de Educação de São Sebastião-AL, desde 2017.

Convém esclarecer que, a princípio, nossa pretensão era envolver os estudantes na pesquisa, além do envolvimento dos professores como colaboradores. No entanto, partimos do princípio de que a preparação dos professores de Língua Portuguesa é ponto central para as discussões sobre as práticas da leitura em sala de aula. Nesse sentido, para formá-los, preferimos realizar uma pesquisa-ação colaborativa, já que pressupõe uma participação e uma cooperação dos professores como colaboradores efetivos da pesquisa. Reiteramos, portanto, que a pesquisa realizada nesta tese é de cunho colaborativo, porque envolveu a participação efetiva dos professores; pois, sem a sua colaboração, a realização da pesquisa seria inviável.

Coerentemente com o já exposto, destacamos que, para preparar o professor formador da leitura performática, planejamos e realizamos *círculos de leitura* com os professores, no intuito de incrementar a *performance leitora* desses profissionais

como leitores, na crença de que, assim, eles podem ter um melhor desempenho como formador de leitores. Para isso, recorreremos ao conceito da *dupla conceitualização*, tendo em vista o duplo objetivo dessa estratégia de ensino, ou seja, utilizar-se da teoria para criar condições didáticas a serem aplicadas nas aulas de Língua Portuguesa. Os círculos de leitura realizados nas *oficinas pedagógicas* viabilizaram discussões significativas em relação aos textos lidos, assim como oportunizaram aos professores diálogos sobre diferentes atividades e práticas de leitura em sala de aula.

As oficinas pedagógicas nos permitiram não apenas realizar as atividades relativas à prática da leitura em voz alta propostas pelo pesquisador-formador, mas também ouvir os relatos dos professores sobre a escassa prática escolar da leitura, considerando que a escola, esporadicamente, desenvolve projetos que envolvam os alunos em atividades de leituras significativas, sem negligenciar a leitura de cunho instrumental, ou seja, a leitura para estudo e aprendizagem, mas possibilitando um efetivo desenvolvimento do gosto pela leitura significativa⁴⁴. Diante das tantas discussões, consideramos as oficinas como positivas e necessárias para a formação dos professores, nesse caso, de Língua Portuguesa.

No entanto, ressaltamos que durante a formação dos professores nas oficinas realizadas no período de setembro a dezembro de 2022, algumas dificuldades sugeriram, a saber: a) a organização de estudo num órgão público, além das incursões políticas e dos interesses das trocas de favores; b) a indisponibilidade dos professores em decorrência da incompatibilidade de horários, o que nos levou a realizar as oficinas pedagógicas durante o período de aula dos professores, iniciando sempre após as duas primeiras aulas do período matutino; c) as demandas de atividades realizadas pela escola-campo nos fizeram várias vezes mudar o cronograma de formação.

Além dessas dificuldades, reportamo-nos ao período pandêmico, que nos fez pausar a pesquisa, tendo em vista a suspensão das aulas presenciais na rede municipal de ensino durante o ano de 2020, assim como em todo o país. No início de 2021, tentamos continuar com o desenvolvimento da pesquisa, realizando apenas a aplicação on-line de um questionário diagnóstico aos professores. A análise desse questionário nos possibilitou constatar que os professores ainda têm pouca segurança

⁴⁴ A leitura significativa não é apenas decodificar, mas sobretudo compreender, interpretar, inferir, hipotetizar, perceber o dito e principalmente o não dito, incorporar conhecimentos e ideias mediante os próprios conhecimentos e experiências pessoais (VIEIRA, s.d; p. 1). Informação disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem12pdf/sm12ss06_07.pdf. Acesso em: 29 mar. 2023.

sobre as atividades de leitura e sobre como utilizá-las não só no ensino, como também nas atividades socioculturais da vida em cidadania. De fato, a pesquisa só pôde ser realizada no primeiro semestre de 2022 – duas oficinas pedagógicas para a pesquisa-piloto – e cinco oficinas no segundo semestre de 2022 para a pesquisa definitiva.

As discussões decorrentes do questionário de satisfação evidenciaram retornos positivos expressos nos depoimentos dados como respostas às perguntas. Dentre estas, a oitava pergunta correspondeu ao resultado da pesquisa e confirmou a tese que defendíamos e ainda defendemos, qual seja: *é possível modificar a percepção do professor relativa à leitura em voz alta por meio de ações de formação continuada, dinamizando o conceito da Dupla Conceitualização e a estratégia do Círculo de Leitura, por meio de uma pesquisa-ação colaborativa.*

Nesse sentido, esta pesquisa se propôs a verificar em que medida a leitura em voz alta e sua relação com a performance leitora contribuem para a mudança de percepção dos professores de Língua Portuguesa sobre a prática da leitura em voz alta na sala de aula, por meio de oficinas pedagógicas, e tinha como objetivo contribuir para a mudança de percepção dos professores de Língua Portuguesa em relação à leitura em voz alta em oficinas pedagógicas. Os dados obtidos evidenciaram que a almejada mudança de percepção se efetivou satisfatoriamente.

Nos capítulos que compõem esta tese, tratamos: a) da visão história da leitura e da escrita; b) das práticas sociais da leitura em voz alta; c) do ensino da leitura desde a Antiguidade até os dias atuais, dos modelos e conceitos de leitura a partir dos aspectos cognitivos da leitura; d) da formação continuada e dos conceitos de dupla conceitualização e círculos de leitura; e) da metodologia que embasaram a pesquisa; f) dos relatos das oficinas pedagógicas; e g) das análises e discussões dos questionários aplicados. Esses componentes estudados nos mostraram a grandeza que permeia a leitura em voz alta e as suas contribuições para o ensino na escola.

As considerações sobre essa tese nos levaram a perceber a relevante contribuição das ações desenvolvidas durante a pesquisa e a análise dos dados, uma vez que o trabalho permitiu dinamizar e otimizar as práticas de ensino da leitura com os professores nas oficinas realizadas. Dessa forma, acreditamos que esta tese pode trazer um retorno social, qual seja o de disponibilizar à comunidade escolar reflexões sobre a prática da leitura em voz alta, bem como a importância de formações continuadas específicas e sistemáticas, que visam direcionar alguns conceitos e metodologias sobre o objeto de estudo em pauta nesta tese.

Por fim, esperamos que este trabalho possa, de fato, levar uma contribuição efetiva não só ao professor regente, mas também, e principalmente, ao professor que ocupa a função de professor formador nas suas próprias escolas e nas secretarias de educação.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. 2. ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2017 [IV].
- ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Conceitos de leitura e ensino de línguas. ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Angela Francine. (Orgs.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022, p. 13-84. *E-book*. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/site/leitura-e-ensino-de-lingua/>. Acesso em: 14 abr. 2022.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2005.
- ASHBY, Jane. Prosody in skilled silente reading: evidence from eye moviments. **Journal of Research in Reading**, v. 29, Issue 3, 2006, p 318–333. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2006.00311.x Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/228404042_Prosody_in_skilled_silent_reading_Evidence_from_eye_movements. Acesso em: 15 fev. 2023.
- BAJARD, Élie. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014a.
- BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014b.
- BAJARD, Élie. **Caminhos da aprendizagem**: espaços de aprendizagem. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014c.
- BAJARD, Élie. **Eles leem, mas não compreendem**: onde está o equívoco? São Paulo: Cortez, 2021.
- BAJOUR, Cecilia. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BECHARA, Ivanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BOSZKO, Camila; DA COSTA GÜLLICH, Roque Ismael. O diário de bordo como instrumento formativo no processo de formação inicial de professores de ciências e biologia. **Bio-grafia**, [S. l.], v. 9, n. 17, 2016, p. 55-62. DOI: 10.17227/20271034.vol.9num.17bio-grafia55.62. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/5812>. Acesso em: 26 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 1/2020**, de 27 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2/2019**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: 2019.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA **Política Nacional de Alfabetização**. – Brasília: SEALF, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRENMAN, Ilan. **Através da vidraça da escola: formando novos leitores**. 2. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

CAVALLO, Guglielmo. A leitura no mundo romano. CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998, p. 71-102.

CAVALLO, Guglielmo.; CHARTIER, Roger. Introdução. CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura na escola: história e atualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica Editora, 2011.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CHARTIER, Roger. Do códice ao monitor: a trajetória do escrito. **Estudos Avançados**. v. 8, n. 21, 1994, p. 185-199. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/WXQwxxRhNjfZCbDRKMPXdYw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 maio. 2021.

CHIZZATTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Portugal, v. 16, n. 2, 2003, p. 221-236. Disponível em: <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=37416210>. Acesso em: 12 maio. 2022.

COLOMER, Teresa. **Formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

CRUZ, Antônia Maria Medeiros de. **Letramento literário do professor de Língua Portuguesa**: articulações entre saberes e práticas na formação continuada no sertão de Pernambuco. 2021. 206 p. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

DAHLET, Véronique. A pontuação e as culturas da escrita. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], n. 8, p. 287-314, 2006. DOI: 10.11606/issn.2176-9419.v0i8p287-314. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59757>. Acesso em: 16 mar. 2023.

DARNTON, Robert. História da leitura. BURKE, Peter. (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 203-242.

DEESE, James.; DEESE, Eliin K. **Como estudar**: o clássico manual para estudantes de Morgan. 10 ed. Rio de Janeiro: Livraia Freitas Bastos, 1982.

FERRAREZI JR., Celso.; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores**: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola, 2017.

FERREIRA, Ana Márcia Cardoso. **A compreensão leitora de professoras dos anos iniciais**: um estudo de caso. Maceió: Edufal, 2011.

FISCHER, Steven Roger. **História da escrita**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREITAS, Suzana Cristina de.; MOLINA, Adão Aparecido. Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em discussão a nova resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Pedagogia em Foco**, v. 15, n. 13, Iturama, jan./jun. 2020.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, São Paulo, mar/abr. 1995, p.57-63. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCggnC/?lang=pt>. Acesso em: 13 abr. 2022.

GOODMAN, Kenneth. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. FERREIRO, Emilia; PALÁCIO, M. (Orgs.). **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987, p. 11-22.

GOODMAN, Kenneth. Reading: a psycholinguistic guessin game. **Journal of the Reading Specialist**. v. 6, n. 4, 1967, p. 126-135. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19388076709556976>. Acesso em: 15 fev. 2020.

GOUGH, Philip B. One second of reading. SINGER, H.; RUDDEL, Robert. **Theoretical models an process of reading**. Newark (DEL), International Reading Association, 1976, 509-353.

HIGOUNET, Charles. **História concisa da escrita**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal.; SEGRÉ, Monique. **Sociologia da leitura**. Cotia: Ateliê Editorial, 2010.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora. 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; BANDEIRA, Hilda Maria Martins; ARAUJO, Francisco Antonio Machado. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina: Edufpi, 2016, p. 33-62.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

JEAN, Georges. **A leitura em voz alta**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011a.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 14. ed. Campinas: Pontes Editores, 2011b.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LAYNE, Steven L. **In defense of read-aloud: sustaining best practice**. Portland: Stenhouse Publishers, 2015.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LYONS, Martyn. **Livro: uma história viva**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2011.

MALUF, Maria Regina. Ensinar a ler: progressos da psicologia no século XXI. **Bol. Acad. Paul. Psicol.** São Paulo, v. 35, n. 89, 2015, p. 309-324. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1415-711X2015000200005. Acesso em: 26 set. 2021.

MANGUEL, Alberto. **O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

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

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MASSUCATO, Muriele.; MAYRINK, Eduarda Diniz. Como usar a dupla conceitualização para entender melhor o ensino e a aprendizagem. **Revista on-line Nova Escola Gestão**. 2015. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1501/como-usar-a-dupla-conceitualizacao-para-entender-melhor-o-ensino-e-a-aprendizagem>. Acesso em: 16 jun. 2022.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães. A pesquisa em colaboração com o professor: vivências de campo em etnografia crítica de sala de aula. MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães.; CASTRO, PA. (orgs). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 85-100. ISBN 978-85-7879-190-2

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Proformação (Programa de Formação de Professores em Exercício). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/proformacao-programa-de-formacao-de-professores-em-exercicio/>>. Acesso em 19 mar 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: Minayo, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, [S. l.], v. 29, n. 2, 2004, p. 33-50. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3838>. Acesso em: 31 mar. 2023.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 1, São Paulo, 1996, p. 1-5. Disponível em: https://www.academia.edu/8171621/PESQUISA_QUALITATIVA_CHARACTER%C3%8DSTICAS_USOS_E_POSSIBILIDADES. Acesso em: 15 maio. 2022.

NÓVOA, Antônio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Caderno de Pesquisa**, v. 47, n. 166, out./dez. 2017, p. 1106-1133. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcgclclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2023.

OAKHILL, Jane.; CAIN, Kate.; ELBRO, Carsten. **Compreensão de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Hogrefe, 2017.

OLIVEIRA, Eliane Kefalás. Leitura, voz e performance no ensino de literatura. In: **Signótica**, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 277-307, jul./dez. 2010. DOI: 10.5216/sig.v22i2.13609. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/13609>. Acesso em: 15 jan. 2023.

OLIVEIRA, M. A. A.; ARAÚJO, A. K. G. Leitura em voz alta e discussões orais: estratégias de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. **Ensino Em Re-vista**, Uberlândia, v.26, n. 3, set./dez., 2019, p. 763-785. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/50984>. Acesso em: 15 out. 2020.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PALETTA, F. A. C.; WATANABE, E. T. Y.; PENILHA, D. F., Audiolivro: inovações tecnológicas, tendências e divulgação. (Pôster), **Repositório – FEBAB**. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/4376>. Acesso em: 7 set. 2022.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli.; FONTANA, Niura Maria. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 14, n. 2, maio./ago., 2009, p. 77-88. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/16>. Acesso em: 15 mar. 2023.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Editora 34, 2013.

POERSCH; J. M.: MUNEROLI, A. N. O. O leitor como intérprete das pistas que o escritor insere no texto: a leitura oral expressiva. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.28, n. 4, 1993, p. 9-34. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/16033>. Acesso em: 15 out. 2020.

PORLÁN, R; MARTÍN, J. **El diario del professor**: un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Díada, 1997.

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020.

ROCHA, Iúta Lerche Vieira. O sistema de pontuação na escrita ocidental: uma retrospectiva. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, 13, 1997, p. 83-118. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501997000100005>. Acesso em: 14 jan. 2023.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004. Disponível em: https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania. Acesso em: 15 maio. 2022.

RUMELHART, D. E. Toward an interactive model of reading. DORNIC, S. (org.). **Attention and performance VI**. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1977, p. 575-603.

SAENGER, Paul. A leitura nos séculos finais da Idade Média. CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

SANTOS, Marcos Suel dos.; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. A leitura em voz alta: uma análise dos elementos não verbais no contexto da sala de aula. MELO JUNIOR, José Nildo Barbosa de; SANTOS, Maria Francisca Oliveira.; ROCHA, Max Silva da. **Oralidade, retórica e texto**. Arapiraca: Eduneal, 2020, p. 163-182.

SANTOS, Marcos Suel dos; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. A prática da leitura em voz alta na perspectiva do professor de língua portuguesa. ROCHA, Max Silva da.; PAIVA, Maria Margarete de.; MOURA, João Benvindo de.; PIANCÓ, Emanuelle Maria da Silva. (Orgs.). **Texto, discurso e sentido**. Teresina: Editora Pathos, 2021, p. 103-119. *E-book*. Disponível em: <http://editorapathos.com.br/texto-discurso-e-sentidos/>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. (Org.). **Seleta em prosa e verso**: uma coletânea de exemplares diversificados de gêneros textuais escritos. Maceió: 2019 (Mimeo) (Material de circulação restrita).

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Aspectos e abordagens. SILVEIRA, Maria Inez Matoso; OLIVEIRA, Francisco Jailson Dantas de. **Leitura**: abordagem cognitiva. Maceió: Edufal, 2015.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas estrangeiras**: uma visão história das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leitura**: suas implicações no ensino. Maceió: Edufal, 2005.

SMITH, Frank, **Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

SMITH, Frank. **Compreendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

STANOVICH, Keith E. Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. **Reading Research Quarterly**, v. 16, n. 1, 1980, p. 32–71. *JSTOR*, Disponível em: <https://doi.org/10.2307/747348>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SVENBRO, Jasper. Grécia arcaica e clássica: a invenção da leitura silenciosa. CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

WOLF, Maryanne. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. São Paulo: Contexto, 2019.

WOOLF, Virginia. A paixão da leitura. In: WOOLF, Virginia. **O sol e o peixe**: prosas poéticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p. 35-39.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Ubu Editora, 2018.

Graduação Especialização

Mestrado Doutorado

Outro: _____

Sua área de formação é em*

Você trabalha*

Escola pública. Escola particular. Ambas.

Informe o seu tempo de experiência de trabalho no magistério.*

Você fez algum curso de formação continuada entre os meses de janeiro e agosto de 2020?*

Sim. Não. Estou cursando.

Em relação à pergunta anterior, cite pelo menos um curso que você fez ou que você está cursando.*

Que metodologia, você adota no trabalho com a leitura em sala de aula?*

Leitura silenciosa. Leitura em voz alta.
 Leitura para estudo. Leitura compartilhada.

Com que frequência, você lê textos para os alunos/as alunas?*

Sempre. Às vezes. Raramente. Nunca.

Com que frequência, você trabalha a leitura em voz alta na sala de aula?*

Sempre. Às vezes. Raramente. Nunca.

Com que frequência, você trabalha a leitura silenciosa em sala de aula?*

Sempre. Às vezes. Raramente. Nunca.

Qual(is) das leituras realizadas em sala de aula, os alunos/as alunas gostam mais? (Pode assinar até duas)*

- () Leitura silenciosa. () Leitura em voz alta. () Leitura para estudo.
 () Leitura compartilhada. () Leitura comentada.

Professor(a), diante de suas observações, os alunos/as alunas compreendem melhor o texto quando eles/elas fazem a leitura*

- () silenciosa. () em voz alta.

Outro: _____

Em relação à pergunta anterior, justifique sua resposta.*

Quais dessas atividades de leitura, os alunos/as alunas realizam na escola? Pode marcar mais de uma alternativa.*

- () Leitura compartilhada. () Leitura teatralizada/dramatizada.
 () Leitura deleite. () Leitura para responder a atividades.

Você considera seus alunos*

- () bons compreendedores de textos. () razoáveis compreendedores de textos.
 () maus compreendedores de textos.

A leitura em voz alta, como você a define? Para que serve? Qual a sua importância?*

APÊNDICE B – Questionário de satisfação**QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO****DADOS PESSOAIS E REFERENTES À EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Nome completo: _____

Sexo: Masculino () Feminino ()Faixa etária: () 20-30 () 31-40 () 41-60 Idade: _____

Tempo de atuação como professor(a): _____

Graduação: _____ Instituição: _____

Ano de conclusão da graduação: _____

Pós-graduação: Não possui () () Especialização () Mestrado() Doutorado Pós-graduação em: _____

Carga horária semanal: _____

QUESTIONÁRIO

1. Como você avalia sua formação como leitor(a) nas diferentes etapas de sua escolaridade e agora na sua atuação profissional? Você acha que sua escolarização o ajudou a ser um leitor(a) proficiente? Apresente argumentos para sua resposta.

2. Em que medida as diferentes práticas de leitura foram discutidas durante sua graduação? Noutras palavras, você recebeu orientações didático-metodológicas para o ensino da leitura durante a licenciatura ou em ações de formação continuada antes das nossas oficinas formativas? Comente suas experiências anteriores.

3. Em que medida a leitura em voz alta tem feito parte da sua prática leitora enquanto cidadão e enquanto professor?

4. Como você considera sua relação com a leitura em voz alta de textos literários na sua vida pessoal e profissional? Dito de outra forma, que efeitos ou contribuições os textos literários tiveram e ainda têm na sua prática leitora enquanto cidadão e enquanto professor de Língua Portuguesa?

5. Que práticas de leitura em voz alta você considera importantes e adequadas para serem desenvolvidas em suas turmas?

6. A escola em que você atual tem desenvolvido práticas de leitura que incentivem os estudantes a desenvolverem o gosto pela leitura em geral e/ou de textos literários?

7. Como você avalia o desempenho leitor de seus alunos antes e depois do círculo de leitura que você realizou?

8. Como você avalia as oficinas formativas realizadas pelo pesquisador-formador e quais contribuições elas trouxeram para a sua prática docente?

APÊNDICE C – Questionário motivador

QUESTIONÁRIO MOTIVADOR

1. Professor(a): _____

2. Faixa etária: () 20-30 () 31-40 () 41-60

3. Tempo de serviço: _____

4. Graduação: Área _____ Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

5. Pós-graduação: () Especialização () Mestrado () Doutorado

1. Como você avalia a contribuição da escola para a formação de leitores?

Coloque (V) para Verdadeiro e (F) para Falso nas assertivas abaixo.

() A escola, como instituição social, promove uma prática de leitura suficiente para o aluno enfrentar as necessidades de leitura na vida.

() A escola, como instituição social, não realiza uma prática de leitura suficiente para o aluno atender as suas necessidades pessoais, escolares e do mundo do trabalho.

() A escola, ao longo da educação básica, desenvolve uma prática de leitura constante e significativa durante os anos da escolaridade.

() A prática da leitura na escola depende da formação e das atitudes do professor diante da leitura: seu nível de letramento, seus gostos, suas necessidades e suas práticas de leitura na vida.

() Uma prática efetiva de leitura na escola depende de um constante incentivo do corpo administrativo e pedagógico para envolver os professores de Português e de outras disciplinas, numa permanente reflexão e utilização de textos para atender às diversas demandas de leitura na escola e na sociedade moderna.

2. Como era sua prática leitora de textos literários e não literários no que se refere à leitura em voz alta na sala de aula como aluno(a) nas diferentes etapas de escolaridade e agora na atuação profissional?

3. Qual a contribuição da leitura em voz alta para a sua formação leitora e para a formação leitora de seus estudantes?

4. Qual é a sua opinião sobre o papel e a utilidade da leitura em voz alta enquanto componente do ensino de língua portuguesa na educação básica?

5. Dentre os componentes citados abaixo, aponte os três que você achar mais importantes. Justifique suas escolhas.

- () afetividade
- () gêneros literários
- () competência leitora
- () compreensão textual
- () volume adequado da voz

APÊNDICE D – Quadro demonstrativo de perguntas e respostas do questionário de satisfação aplicado na última oficina realizada

Pergunta 1: Como você avalia sua formação como leitor(a) nas diferentes etapas de sua escolaridade e agora na sua atuação profissional? Você acha que sua escolarização o/a ajudou a ser um/a leitor(a) proficiente? Apresente argumentos para sua resposta.	
Respondente	Respostas:
Bianca	<i>Na minha época de estudante, sempre tive o hábito da leitura. A escola onde estudei, no ensino fundamental, não tinha sala de leitura, mas meus pais sempre compravam livros. Por fazerem isso, adquiri o prazer pela leitura. A partir do incentivo deles e dos professores, continuei tendo sempre esse hábito. Na minha atuação profissional, sempre estou em busca de novos conhecimentos e mostro aos meus alunos que a leitura nos traz grandes aprendizados.</i>
Afonso	<i>Os primeiros incentivos à leitura ocorreram na escola, o interesse foi aumentando com passar do tempo, profissionalmente a leitura é essencial para atuar com resiliência. É inegável que a escolarização me ajudou na formação leitora, no entanto, o incentivo poderia ter sido mais incisivo e voltado para uma maior diversidade de gêneros da literatura nacional e mundial, outro ponto é o fato de que a leitura majoritariamente era colocada como obrigação e não como deleite, era indicação do professor e não escolha pessoal do estudante. Acredito que como consequência dessas atitudes houve desinteresse por partes de muitos estudantes.</i>
Patrícia	<i>Durante a infância e a adolescência, nunca fui uma “apaixonada” pelos livros. Lia apenas o que me era solicitado. Acredito que, justamente por isso, tive dificuldades, não em interpretação, mas para escrever redação. Essa dificuldade me fez perceber o quão eu precisava melhorar meus hábitos de leitura. Quando comecei minha atuação profissional, busquei melhorar esse hábito e evolui muito, principalmente na escrita. Sei a importância dela no desenvolvimento leitor, nas diferentes fases da escolaridade de uma pessoa. Tive uma ótima educação, com excelentes profissionais, mas gostaria de ter sido mais incentivada a ter o gosto pela leitura desde cedo.</i>
Daniel	<i>Acredito que não fui um grande leitor (e penso ainda não ser). Tive, na educação básica, uma formação leitora deficiente, sem muito incentivo à leitura de forma geral e, menos ainda, ao se tratar de textos literários. Não me lembro de ter lido nenhuma obra por completo nessa fase do ensino. Foi só na graduação que fui ter um maior contato, e aprofundamento, com a leitura – grande parte por obrigação e pouco por prazer.</i>
Bruno	<i>Na verdade, na minha formação, o ato de ler passou a ser algo fundamental para minha profissão; pois, diante de uma relação sala de aula/aluno, o ato de ler torna-se necessário e indispensável, assim como o ato de motivar meus alunos a exercer a prática da leitura.</i>

Susana	<i>Ao analisar minha trajetória escolar e comparando-a com a profissional, percebi que houve uma soma em larga escala, pois enquanto ser humano em formação, estamos sempre em busca de aprendizado de modo que no decorrer do tempo e em caráter profissional possa aplicá-lo em nosso cotidiano. Sabendo, porém, que a prática é totalmente o oposto da teoria, e assim a busca por um aprendizado significativo é sempre uma constante.</i>
Pergunta 2. Em que medida as diferentes práticas de leitura foram discutidas durante sua graduação? Noutras palavras, você recebeu orientações didático-metodológicas para o ensino da leitura durante a licenciatura ou em ações de formação continuada antes das nossas oficinas formativas? Comente suas experiências anteriores.	
Respondente	Respostas:
Bianca	<i>Tiveram alguns momentos na graduação que mostraram a importância da leitura para o estudante. Já nas formações que participei, sempre houve temas relacionados à prática de leitura. O foco das formações era conscientizar os professores que a leitura com frequência para seus alunos é de suma importância, pois proporcionam a eles conhecimentos e aprimoramentos eficazes, como por exemplo: melhora a compreensão do texto, a habilidade de leitura, entonação, enriquece seu vocabulário e outros aprendizados.</i>
Afonso	<i>Na graduação houve direcionamento para considerar diferentes gêneros textuais e suas esferas discursivas, em relação às práticas houve direcionamento referentes ao tipo de leitura: individual, colaborativa, programática etc., no entanto ficamos muito no campo teórico. Fora da graduação participei durante um ano da formação do Entre na Roda Leitura na Escola e na Comunidade, oferecida pela ONG Cenpec – através desses estudos tive uma experiência prática para o trabalho com a leitura.</i>
Patrícia	<i>De forma razoável. Havia algumas disciplinas que focavam no ensino da leitura, mas sem grande aprofundamento.</i>
Daniel	<i>Na graduação, não tenho lembranças de momentos em que a prática de leitura tenha sido discutida como ponto central da aula, menos ainda tratada como um item importante para a prática em sala de aula. Hoje vejo que a leitura era – e é – vista, somente, como um meio e pouco como um fim, ou seja, lê-se com variados outros objetivos, mas pouco se ler por ler, pouco se pensa na leitura com o objetivo em si mesma.</i>
Bruno	<i>Bom em relação a essas medidas, durante minha formação, sempre foram realizadas oficinas voltadas para o ato de leitura, assim como em formações continuadas, porém em nossas oficinas essa prática foi o ponto principal dos encontros, mostrando-se como prioridade nessas oficinas.</i>
Susana	<i>As formações nas quais participo me fazem perceber que nosso aprendizado está sempre em construção. Diante das mudanças que ocorreram ao longo do tempo o que obtive de orientação durante a minha graduação. Hoje pondo em</i>

	<i>pauta, serviram para tornar-me uma profissional em busca de aperfeiçoamento que venha a contribuir e enaltecer a minha prática enquanto docente.</i>
Pergunta 3: Em que medida a leitura em voz alta tem feito parte da sua prática leitora enquanto cidadão e enquanto professor?	
Respondente	Respostas:
Bianca	<i>A leitura em voz alta é uma prática e tática que favorece a nossa vida e que também vai além da sala de aula. A partir do momento que se vem praticando a leitura em voz alta, você está treinando sua oratória, melhorando sua leitura e principalmente compreendendo o que está sendo lido. O leque de benefícios se abre ainda mais quando nos damos a oportunidade de querermos adquirir aprendizados que são favoráveis e úteis por toda vida.</i>
Afonso	<i>A leitura em voz alta está presente em diversos campos de atuação como: campo jornalístico-midiático, artístico-literário, atuação na vida pública etc., esse fato a torna indispensável para o trabalho em sala, uma vez que faz parte do cotidiano de professores e estudantes. Desenvolvo essa prática em sala, mas reconheço que existe uma carência em metodologias que possibilitem uma desenvoltura mais eficaz referente a esse formato de leitura.</i>
Patrícia	<i>Enquanto cidadã, faço pouco uso da leitura em voz alta. Ao ler textos e livros literários, prefiro a leitura silenciosa. Enquanto professora, opto pela leitura em voz alta, tanto para meus objetivos em relação ao trabalho com os alunos, quanto para o processo de estudo, elaboração de atividades e planos de aula.</i>
Daniel	<i>Primeiro, considero a leitura em voz alta muito importante por vários fatores. E isso vale tanto para o texto literário quanto para os que não fazem parte desse grupo. Sendo que, enquanto contribuição pessoal, para quem ler, possibilita uma maior compreensão do texto lido, em oposição à leitura silenciosa. Ao mesmo tempo que, para quem ouve, também, proporciona uma melhor compreensão, pois a leitura vem acompanhada de todo o entorno, acompanhada de informações extralinguísticas. Dessa forma, acredito que a prática da leitura em voz alta faz parte (quase que sempre) da minha prática leitora, não havendo muita distinção entre a relação cidadão-professor.</i>
Bruno	<i>Em relação a essa medida, posso dizer que a cada dia ela vem se tornando fato frequente em meu dia a dia, tanto como cidadão leitor, assim como professor.</i>
Susana	<i>Ler em voz alta sempre fez parte de minha vida, principalmente enquanto estudante. Com o passar do tempo e devido a minha trajetória profissional continuei a fazer uso da mesma. Esta prática (ler em voz alta) vem rendendo frutos, pois já obtive experiências significativas no âmbito profissional.</i>
Pergunta 4: Como você considera sua relação com a leitura em voz alta de textos literários na sua vida pessoal e profissional? Dito de outra forma, que efeitos ou contribuições os textos literários tiveram e ainda têm na sua prática leitora enquanto cidadão e enquanto professor de Língua Portuguesa?	

Respondente	Respostas:
Bianca	<i>A partir do momento em que adquiri o hábito de fazer a leitura em voz alta em textos literários, percebi o quão foi e é importante para minha degustação de palavras e do conhecimento retórico, além de melhorar a entonação, desenvolvimento intelectual, ampliar os horizontes poéticos, regular e dominar a respiração.</i>
Afonso	<i>A leitura amplia a visão sobre mim, sobre o outro e sobre o mundo que nos cerca, o que corrobora com uma atuação social e profissional proficiente, desse modo, fica claro a contribuição da leitura. Em se tratando da leitura em voz alta, o discurso está presente tanto no meio profissional quanto no pessoal e/ou social, ou seja, em meu dia a dia eu consumo e produzo esse formato de leitura.</i>
Patrícia	<i>Na minha vida pessoal, não utilizo muito a leitura em voz alta; lendo silenciosamente, já consigo entender e envolver-me na história. Profissionalmente falando, vejo a leitura em voz alta como primordial para o bom desenvolvimento e entendimento de um texto.</i>
Daniel	<i>Acredito que os efeitos e contribuições dos textos literários, seja enquanto cidadão seja enquanto Professor, estão intimamente relacionados ao alto poder reflexivo desses textos, ou seja, as reflexões promovidas por textos literários condicionam, desde o cidadão comum ao mais letrado, a ver o mundo sob um olhar mais crítico e criativo, possibilitando e estimulando a imaginação.</i>
Bruno	<i>Minha relação com a leitura em voz alta é uma relação constante; pois, diante da própria necessidade, ela está sempre presente no meu dia a dia, usando diversas tipologias textuais, porém os textos literários aparece com mais frequência pela própria essência do gênero.</i>
Susana	<i>Minha relação com a leitura em voz alta tornou-me mais capacitada na vida pessoal quanto profissional. Enquanto estudante praticava constantemente a leitura em voz alta com o intuito de memorização. Ao passo que na área da docência, percebi que o estudante entende com maior facilidade os textos utilizados durante as aulas, pois além da sonoridade temos ainda a questão corporal e facial que ajuda bastante a compreensão do que é lido pelo aluno.</i>

Pergunta 5: Que práticas de leitura em voz alta você considera importantes e adequadas para serem desenvolvidas em suas turmas?

Respondente	Respostas:
Bianca	<i>Estimular o aluno em ter prazer pela leitura é de suma importância. Devemos considerar sempre e permitir que o discente mostre ao professor o que ele gosta de ler, a partir do pressuposto, o docente irá também trazer para o mesmo texto que venham despertar o interesse do aluno e em querer conhecer o que ainda não foi visto. Práticas de leitura em voz alta devem ser feitas na sala e fora dela. Participar de roda de leitura, retratar o texto lido através de desenhos, ler textos contemporâneos, proporcionar debates para que cada aluno possa expressar sua opinião e etc.</i>
Afonso	<i>É importante um estudo mais aprofundado sobre esse formato de leitura e das técnicas para sua execução – entonação, timbre de voz, performance etc.</i>
Patrícia	<i>A leitura compartilhada, pois é possível perceber a dificuldade, a postura e o desenvolvimento leitor de cada aluno.</i>

Daniel	<i>Considero todas as práticas de leitura importantes, sobretudo, as que estimulam a leitura em voz alta. Tendo em vista, primeiro com foco no aluno, as competências que são desenvolvidas, como: desenvolver sua capacidade de compreensão textual e a facilidade para falar em público. E, com foco no professor, torna possível observar a evolução do aluno em diversos fatores, além da própria fluência da leitura.</i>
Bruno	<i>A prática diária, pois nossos alunos devem estar sempre interagindo com o ato de ler em voz alta, para poder assim desenvolver com mais facilidade sua capacidade de leitura.</i>
Susana	<i>Considero importante para lidar com meus alunos a prática da leitura em voz alta, pois como citei, a dinâmica envolvendo a sonoridade, a expressão corporal e facial facilitam em caráter somático para formar um leitor capacitado, seguro, contribuindo assim com sua formação.</i>

Pergunta 6: A escola em que você atual tem desenvolvido práticas de leitura que incentivem os estudantes a desenvolverem o gosto pela leitura em geral e/ou de textos literários?

Respondente	Respostas:
Bianca	<i>Sim. A escola proporciona projetos literários e o aluno tem acesso à sala de leitura. Na sala de aula, os professores sempre incentivam e estimulam o aluno a apreciar a leitura e proporcionam sempre oportunidades que favoreçam esta prática.</i>
Afonso	<i>Sim, há um anseio e incentivo por parte da instituição, mas falta um direcionamento mais objetivo não só à escola, mas também a secretaria de educação.</i>
Patrícia	<i>Trabalho com um público (Educação de jovens e Adultos) que tem grandes dificuldades de leitura. Isso dificulta o trabalho com textos longos, fazendo-me optar por textos mais curtos e simples como contos, crônicas e fábulas, mas buscamos sempre incentivá-los dentro da realidade deles.</i>
Daniel	<i>Não tenho muito tempo de trabalho na escola. Dessa forma, não consigo afirmar se a prática da leitura foi trabalhada em outros momentos. Entretanto, atualmente, no turno em que trabalho, não há o desenvolvimento de práticas que incentivem a leitura, isso enquanto escola.</i>
Bruno	<i>A escola que trabalho sempre vem, ao longo dos anos, desenvolvendo atividades que levam os alunos a interagir com a leitura por meio de projetos voltados para a projeção da leitura.</i>
Susana	<i>Diante das formações que são destinadas a nós, professores, além das discussões geradas em torno das dificuldades que nossos estudantes enfrentam principalmente em período pós-pandemia. A instituição da qual faço parte vem desenvolvendo projetos que envolvem a prática da leitura, onde os alunos passam a fazer uso de livros em especial os paradidáticos e assim estamos obtendo resultados positivos.</i>

Pergunta 7: Como você avalia o desempenho leitor de seus alunos antes e depois do círculo de leitura que você realizou?

Respondente	Respostas:
Bianca	<i>O círculo de leitura em voz alta e a forma como foi conduzido, despertaram nos alunos a curiosidade de saber como o texto foi abordado. Ao organizar o círculo de leitura, cada estudante tinha sua função, isso foi incrível. Eles se sentiram importantes (são importantes); até os alunos mais tímidos expressaram sua opinião sobre o texto. Percebi que eles melhoraram na leitura, na entonação e pontuação. Com esta prática, cada vez mais os estudantes irão apreciar e ter o hábito de ler com frequência.</i>
Afonso	<i>Eles puderam experienciar essa prática de forma mais incisiva e significativa conhecendo teoria e prática, além de desempenhar um papel de protagonista na ação melhorando o desempenho enquanto leitor.</i>
Patrícia	<i>Pude perceber um envolvimento maior e melhor de todos os alunos com os textos, a partir das discussões realizadas, o que antes dos círculos não acontecia, apenas alguns alunos davam suas contribuições.</i>

Daniel	<i>Primeiramente, essa avaliação precisa partir do pressuposto de falamos de alunos que viveram o momento em que a educação precisou se transformar por conta da pandemia. Isso, sem dúvidas, prejudicou ainda mais a formação de leitores. Sendo assim, são poucos os alunos que demonstram interesse pela leitura e, por conseguinte, não é grande o número desses alunos que apresentam competência leitora significativa. Julgo, então, que o Círculo de leitura iniciado será (não acredito que tenha ocorrido grandes mudanças ainda) importante modificador dessa realidade. Acredito que “será”, no futuro, porque ainda é uma coisa nova para esses alunos e precisa ser melhor trabalhado para alcançar a mente dessas pessoas, para, então, promover uma significativa mudança.</i>
Bruno	<i>Avalio como positivo. Pois, dentro desse contexto, a maioria participou e mostrou muito mais interesse pela leitura. Não que antes não tinham esse interesse, mas com esse projeto aumentou o número de alunos participantes.</i>
Susana	<i>Ao realizar o círculo de leitura com meus alunos, percebi que os resultados passaram a ser bastante positivo e que realmente os estudantes necessitavam desse diferencial. Assim, eles passaram a compreender com maior clareza as informações contidas em cada texto trabalhado.</i>
Pergunta 8: Como você avalia as oficinas formativas realizadas pelo pesquisador-formador e quais contribuições elas trouxeram para a sua prática docente?	
Respondente	Respostas:
Bianca	<i>As oficinas serviram de grande aprendizado, pois o meu olhar como docente fez com que eu melhorasse e aprimorasse algumas práticas de leitura que realizava na sala de aula. Através das oficinas, percebi que a leitura em voz alta é uma prática que ajuda bastante o discente em vários aspectos em seu aprendizado. O pesquisador-formador nos trouxe momentos excepcionais que jamais irei esquecer, com certeza levarei e proporcionarei sempre aos meus alunos esta experiência incrível.</i>
Afonso	<i>Extremamente necessária – incentivou e direcionou o trabalho com a leitura em voz alta, além de permitir a troca de experiência entre profissionais.</i>
Patrícia	<i>Como algo positivo que nos permitiu trocar ideias, opiniões e novas possibilidades de trabalhar a leitura em sala de aula. Fazendo refletir também sobre a nossa própria metodologia.</i>
Daniel	<i>A princípio, antes de avaliar o momento, acredito ser mais importante agradecer pela oportunidade de participar de formações tão significativas como essa, sendo importante também, desculpar-me pelas falhas e limitações que apresentei nesse período. Prosseguindo, acredito que momentos como esses são extremamente importantes e significativos para todos os professores. Haja vista possibilitar a melhoria da prática docente, construindo saberes e metodologias mais eficazes para o dia a dia em sala de aula. Oficinas como essa preenchem lacunas, lacunas essas que muitas vezes tornam o ensino deficiente, incapaz de alcançar seus objetivos.</i>
Bruno	<i>Faço uma ampla avaliação positivo, pois durante essa formação, o pesquisador-formador mostrou novas ferramentas de leitura e caminhos que nos levaram a entender que a prática da leitura em voz alta é um ato primordial para a nossa vivência educacional, tanto para o aluno como para o próprio professor.</i>
Susana	<i>As oficinas formativas sempre vêm a contribuir para a nossa prática diária no âmbito profissional. Como docente só veio a somar com a prática já utilizada, porém não nesta proporção. Esta nova modalidade de ensino aplicada pelo professor mestre e doutorando Marcos Suel veio nos mostrar que devemos sempre estar em constante aprendizado e que é necessário buscar “o novo” para obter uma aprendizagem significativa e de qualidade. Professor Marcos Suel veio confirmar também que a teoria está aliada à prática e que para tornar entendido e compreendido só é necessário ler em voz alta.</i>

ANEXOS

ANEXO A – Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu,,
estou sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa “*A leitura em voz alta e sua relação com a performance leitora em círculos de leitura: um estudo colaborativo em sala de aula*”, recebi do pesquisador *Marcos Suel dos Santos*, do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- O estudo destina-se a contribuir com a formação continuada de professores de Língua Portuguesa referente à leitura em voz alta por meio de círculos de leitura.
- A importância deste estudo é contribuir com o desenvolvimento das práticas de leitura em sala de aula, sobretudo a leitura em voz alta, de modo a promover maior engajamento e interação entre os professores de Língua Portuguesa da escola-campo da pesquisa.
- O resultado que se deseja alcançar é capacitar os professores de Língua Portuguesa em relação à prática da leitura em voz alta na sala de aula.
- A coleta dos dados começará no primeiro semestre de 2021 e terminará no segundo semestre de 2022.
- A realização do estudo ocorrerá mediante: 1) contrato formal entre o pesquisador e a escola e entre o pesquisador e os professores-colaboradores da pesquisa; 2) apresentação da proposta da pesquisa aos professores-colaboradores; 3) agendamento de local e horário previamente estabelecidos; 4) leituras diversas de textos em silêncio e em voz alta; 5) gravação em vídeo e áudio das oficinas de formação; 6) aplicação de questionários.
- Os meios, instrumentos e procedimentos que serão adotados para a coleta dos dados são: celular (gravação), diário de bordo, questionários, oficinas de formação, círculos de leitura.
- A minha participação será nas seguintes etapas: leituras de textos em voz alta e em silêncio, responder aos questionários aplicados, interagir com as atividades propostas, com os professores e com o pesquisador.
- Os incômodos que poderei vir a sentir e os possíveis riscos à saúde física e/ou mental são: constrangimento diante de um observador, quebra de sigilo da pesquisa, não saber o que responder, não conseguir ler os textos em voz alta devido a aspectos intervenientes que podem surgir, como nervosismo.
- A minha participação será acompanhada pelo pesquisador em todas as etapas da pesquisa, visto que poderei contar com a assistência do pesquisador *Marcos Suel dos Santos* para eventuais questionamentos, esclarecimentos e dúvidas.
- Eu serei informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

- A qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- As informações conseguidas através da minha participação na pesquisa não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto para os responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a minha autorização.
- O estudo não acarretará nenhuma despesa, assim como nenhuma indenização para mim enquanto participante deste, além dos danos que venha a sofrer pela mesma razão, sendo que, para essas despesas, foi-me garantida a existência de recursos.
- Em caso de dúvidas sobre os meus direitos como participante de pesquisa, entrarei em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone (82) 3214-1041. Estou ciente de que o CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimentos científicos que realizam a revisão ética e continuada do estudo de pesquisa para manter-me seguro e proteger os meus direitos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares).
- Deverei contar com a assistência do pesquisador *Marcos Suel dos Santos*, residente na Rua Manoel do Nascimento Abreu Filho, 999, apto. 204 E, 57301-408, São Luiz, Arapiraca, Alagoas, Celular (82) 9 9638-3235.
- Eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em autorizar a participação do menor e para isso eu dou o meu consentimento sem que para isso eu tenha sido forçado ou obrigado.

Endereço do responsável pela pesquisa**Marcos Suel dos Santos**

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Rua Manoel do Nascimento Abreu Filho, 999

Bloco: /Nº: /Complemento: Apto 204 E

Bairro: /CEP/ Cidade: São Luiz/ 57301-408/ Arapiraca, AL

Celular: (82) 9 9638-3235

Contato de urgência

Domicílio (rua, praça, povoado):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/ Cidade:/ Telefone:

Ponto de referência:

ATENÇÃO: *O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:*

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A.
C. Simões, Cidade Universitária.
Telefone: (82) 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 às
12:00h.
E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de 2020.

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) voluntário(a), ou responsável legal e rubricar as demais folhas.	Nome e assinatura do Pesquisador pelo estudo – Rubricar as demais folhas

ANEXO B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Eu,,
estou sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa “*A leitura em voz alta e sua relação com a performance leitora em círculos de leitura: um estudo colaborativo em sala de aula*”, recebi do pesquisador *Marcos Suel dos Santos*, do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Alagoas, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- O estudo destina-se a contribuir com a formação continuada de professores de Língua Portuguesa referente à leitura em voz alta por meio de círculos de leitura.
- A importância deste estudo é contribuir com o desenvolvimento das práticas de leitura em sala de aula, sobretudo a leitura em voz alta, de modo a promover maior engajamento e interação entre os professores de Língua Portuguesa da escola-campo da pesquisa.
- O resultado que se deseja alcançar é capacitar os professores de Língua Portuguesa em relação à prática da leitura em voz alta na sala de aula.
- A coleta dos dados começará no primeiro semestre de 2021 e terminará no segundo semestre de 2022.
- A realização do estudo ocorrerá mediante: 1) contrato formal entre o pesquisador e a escola e entre o pesquisador e os professores-colaboradores da pesquisa; 2) apresentação da proposta da pesquisa aos professores-colaboradores; 3) agendamento de local e horário previamente estabelecidos; 4) leituras diversas de textos em silêncio e em voz alta; 5) gravação em vídeo e áudio das oficinas de formação; 6) aplicação de questionários.
- Os meios, instrumentos e procedimentos que serão adotados para a coleta dos dados são: celular (gravação), diário de bordo, questionários, oficinas de formação, círculos de leitura.
- A minha participação será nas seguintes etapas: leituras de textos em voz alta e em silêncio, responder aos questionários aplicados, interagir com as atividades propostas, com os professores e com o pesquisador.
- Os incômodos que poderei vir a sentir e os possíveis riscos à saúde física e/ou mental são: constrangimento diante de um observador, quebra de sigilo da pesquisa, não saber o que responder, não conseguir ler os textos em voz alta devido a aspectos intervenientes que podem surgir, como nervosismo.
- A minha participação será acompanhada pelo pesquisador em todas as etapas da pesquisa, visto que poderei contar com a assistência do pesquisador *Marcos Suel dos Santos* para eventuais questionamentos, esclarecimentos e dúvidas.
- Eu serei informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- A qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- As informações conseguidas através da minha participação na pesquisa não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto para os responsáveis pelo estudo,

e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a minha autorização.

- O estudo não acarretará nenhuma despesa, assim como nenhuma indenização para mim enquanto participante deste, além dos danos que venha a sofrer pela mesma razão, sendo que, para essas despesas, foi-me garantida a existência de recursos.
- Em caso de dúvidas sobre os meus direitos como participante de pesquisa, entrarei em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone (82) 3214-1041. Estou ciente de que o CEP trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimentos científicos que realizam a revisão ética e continuada do estudo de pesquisa para manter-me seguro e proteger os meus direitos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares).
- Deverei contar com a assistência do pesquisador *Marcos Suel dos Santos*, residente na Rua Manoel do Nascimento Abreu Filho, 999, apto. 204 E, 57301-408, São Luiz, Arapiraca, Alagoas, Celular (82) 9 9638-3235.
- Eu receberei uma via do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação na mencionada pesquisa e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em autorizar a participação do menor e para isso eu dou o meu assentimento sem que para isso eu tenha sido forçado ou obrigado.

Endereço do responsável pela pesquisa

Marcos Suel dos Santos

Instituição: Universidade Federal de Alagoas

Endereço: Rua Manoel do Nascimento Abreu Filho, 999

Bloco: /Nº: /Complemento: Apto 204 E

Bairro: /CEP/ Cidade: São Luiz/ 57301-408/ Arapiraca, AL

Celular: (82) 9 9638-3235

Contato de urgência

Domicílio (rua, praça, povoado):

Bloco: /Nº: /Complemento:

Bairro: /CEP/ Cidade:/ Telefone:

Ponto de referência:

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A.
C. Simões, Cidade Universitária.

Telefone: (82) 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 às 12:00h.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de 2022.

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) voluntário(a), ou responsável legal e rubricar as demais folhas.	Nome e assinatura do Pesquisador pelo estudo – Rubricar as demais folhas

ANEXO C – Projeto de pesquisa apresentado à SEMED



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE FORMAÇÃO DE CONTINUADA

**A LEITURA EM VOZ ALTA E SUA RELAÇÃO COM A PERFORMANCE LEITORA
EM CÍRCULOS DE LEITURA: UM ESTUDO COLABORATIVO PARA A SALA DE
AULA**

São Sebastião
2022

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE FORMAÇÃO DE CONTINUADA

**A LEITURA EM VOZ ALTA E SUA RELAÇÃO COM A PERFORMANCE LEITORA
EM CÍRCULOS DE LEITURA: UM ESTUDO COLABORATIVO PARA A SALA DE
AULA**

Projeto Pedagógico de Leitura em Voz Alta e Formação de Professores desenvolvido como parte da pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura – PPGLL –, da Faculdade de Letras – FALE – da Universidade Federal de Alagoas – UFAL.

Pesquisador-formador: Marcos Suel dos Santos

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira

Maceió

2022

A LEITURA EM VOZ ALTA E SUA RELAÇÃO COM A PERFORMANCE LEITORA EM CÍRCULOS DE LEITURA: UM ESTUDO COLABORATIVO PARA A SALA DE AULA

Tema

A leitura em voz alta e sua relação com a performance leitora em círculos de leitura: um estudo colaborativo para a sala de aula.

Apresentação, Justificativa e problematização

Desde 2021, atuo na Secretaria Municipal de Educação (Semed) de São Sebastião, Alagoas, como Técnico pedagógico do Departamento de Formação Continuada para os Profissionais da Rede de Ensino. Partindo desse lugar de atuação, tenho percebido que ainda se configuram como escassas formações para os professores de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental referentes a diferentes práticas de leitura, assim como o incentivo à formação de leitores em sala de aula. Diante dessas observações, esta proposta de formação continuada para os professores-colaboradores da pesquisa de doutoramento visa promover uma reflexão teórico-prática sobre a qualificação desses profissionais e sobre a construção de novos saberes a partir de intervenções didático-pedagógicas nas oficinas formativas.

Com as formações, em formato de oficinas, pretendemos levantar discussões acerca da realidade leitora (pessoal e profissional) dos professores, e projetar mudanças oportunas para que a leitura e suas práticas, dentre elas a leitura em voz alta, torne-se objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa. Sem dúvidas, essa mudança só será possível quando os professores estabelecerem uma relação efetiva entre os conhecimentos adquiridos sobre o objeto a ser estudado e as condições metodológicas para a execução das atividades sobre o objeto de estudo.

Este projeto envolve um grupo de colaboradores (professores, coordenadores e pesquisador-formador) que deve refletir sobre os objetos de estudo a serem propostos em cada oficina formativa. Os professores são de Língua Portuguesa da escola na qual a pesquisa será realizada, e os coordenadores são da escola e da Semed. A participação dos coordenadores nas oficinas se justifica pelo propósito de que trabalharemos à luz da estratégia pedagógica da dupla conceitualização, de

Delia Lerner (2002). Nesse sentido, as formações devem permitir o aperfeiçoamento teórico dos objetos a serem estudados, de modo que a leitura em voz alta e a prática performática dessa leitura constituam-se como atividades práticas no microcosmo da sala de aula.

Para a condução dos estudos nas oficinas, abordaremos três aspectos basilares: a leitura em voz alta e a performance na leitura, o círculo de leitura e a estratégia de dupla conceitualização. As oficinas serão ministradas por mim, discente de doutorado do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura, da Universidade Federal de Alagoas, tendo como orientadora a professora doutora Maria Inez Matoso Silveira.

O interesse em desenvolver esse projeto no doutorado teve início quando cursei o mestrado. Na ocasião, chamava-me a atenção a falta da leitura em voz alta nas minhas turmas de 6º anos do ensino fundamental com finalidades que servissem tanto aos estudantes quanto ao texto pelo viés prazeroso, como deleite. As leituras em voz alta ocorriam como leitura para estudo, isto é, para responder questões sobre o texto lido. Ainda no mestrado, a utilização da leitura em voz alta possibilitou-me identificar erros na leitura dos estudantes, o que constituiu uma tipologia de erros de decodificação. Para o doutorado, a pesquisa buscar verificar como essa prática leitora está presente nas formações pessoal e profissional dos professores. Antes de iniciar esse projeto, realizamos no primeiro semestre de 2022 duas oficinas com os professores de Língua Portuguesa da escola onde a pesquisa está sendo desenvolvida, para atestar a relevância do estudo.

A reflexão sobre minha prática com a leitura em voz alta nos ajudou a visualizar a precariedade de formação continuada de professores que abordem práticas consistentes de leitura na sala de aula, de tal modo que o incentivo à leitura seja concretizado na escola. Sabemos que o professor não pode formar leitores, tampouco desenvolver o gosto pela leitura se ele próprio não gostar de ler, uma vez que para a formação de leitores (estudantes) é preciso investimento teórico e prático do professor, sem esse investimento, mesmo com boas intenções, não se forma leitores ávidos de leituras.

Objetivos

Geral

- Contribuir para a reflexão e a mudança de percepção e da visão dos professores de Língua Portuguesa em relação à leitura em voz alta em oficinas de formação pedagógica

Específicos

- Situar a prática da leitura e da escrita nos períodos históricos e suas contribuições para a humanidade, bem como mostrar a importância da leitura em voz alta como atividade leitora de prestígio social;
- Mostrar as diferentes práticas de leitura em voz alta e sua importância em diferentes contextos;
- Apresentar um breve histórico do ensino da leitura desde a Antiguidade até a contemporaneidade, assim como visitar alguns modelos e conceitos de leitura atuais;
- Discutir a importância da Formação Continuada para a mudança de percepção dos professores de Língua Portuguesa, perpassando por alguns conceitos e procedimentos adotados nesta tese e trabalhados com os professores nas oficinas pedagógicas;
- Criar condições didáticas de aplicabilidade das atividades trabalhadas em sala de aula nas oficinas com os professores;
- Promover a conscientização dos professores em relação à adoção das práticas de leitura em voz alta na escola-campo;
- Gerar dados a partir da metodologia – procedimentos e instrumentos – aplicados com base na pesquisa-ação de cunho colaborativo;
- Analisar e discutir os dados obtidos por meio de questionários (diagnóstico e satisfação).

Fundamentação teórica

A leitura coexiste à escrita desde a invenção desta. De lá para cá, a leitura tornou-se uma atividade cada vez mais sofisticada, porque exige diferentes conhecimentos do leitor, presentes em práticas distintas. No princípio, ler correspondia à tradução literal da fala de senhores abastados; portanto, ainda restrita.

Com o passar dos séculos, ler converteu-se numa ação pública, num ato social e democrático, apesar de alguns países não permitirem que suas mulheres leiam ainda nos dias atuais.

Nesse movimento evolutivo, a leitura no espaço escolar também passou por grandes transformações metodológicas em relação ao seu ensino. Atualmente, muitos são os estudos e as pesquisas sobre a leitura e suas práticas; entretanto, ainda nos deparamos com uma escassa prática de leitura em sala de aula. O termo “escasso” refere-se à falta de atividades de leitura que promova a formação de leitores literários em sala de aula. Sabemos que a leitura está presente em todas as aulas como atividade que serve para fins avaliativos em qualquer que seja o conteúdo.

Em 2021, a 5ª edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil⁴⁶ trouxe um dado preocupante sobre o percentual de leitores: uma redução no percentual de leitores entre 2015 e 2019. Isso significa dizer que mais da metade da população brasileira apresenta alguma dificuldade para leitura, uma vez que o país conta com quase 50% de não leitores, aqueles que não leram um livro (impresso ou digital) nos últimos 3 meses, mesmo que tenham lido nos últimos 12 meses. Por outro lado, apesar dessa redução, o percentual de quem gosta de ler está assim posto: 46% das crianças de 5 a 10 anos; 36% para aqueles com idade entre 11 a 13 anos. Nessa mesma faixa etária somente 3% admitiram não gostar de ler e 62% disseram que gostam pouco de ler; os que gostam muito de ler se mantêm entre os indivíduos com idade entre 18 a 49 anos, registrando um percentual de 30%.

Dentre os influenciadores da leitura, estão os professores, o que corresponde ao percentual 11%, que influenciaram o gosto pela leitura, segundo dados da Retratos. Na escola, recai sobre o professor de Língua Portuguesa a incumbência de ensinar a leitura e formar leitores, além de preparar os estudantes para utilizar as diferentes linguagens nas diversas práticas languageiras. Diante disso, formação continuada que verse sobre práticas e formações leitoras dos professores precisa fazer parte das atividades formativas desses profissionais, pois articular a relação ensino e aprendizagem implica reflexões sobre novos modos de fazer em sala de aula.

⁴⁶ “É a única pesquisa em âmbito nacional que tem por objetivo avaliar o comportamento leitor do brasileiro. Seus resultados são amplamente divulgados e se tornou referência quando se trata de índices e hábitos de leitura dos brasileiros”. Tal pesquisa é realizada pelo IPL – Instituto Pró-Livro que é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), sem fins lucrativos, criada e mantida pelas entidades do livro – Abrelivros, CBL e SNEL – com a missão de transformar o Brasil em um país de leitores. Tem como objetivo promover pesquisas e ações de fomento à leitura. Disponível em: <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>. Acesso em: 09 mar. 2023.

Diante disso, este projeto entende como necessária a oferta de uma formação continuada para os professores de Língua Portuguesa de uma escola pública municipal de São Sebastião, Alagoas, para que eles possam aprofundar seus estudos acerca de temáticas como a leitura, a performance leitora e a leitura em voz alta, tendo como estratégias mediadoras a dupla conceitualização (LERNER, 2002) e um círculo de leitura (COSSON, 2021). Nesse sentido, as oficinas formativas pretendem abrir caminhos para a construção de saberes docentes, a partir da relação teoria e prática, deixando de lado as “formações prontas”, isto é, aquelas que estão disponibilizadas em sites e plataformas, e muitas vezes iniciadas, mas não concluídas, devido as tantas demandas dos professores.

Além de propor reflexões para os professores de Língua Portuguesa no que tange à sua formação leitora pessoal, escolar e profissional, este projeto pressupõe a prática da leitura em voz alta na sala de aula, por considerar essa prática fundamental para o desenvolvimento da comunicação do texto no contexto escolar, atualmente bastante negligenciada. Cosson (2014) nos lembra que a leitura em voz alta na escola está presente até o momento em que o estudante se alfabetiza; depois disso, predomina a leitura silenciosa, reforçada pelo livro didático, já que após a leitura do texto no livro, segue-se uma sequência de atividades sobre o texto. Segundo Jean (1999), a leitura em voz alta procura atender a duas funções: dar a conhecer o conteúdo textual e proporcionar sociabilidade, convivialidade; além de melhorar o entendimento do texto.

Partimos da premissa de que os professores são os agentes de transformação e ampliação de novos saberes na sala de aula, o que modifica a cultura escolar, permitindo as mudanças. “A formação continuada deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (IMBERNÓN, 2010, p. 45). Diante disso, a aprendizagem deve acontecer de forma colaborativa, dialógica e participativa para que as mudanças se efetivem. Nesse sentido, nas oficinas, pretendemos refletir junto aos professores sobre os nossos objetos de estudo em cada uma delas.

Metodologia

A proposta metodológica está dividida em três partes e busca atender aos seguintes interesses do pesquisador-formador, a saber: refletir com os professores sobre as condições de ensino da leitura em sala de aula e proporcionar a construção de conhecimentos sobre os novos objetos de estudo e da metodologia de trabalho com outras estratégias pedagógicas; propor a leitura de diferentes textos literários como prática prazerosa da leitura em voz alta em círculos de leitura, levando a uma experiência estética da leitura, por meio da performance leitora; verificar a funcionalidade das atividades de leitura dos estudantes em sala de aula e sua relação com a aprendizagem e a experiência estética.

A primeira parte do projeto consiste no contato com a instituição escolar e numa conversa com a gestão escolar e a coordenação pedagógica para explicar o interesse, a justificativa e o projeto da pesquisa para a escola e para a pesquisa de doutoramento. Nessa etapa, organizamos a preparação para as oficinas: textos e atividades. Os encontros formativos somam 5 e em intervalos de 15 dias entre eles, com duração de 150 minutos cada um.

A segunda parte é a execução das oficinas na escola com os professores, as coordenadoras e o pesquisador-formador. Nas oficinas, trabalharemos a leitura e a discussão dos textos, bem como a realização de atividades pedagógicas construídas a partir das leituras, o que explica e justifica a contribuição da dupla conceitualização, como estratégia pedagógica para o desenvolvimento da pesquisa. Enfatizamos que, apesar de as oficinas terem sido pensadas na primeira parte, ajustes serão precisos entre uma oficina e outra, considerando as discussões nas formações.

Nas oficinas, discutiremos a história da leitura e de suas práticas, dentre elas a leitura em voz alta; a performance na leitura em voz alta, isto é, a leitura performática, o conceito de dupla conceitualização e o estudo do livro *Como criar círculos de leitura na sala de aula*, de Rildo Cosson. As atividades decorrentes dessas discussões serão acompanhadas da prática, pois, por meio das reflexões, os professores deverão criar condições didáticas para trabalhar os conteúdos em sala de aula com seus estudantes.

A terceira parte focaliza a avaliação de todo o processo formativo ao longo das oficinas, que se dará por meio de uma oficina dialogada entre o pesquisador-formador

e os professores-colaboradores, além disso será aplicado um questionário de satisfação para os colaboradores da pesquisa.

Resultados esperados

Esperamos que os professores mudem a percepção para trabalhar a leitura em sala de aula e sensibilizem os estudantes ao desenvolvimento pelo gosto da leitura, a partir de diferentes práticas leitoras e de textos que promovam discussões críticas tanto para a vida escolar como para a vida pessoal dos estudantes. Esperamos também que as oficinas possam conduzir os professores a “sentirem” os textos, a aguçar a memória e a carga emocional por meio das experiências estéticas propiciadas pelos textos lidos de forma partilhada.

Conteúdo programático

No quadro abaixo, encontram-se os conteúdos programáticos desenvolvidos nas seis oficinas formativas, sendo que as duas primeiras se referem ao projeto-piloto, realizado em maio e junho de 2022.

Oficina	Conteúdo programático
Oficina 1	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura comentada da Lei 14.407, de 12 de julho de 2022; • A importância da Didática na formação de professores; • Conceitos de dupla conceitualização, círculo de leitura, leitura performática; • Organização de um círculo de leitura com os professores e as coordenadoras; • Exemplificação de leitura performática.
Oficina 2	<ul style="list-style-type: none"> • As práticas de leitura ao longo do tempo; • Retomada dos estudos sobre círculos de leitura; • Execução de um círculo de leitura pelos professores e coordenadores.
Oficina 3	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do tópico “A leitura performática na leitura em voz alta”; • Leitura compartilhada da crônica “Banhos de mar”, de Clarice Lispector; • Leituras partilhadas em voz alta de diferentes gêneros textuais.
Oficina 4	<ul style="list-style-type: none"> • Conversa com os professores sobre as oficinas e as atividades aplicadas nesses momentos formativos;

	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação de um questionário de satisfação sobre os temas discutidos.
--	---

Cronograma

	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Contato à escola	X								
Preparação do material	X	X							
Oficinas do projeto-piloto		X	X						
Revisão dos materiais				X	X				
Oficinas formativas		X	X			X	X	X	
Avaliação do projeto									X

Referências

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JEAN, Georges. **A leitura em voz alta**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Certificadas

Certificamos que _____ participou do **Projeto Leitura Performática, Círculos de Leitura e Outros Conceitos**, que se realizou em cinco oficinas pedagógicas, no período de 01 de setembro a 15 de dezembro de 2022, perfazendo um total de 15 horas. As oficinas foram coordenadas pelo Prof. Ms. Marcos Suel dos Santos, coordenador das ações de **Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de São Sebastião, AL.**

São Sebastião, 16 de dezembro de 2022

Secretária de Educação

Coordenador
de Formação Continuada

Participante



ANEXO E – Textos literários citados na tese e utilizados nas oficinas pedagógicas

Texto 1 – Crônica

Crônica da loucura

Luís Fernando Veríssimo

O melhor da Terapia é ficar observando os meus colegas loucos. Existem dois tipos de loucos. O louco propriamente dito e o que cuida do louco: o analista, o terapeuta, o psicólogo e o psiquiatra. Sim, somente um louco pode se dispor a ouvir a loucura de seis ou sete outros loucos todos os dias, meses, anos. Se não era louco, ficou.

Durante quarenta anos, passei longe deles. Pronto, acabei diante de um louco, contando as minhas loucuras acumuladas. Confesso, como louco confesso, que estou adorando estar louco semanal.

O melhor da terapia é chegar antes, alguns minutos e ficar observando os meus colegas loucos na sala de espera. Onde faço a minha terapia é uma casa grande com oito loucos analistas. Portanto, a sala de espera sempre tem três ou quatro ali, ansiosos, pensando na loucura que vão dizer dali a pouco.

Ninguém olha para ninguém. O silêncio é uma loucura. E eu, como escritor, adoro observar pessoas, imaginar os nomes, a profissão, quantos filhos têm, se são rotarianos ou leoninos, corintianos ou palmeirenses.

Acho que todo escritor gosta desse brinquedo, no mínimo, criativo. E a sala de espera de um “consultório médico”, como diz a atendente absolutamente normal (apenas uma pessoa normal lê tanto Paulo Coelho como ela), é um prato cheio para um louco escritor como eu. Senão, vejamos:

Na última quarta-feira, estávamos:

1. Eu
2. Um crioulinho muito bem-vestido,
3. Um senhor de uns cinquenta anos e
4. Uma velha gorda.

Comecei, é claro, imediatamente a imaginar qual seria o problema de cada um deles. Não foi difícil, porque eu já partia do princípio que todos eram loucos, como eu. Senão, não estariam ali, tão cabisbaixos e ensimesmados.

(2) O pretinho, por exemplo. Claro que a cor, num país racista como o nosso, deve ter contribuído muito para levá-lo até aquela poltrona de vime. Deve gostar de uma branca, e os pais dela não aprovam o namoro e não conseguiu entrar como sócio do “Harmonia do Samba”? Notei que o tênis estava um pouco velho. Problema de ascensão social, com certeza. O olhar dele era triste, cansado. Comecei a ficar com pena dele. Depois notei que ele trazia uma mala. Podia ser o corpo da namorada esquartejada lá dentro. Talvez apenas a cabeça. Devia ser um assassino, ou suicida,

no mínimo. Podia ter também uma arma lá dentro. Podia ser perigoso. Afastei-me um pouco dele no sofá. Ele dava olhadas furtivas para dentro da mala assassina.

(3) E o senhor de terno preto, gravata, meias e sapatos também pretos? Como ele estava sofrendo, coitado. Ele disfarçava, mas notei que tinha um pequeno tique no olho esquerdo. Corno, na certa. E manso. Corno manso sempre tem tiques. Já notaram? Observo as mãos. Roía as unhas. Insegurança total, medo de viver. Filho drogado? Bem provável. Como era infeliz esse meu personagem. Uma hora tirou o lenço e eu já estava esperando as lágrimas quando ele assoou o nariz violentamente, interrompendo o Paulo Coelho da outra. Faltava um botão na camisa. Claro, abandonado pela esposa. Devia morar num flat, pagar caro, devia ter dívidas astronômicas. Homossexual? Acho que não. Ninguém beijaria um homem com um bigode daqueles. Tingido.

(4) Mas a melhor, a mais doida, era a louca gorda e baixinha. Que bunda imensa. Como sofria, meu Deus. Bastava olhar no rosto dela. Não devia fazer amor há mais de trinta anos. Será que se masturbaria? Será que era esse o problema dela? Uma velha masturbadora? Não! Tirou um terço da bolsa e começou a rezar. Meu Deus, o caso é mais grave do que eu pensava. Estava no quinto cigarro em dez minutos. Tensa. Coitada. O que deve ser dos filhos dela? Acho que os filhos não comem a macarronada dela há dezenas e dezenas de domingos. Tinha cara também de quem mentia para o analista. Minha mãe rezaria uma Salve-Rainha por ela, se a conhecesse.

Acabou o meu tempo. Tenho que ir conversar com o meu psicanalista.

Conto para ele a minha “viagem” na sala de espera.

Ele ri... ri muito, o meu psicanalista, e diz:

– O Ditinho é o nosso office-boy.

– O de terno preto é representante de um laboratório multinacional de remédios lá no Ipiranga e passa aqui uma vez por mês com as novidades.

– E a gordinha é a Dona Dirce, a minha mãe.

– E você, não vai ter alta tão cedo...

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Crônica da loucura**. Disponível em: <https://mardepoesia.wordpress.com/2010/11/23/cronica-da-loucura-luis-fernando-verissimo/>. Acesso em: 03 out. 2022.

Texto 2 – Memória Literária

Banhos de mar

Clarice Lispector

Meu pai acreditava que todos os anos se devia fazer uma cura de banhos de mar. E nunca fui tão feliz quanto naquelas temporadas de banhos em Olinda. Meu pai também acreditava que o banho de mar salutar era o tomado antes do sol nascer. Como explicar o que eu sentia de presente inaudito em sair de casa de madrugada e pegar o bonde vazio que nos levaria para Olinda, ainda na escuridão?

De noite eu ia dormir, mas o coração se mantinha acordado, em expectativa. E de puro alvoroço, eu acordava às quatro e pouco da madrugada e despertava o resto da família. Vestíamos depressa e saíamos em jejum. Porque meu pai acreditava que assim devia ser: em jejum.

Saíamos para uma rua toda escura, recebendo a brisa da pré-madrugada. E esperávamos o bonde. Até que lá longe ouvíamos o seu barulho se aproximando. Eu me sentava bem na ponta do banco: e minha felicidade começava. Atravessar a cidade escura me dava algo que jamais tive de novo. No bonde mesmo o tempo começava a clarear e uma luz trêmula de sol escondido nos banhava e banhava o mundo.

Eu olhava tudo: as poucas pessoas na rua, a passagem pelo campo com os bichos-de-pé: “Olhe um porco de verdade!” gritei uma vez, e a frase de deslumbramento ficou sendo uma das brincadeiras de minha família, que de vez em quando me dizia rindo: “Olhe um porco de verdade.”

Passávamos por cavalos belos que esperavam de pé pelo amanhecer.

Eu não sei da infância alheia. Mas essa viagem diária me tornava uma criança completa de alegria. E me serviu como promessa de felicidade para o futuro. Minha capacidade de ser feliz se revelava. Eu me agarrava, dentro de uma infância muito feliz, a essa ilha encantada que era a viagem diária.

No bonde mesmo começava a amanhecer. Meu coração batia forte ao nos aproximarmos de Olinda. Finalmente saltávamos e íamos andando para as cabinas pisando em terreno já de areia misturada com plantas. Mudávamos de roupa nas cabinas. E nunca um corpo desabrochou como o meu quando eu saía da cabina e sabia o que me esperava.

O mar de Olinda era muito perigoso. Davam-se alguns passos em um fundo raso e de repente caía-se num fundo de dois metros, calculo.

Outras pessoas também acreditavam em tomar banho de mar quando o sol nascia. Havia um salva-vidas que, por uma ninharia de dinheiro, levava as senhoras para o banho: abria os dois braços, e as senhoras agarravam-se a eles para lutar contra as ondas fortíssimas do mar.

O cheiro do mar me invadia e me embriagava. As algas boiavam. Oh, bem sei que não estou transmitindo o que significavam como vida pura esses banhos em jejum, com o sol se levantando pálido ainda no horizonte. Bem sei que estou tão emocionada que não consigo escrever. O mar de Olinda era muito iodado e salgado.

E eu fazia o que no futuro sempre iria fazer: com as mãos em concha, eu as mergulhava nas águas e trazia um pouco de mar até minha boca: eu bebia diariamente o mar, de tal modo queria me unir a ele.

Não demorávamos muito. O sol já se levantara todo, e meu pai tinha que trabalhar cedo. Mudávamos de roupa nas cabinas, e a roupa ficava impregnada de sal. Meus cabelos salgados me colavam na cabeça.

Então esperávamos, ao vento, a vinda do bonde para Recife. No bonde a brisa ia secando meus cabelos duros de sal. Eu às vezes lambia meu braço para sentir sua grossura de sal e iodo.

Chegávamos em casa e só então tomávamos café. E quando eu me lembrava de que no dia seguinte o mar se repetiria para mim, eu ficava séria de tanta ventura e aventura.

Meu pai acreditava que não se devia tomar logo banho de água doce: o mar devia ficar na nossa pele por algumas horas. Era contra a minha vontade que eu tomava um chuveiro que me deixava límpida e sem o mar.

A quem devo pedir que na minha vida se repita a felicidade? Como sentir com a frescura da inocência o sol vermelho se levantar? Nunca mais?

Nunca mais. Nunca mais. Nunca

LISPECTOR, Clarice. **Banhos de mar.** Disponível em: <https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/12670/banhos-de-mar>. Acesso em: 03 out. 2022.

Texto 3 - Excerto

O Cururu

Tudo quieto, o primeiro cururu surgiu na margem, molhado, reluzente na semiescuridão. Engoliu um mosquito; baixou a cabeçorra; trouxe um cascudinho; mergulhou de novo, e bum-bum! Soou uma nota soturna do concerto interrompido. Em poucos instantes, o barreiro ficou sonoro, como um convento de frades. Vozes roucas, foi-não-foi, tãs-tãs, bum-buns, choros, esguelamentos finos de rãs, acompanhamentos profundos de sapos, respondiam-se. Os bichos apareciam, mergulhavam, arrastavam-se nas margens, abriam grandes círculos na flor d'água. (...) Daí a pouco, da bruta escuridão, surgiram dois olhos luminosos, fosforescentes, como dois vagalumes. Um sapo cururu grelou-os e ficou deslumbrado, com os olhos esbugalhados, presos naquela boniteza luminosa. Os dois olhos fosforescentes se aproximavam mais e mais, como dois pequenos holofotes na cabeça triangular da serpente. O sapo não se movia, fascinado. Sem dúvida queria fugir; previa o perigo, porque emudecera; mas já não podia andar, imobilizado; os olhos feíssimos, agarrados aos olhos luminosos e bonitos como um pecado. Num bote a cabeça triangular abocanhava a boca imunda do batráquio. Ele não podia fugir àquele beijo. A boca fina do réptil arreganhava-se desmesuradamente; envolveu o sapo até os olhos. Ele se baixava dócil entregando-se à morte tentadora, apenas agitando docemente as patas sem provocar nenhuma reação ao sacrifício. A barriga disforme e negra desapareceu na goela dilatada da cobra. E, num minuto, as perninhas do cururu lá se foram, ainda vivas, para as entranhas famélicas. O coro imenso continuava sem dar fé do que acontecia a um dos seus cantores.

LIMA, Jorge de. **Calunga**: O Anjo. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1959. p. 160-1.

Texto 4 - Anedota

Papagaio congelado

Um dia, um sujeito ganhou de presente um papagaio.

O bicho era uma praga. Não demorou muito, logo se espalhou pela casa.

Atendia telefone.

Gritava e falava sozinho nas horas mais inesperadas.

Dava palpite nas conversas dos outros

Discutia futebol.

Fumava charuto.

Pedia café, tomava, cuspiam, arregalava os olhos, esparramava semente de girassol e cocô por todo lado, gargalhava e ainda gritava para o dono de casa: "Ô seu doutor, vê se não torra faz favor!"

Uma noite, a família recebeu uma visita para jantar

O papagaio não gostou da cara do visitante e berrou: "Vai embora, ratazana!" e começou a falar cada palavrão cabeludo que dava medo.

Depois que a visita foi embora, o dono da casa foi até o poleiro. Estava furioso

— Seu mal-educado, sem-vergonha de uma figa! Estou cheio! Agora você vai ver o que é bom pra tosse.

Agarrou o papagaio pelo cangote e atirou dentro da geladeira:

— Vai passar a noite aí de castigo!

Depois, fechou a porta e foi dormir

No dia seguinte, saiu atrasado para o trabalho e esqueceu o coitado preso dentro da geladeira.

Só foi lembrar do bicho à noite, quando voltou para casa.

Foi correndo abrir a geladeira

O papagaio saiu trêmulo e cabisbaixo, com cara arrependida, cheio de pó gelado na cabeça.

Ficou de joelhos.

Botou as duas asas na cabeça.

Rezou.

Disse pelo amor de Deus.

Reconheceu que estava errado.

Pedi perdão

Disse que nunca mais ia fazer aquilo.

Jurou que nunca mais ia fazer coisa errada, que nunca mais ia atender telefone e interromper conversa, nem xingar nenhuma visita.

Jurou que nunca mais ia dizer palavrão nem "vai embora, ratazana".

Depois, examinando o homem com os olhos arregalados, espiou dentro da geladeira e perguntou:

— Queria saber só uma coisa: o que é que aquele franguinho pelado, deitado ali no prato, fez?

AZEVEDO, Ricardo. **Papagaio congelado**. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/3210/papagaio-congelado>. Acesso em: 15 jul. 2022.

Texto 5 - Gênero Textual: Redação de Vestibular / Artigo de Opinião

“Ficar” pode ser fatal

A realidade é essa: a vida de uma pessoa pode ser decidida em apenas uma noite. Reportagens feitas com adolescentes mostram como é grande o número de jovens que preferem ficar a namorar.

No clima envolvente das festas noturnas, pessoas que nunca haviam se cruzado antes, terminam a noite em motéis ou em lugares propícios a uma maior intimidade sem, na maioria dos casos, usarem a consciência preservativa. Diante dessa situação, existem duas possibilidades bastante reais: uma é a da gravidez imprevista e muitas vezes precoce, e a outra é a da disseminação de doenças sexualmente transmissíveis, as quais, entre elas, pode estar a AIDS.

De acordo com as estatísticas, é crescente o número de jovens grávidas e de pessoas contaminadas por essas doenças, tendo que conviver com isso para o resto da vida, e pensando como seria o hoje se a decisão tomada no ontem tivesse sido mais bem pensada.

Diferente de um simples “ficar”, o namoro gera entre o casal uma maior responsabilidade nas atitudes a serem tomadas; as conseqüências podem ser positivas, como o surgimento de um novo laço familiar, em que o respeito será o condutor da união, além da estabilidade emocional que as pessoas desenvolvem.

Por isso, é importante haver o resgate dos costumes tradicionais, tendo como ordem correta e desejável o conhecimento através da apresentação normal entre as pessoas. Das afinidades surgirá o namoro, e por fim a chegada da decisão do que será melhor para os que estão envolvidos.

(Redação de Vestibular – autor desconhecido)

Texto 6 – Causo**Comida de Jacaré**

Aílton Villanova

O velho Menelau Fonseca, que apesar do sobrenome não tem nenhum parentesco com o prefeito José Rubem, de Tanque D'Arca, mandou construir um açudão na sua fazenda, que fica na Zona da Mata. De quebra, contratou um paisagista para dar o toque final na obra, que ficou uma beleza. Caramanchão, prainha e tudo o mais. Também mandou instalar no ambiente uma churrasqueira, mesas e cadeiras. No fim das contas, a propriedade virou atração. O pessoal da região começou a correr pra lá, pra usufruir da bacanagem. Tinha nego que invadia as terras do velho Menelau sem pedir licença, e ainda levava convidados. Vez ou outra o proprietário visitava a propriedade, contribuindo, com isso, para as costumeiras invasões. Um dia, ele resolveu dar uma espiada na sua obra. Pegou um grande balde para trazer algumas frutas do pomar que havia no caminho. Seu Menelau, dono de excelente presença de espírito, mal se aproximou do açude e já escutou vozes femininas, na maior algazarra, e logo pensou: "Elas deve de tá tomando banho às minha custa. Isso num tá certo". Ao chegar mais pra perto, viu um bando de garotas, cada uma mais gostosa que a outra, tomando banho peladinhas, conforme vieram ao mundo. Ele deu uma tossida pra que elas notassem sua presença. Aí, foi aquele alvoroço: as banhistas dispararam para a parte mais funda do açude. Uma das tais, a mais desaforada, deu a bronca: - O que é que você está querendo aqui, seu velho tarado? Se não for pra bem longe, a gente chama a polícia! E ele, tranquilíssimo: - Eu num vim aqui pra vê vosmicêis dispida... - E pra que veio, afinal? Seu Menelau levantou o balde vazio e respondeu, se segurando pra não cair na gaitada: - Óia aqui. Eu vim dá cumida pr'us jacaré...