



A leitura performática como potencializadora da compreensão do texto literário

Performative reading as a enhancer of understanding the literary text

Jardiel José de Melo ¹
Fernando Augusto de Oliveira ²

RESUMO: A dificuldade de compreensão textual tem afastado muitos alunos da leitura prazerosa dos textos literários, restringindo-a apenas ao cumprimento das atividades escolares. Dessa forma, acreditamos que uma das causas para isso ocorrer seja a ausência ou pouca diversidade de estratégias de leitura tanto no ambiente familiar quanto escolar. Neste trabalho, objetivamos apresentar a leitura performática como uma estratégia que auxilie os estudantes no processo de entendimento do texto lido. Para tanto, amparamo-nos nas descobertas da Neurociência da Linguagem (Teixeira; Azevedo, 2021; Wolf, 2019; SOUZA, 2020), e na concepção de performance na leitura (Zumthor, 1997; Oliveira, 2010). Através das discussões implementadas pelos estudiosos dessas áreas, pudemos refletir sobre o processo de leitura em nosso cérebro e nas dificuldades dos alunos quanto a compreensão textual. Neste artigo, apresentamos um roteiro de atividades, desenvolvido a partir da experiência com um grupo de alunos do 9º ano do ensino fundamental, utilizando a leitura performática na sala de aula como potencializadora da compreensão do texto literário. Dessa forma, defendemos a importância de propostas inovadoras e lúdicas que motivem o aluno a refletir sobre o texto lido e como a prática da leitura performática pode ajudar na compreensão desses textos, quando lhes são apresentados adequadamente.

Palavras-chave: compreensão; texto; leitura performática.

ABSTRACT: The difficulty in understanding texts has kept many students away from the pleasurable reading of literary texts, restricting it only to completing school activities. Therefore, we believe that one of the causes for this to occur is the absence or little diversity of reading strategies in both the family and school environment. In this work, we aim to present performative reading as a strategy that helps students in the process of understanding the text read. To this end, we draw on the discoveries of the Neuroscience of Language (Teixeira; Azevedo, 2021; Wolf, 2019; SOUZA, 2020), and the conception of reading performance (Zumthor, 1997; Oliveira, 2010). Through discussions implemented by scholars in these areas, we were able to reflect on the reading process in our brain and on students' difficulties in understanding texts. In this article, we present an activity guide, developed from the experience with a group of 9th year elementary school students, using performative reading in the classroom to enhance the understanding of the literary text. In this way, we defend the importance of innovative and playful proposals that motivate the student to reflect on the text read and how the practice of performative reading can help in understanding these texts, when they are presented appropriately.

Keywords: comprehension; text; performative reading.

¹ Doutorando em Linguística. Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: jardielmelo194@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5741-806X>

² Livre-Docente e Associado II. Professor do Departamento de Língua Portuguesa da Universidade de Pernambuco. Coordenador do Mestrado Profissional em Letras, unidade local Garanhuns. E-mail: fernando.oliveira@upe.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8739-2825>



Considerações iniciais

As dificuldades de compreensão textual, principalmente dos textos literários, têm sido, desde muito tempo, uma preocupação constante nas salas de aula, principalmente dos anos finais do ensino fundamental. Não bastasse o acesso insuficiente a esse tipo de leitura em muitas escolas e principalmente na casa de muitos estudantes; quando isso acontece, surgem as dificuldades em entender o que foi lido. Dessa forma, a leitura acaba se tornando desprazerosa e as possibilidades do surgimento ou ascensão de um leitor assíduo vão se tornando cada vez mais remota. De maneira consciente ou não, a falta de compreensão da leitura realizada vai afastando os alunos da leitura espontânea e prazerosa dos textos literários, restringindo-a, às vezes, apenas ao cumprimento das atividades escolares, com a permanência das mesmas dificuldades de compreensão leitora do texto.

Acreditamos que a prática da leitura performática pode potencializar a compreensão do que se está lendo e, naturalmente, ampliar o nível de compreensão dessa leitura. Assim como Oliveira (2010, p. 300), entendemos que “o importante é justamente a abertura de espaço e de tempo para que ela possa acontecer”, por isso defendemos uma estratégia de leitura em que essa prática aconteça de modo a explorar as percepções sensoriais dos alunos, deixando-os viver o imprevisível e o inusitado que a leitura literária pode proporcionar.

Refletir e discutir sobre possibilidades e estratégias de como potencializar a habilidade leitora/interpretativa dos alunos tem enorme relevância, principalmente numa realidade em que, segundo o Relatório Brasil no (PISA) Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (BRASIL, 2023), referente ao ano de 2022, 50% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não têm o nível básico em leitura, considerado pela (OCDE) Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - como o mínimo para exercer sua plena cidadania. E esse resultado permanece estável desde 2009. Sendo assim, defendemos que, quanto antes forem detectadas as dificuldades leitoras/interpretativas dos alunos tão antes também deve ser a aplicação de atividades leitoras que contribuam para a redução significativa dessas dificuldades já mencionadas.

Na sala de aula, vemos e sentimos como esses números são reais. Para muitos alunos, ainda é como se ler e compreender/interpretar³ fossem competências totalmente separadas,

³ Entendemos o processo de leitura, de acordo com a abordagem psicolinguística de Cabral (1986), o qual a divide em quatro etapas: decodificação, compreensão, interpretação e retenção. Porém, neste trabalho, não faremos distinção entre as nomenclaturas compreensão e interpretação, pois essas duas etapas estarão intrínsecas em todo o trabalho de pesquisa com os alunos.



mecanizadas, como se uma não estivesse a serviço da outra. Ouvir de estudantes dos anos finais do ensino fundamental, após a leitura de um texto, que não entenderam nada do que leram, ainda é uma realidade presente em turmas nas quais esses estudantes já dominam a decodificação do texto. Entendemos que talvez haja um exagero por parte dos discentes na afirmação que fazem, contudo é essa a ideia generalizada com que eles ficam, na maioria das vezes, após a leitura dos textos.

Acreditamos que a ideia ainda presente no inconsciente de muitos alunos durante todo o ensino fundamental de que leitura e compreensão estão separadas uma da outra, dê-se pelo fato de que o trabalho escolar com o texto literário no decorrer dos anos escolares está se tornando mais mecanizado e menos humanizado, menos corporal.

Oliveira (2010) faz uma reflexão, com a qual concordamos, sobre o trabalho com a literatura entre o sexto e o nono ano que nos faz entender ainda mais essa “crença” e real dificuldade dos estudantes com a compreensão do texto. Segundo ela, esse trabalho “resume-se à leitura do texto preestabelecido no material didático com a finalidade de resolver exercícios, o livro sai de cena e o ensino de literatura vira resolução de tarefas” (Oliveira, 2010, p. 279). Mesmo quando essas tarefas são de compreensão do texto, a leitura como geralmente tem sido feita nesses anos não contribui para um maior entendimento do que foi lido. Tanto há aqueles que ainda apresentam dificuldade na prosódia durante o ato de ler, por exemplo, quanto há aqueles que não possuem mais essa dificuldade, mas falta-lhes o espaço para o aprimoramento dessas técnicas e, conseqüentemente, maior domínio da compreensão do texto.

A leitura na perspectiva da Neurociência

A leitura tornou-se algo tão natural à vida do ser humano que chegamos a pensar que a sua aquisição é algo que já nasce conosco, que o nosso cérebro já nasce pronto para a decodificação e compreensão das letras e palavras e que isso sempre foi assim. Mas desde o surgimento da Neurociência na década de 1950, muitos processos de nosso cérebro ainda desconhecidos ou pouco estudados foram sendo explicados, e aqui nos interessa, em particular, como essa ciência explica o processamento da leitura em nosso cérebro.

Segundo a neurocientista Maryanne Wolf (2019, p. 9), “Os seres humanos não nasceram para ler”. À primeira vista, isso chega a parecer uma afirmação sem sentido tão acostumados que estamos ao ato de ler, de vermos crianças lendo cada vez mais precoce; entretanto, para se ter chegado a esse estágio, muita coisa lá atrás em nossa espécie precisou acontecer.

Como se já não bastassem os milhões de circuitos que nosso cérebro já fazia, o ato de ler acrescentou mais um inteiramente novo a esse repertório. Naturalmente, isso só veio a acontecer após



um longo processo evolutivo de aprendizagem da leitura, mas foi o suficiente para mudar a estrutura das conexões do cérebro (Wolf, 2019). Um cérebro leitor faz muito mais conexões do que um não-leitor, e essas possibilidades de conexões são praticamente infinitas. Segundo Wolf (2019, p. 45), “há tantas conexões nos circuitos do cérebro leitor, ‘quantas são as estrelas na galáxia da Via Láctea’”.

Com essa explicação, começamos a encarar o processo de leitura de modo mais racional, menos subjetivo. Iniciamos um processo de entendimento de que durante a leitura o nosso cérebro está o tempo todo fazendo conexões tanto já existentes quanto novas. Assim, quanto mais leituras fazemos, mais novas conexões nosso cérebro fará.

Esse entendimento de que a aquisição da leitura é uma construção cultural e não natural do ser humano, parece-nos ainda difícil de aceitar tendo em vista a facilidade cada vez maior que a criança, por exemplo, tem em aprender a ler quando é eficientemente ensinada. Então é compreensível que nos perguntemos como o cérebro do homem parece tão adaptado à leitura (DEHAENE, 2012).

Como resposta, Andrade e França (2021, p. 5) parafraseando Dehaene (2009) nos apresentam um argumento que nos mostra a impossibilidade dessa aquisição leitora não ser natural “em termos evolutivos, ela é uma invenção cultural tão recente de modo que sua implementação ainda não teve tempo para causar pressões adaptativas suficientemente fortes para que o reconhecimento de letras já se encontre codificado no nosso DNA”.

Por isso, diferentemente da aquisição da linguagem oral, em que basta a exposição dela para a criança desenvolvê-la, no caso da leitura, só isso não é suficiente, o que corrobora com a afirmação de Teixeira e Azevedo (2021, p. 3) de que “A leitura precisa ser ensinada”. Essa ideia também é difundida por Andrade e França (2021) que exemplificam esse fato mostrando que enquanto a linguagem é adquirida implicitamente por conta da dotação genética da espécie, a leitura só pode ser adquirida explicitamente, através do ensino.

Portanto, aceita a ideia de que a aquisição da leitura não é algo natural com a qual nascemos biologicamente programados para desenvolvê-la, que sua origem é cultural e, por isso, precisa ser ensinada, temos agora a responsabilidade de entender e estimular métodos que tornem esse ensino o mais eficaz e o mais acessível possível.

Acreditamos que associados os conhecimentos pedagógicos com os conhecimentos científicos acerca desse assunto, muito se tenha a contribuir com as descobertas que forem sendo feitas. E assim como afirma Andrade e França (2021, p. 13), “a interdisciplinaridade entre Linguística, Neurociência e Educação vai aos poucos se tornando *default*⁴ [...]”. E entendendo

⁴ Default é uma expressão da língua inglesa que significa padrão.



melhor como se processa a aprendizagem da leitura, através de um enfoque neurocognitivo, por exemplo, melhor selecionaremos os métodos que possam ajudar os estudantes com dificuldade de leitura e compreensão (Teixeira; Azevedo, 2021).

Não esperamos, evidentemente, que a Neurociência da Linguagem, por exemplo, forneça-nos estratégias de ensino. Isso é um trabalho que deve ser desenvolvido pela Pedagogia, por meio das estratégias didáticas. Mas entendemos que vivemos em um momento em que cada vez mais, o profissional da educação, principalmente o professor, na sua busca por informações que possam potencializar seu trabalho de sala de aula, faça isso utilizando fontes seguras que tenham um embasamento científico. E esse diálogo entre a Neurociência com a Pedagogia é uma fonte fecunda e bastante confiável. Além, obviamente das outras ciências como a Linguística Teórica, a Psicolinguística tem também realizado descobertas fascinantes nas últimas décadas quanto a representação e o processamento da linguagem na mente e no cérebro (MAIA, 2020).

Leitura e compreensão

Uma das principais funções da escola é a de ensinar a ler, mas não apenas como sinônimo de decodificar sinais gráficos. E, por esse motivo, essa afirmação merece sempre estar sendo lembrada, pois se por muito tempo perdurou-se a ideia de que ler é ensinar a decodificar sinais gráficos, nos tempos atuais não podemos mais aceitar tal pensamento. E não é apenas deixar de aceitar, mas, principalmente, o de mostrarmos o entendimento de leitura como uma prática de construção de sentidos, em que se privilegia, sobretudo, o seu produto primário: a compreensão leitora (CHAVES, 2021). É a partir desse sentido que percebemos a necessidade de aperfeiçoamento do trabalho pedagógico com a leitura escolar para que assim a escola possa, de fato, conseguir cumprir com uma das suas principais funções: formar alunos leitores.

Inicialmente, reiteramos o que nos dizem Koch e Elias (2018, p. 11) quanto ao sentido do texto, o “tesouro escondido”, tão procurado pelo leitor durante sua leitura, que ele “é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação”, e continuam dizendo que “a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”. Cientes de toda essa complexidade, não podemos entender naturalmente, que basta decodificar as letras em fonemas para se tornar um leitor proficiente.

Da mesma forma, é fundamental se rever as estratégias de leitura. Não se cabe mais restringir o trabalho com o texto a apenas tarefas de “decodificação, encontrar a ideia principal



do texto, interpretar o que o autor pretendia dizer etc.” (GOMES e GONÇALVES, 2021). É como se o texto fosse uma mina e o leitor o minerador, que tem a tarefa de esvaziar essa mina. Essa analogia é feita por LEFFA (1996) e serve muito bem para explicitar como o texto foi trabalhado, ou ainda é, nas escolas. A reflexão apresentada ajuda a mudar todo o olhar acerca do trabalho com a compreensão textual. Ele afirma que “conteúdo não se transfere para o leitor, mas antes se reproduz no leitor, sem deixar de permanecer no texto” (LEFFA, 1996, p. 13). Passar a ter esse entendimento, enquanto professor, e tentar trabalhar seguindo essa perspectiva pode fazer uma grande diferença na sala de aula, junto aos estudantes que já são bons leitores, e, principalmente, àqueles que podem vir a se tornar também bons leitores.

Essa mudança de concepção quanto ao trabalho com a compreensão do texto requer também uma mudança no trabalho pedagógico docente. É preciso que o professor reveja as suas estratégias de formação leitora para que, até inconscientemente, não esteja limitando a capacidade cognitiva dos alunos.

E quais seriam essas novas estratégias de trabalho para o aprimoramento da compreensão leitora por parte dos alunos? Esse é um trabalho que o próprio docente é quem precisa descobrir, haja vista as especificidades de cada sala de aula, com suas realidades próprias. Isso não é uma tarefa fácil, no entanto, o modelo de compreensão leitora atual e mais aceito é o que integra o leitor, o texto e o contexto. Dessa forma, tomando esse modelo por base, a preocupação do professor quanto ao trabalho com a compreensão textual deve ser a de manter a interação entre as informações do texto, os conhecimentos prévios dos alunos e suas intenções diante do texto (GIASSON, 2000).

Vimos, então, que leitura e compreensão estão intrinsicamente ligadas e que a compreensão leitora depende também, além dos conhecimentos linguísticos, do conhecimento prévio que vamos adquirindo ao longo da vida.

A interação em maior ou menor quantidade com recursos escritos fará diferença no aperfeiçoamento dessa leitura, conseqüentemente na compreensão do texto. Em uma pesquisa realizada por Souza e Hubner (2017) sobre bons leitores (BL) e leitores com dificuldade de compreensão (LDC), tanto a exposição a materiais impressos quanto a escolaridade da mãe, por exemplo, foram itens apresentados como associações positivas no desempenho dos estudantes nas tarefas de compreensão leitora.

Encontramos também em Cain e Oakhill (2011) uma observação que também vem a corroborar o que dissemos um pouco antes. Elas perceberam que bons leitores tinham um



maior número de livros em casa em relação aos leitores com dificuldade de compreensão, além de conseguirem pontuação mais elevada em questionários de hábitos de leitura.

Mas isso não é tudo, há muito mais razões que podem estar envolvidas nesse processo de compreensão ou incompreensão do texto. Koch e Elias (2018) nos falam que há fatores relativos tanto pelo lado do autor/leitor quanto do lado do texto que interferem no processo de compreensão de modo a dificultá-lo ou a facilitá-lo. E elas citam alguns como os aspectos materiais (o tamanho e a clareza das letras, a cor e a textura do papel, o comprimento das linhas, a fonte empregada, entre outras) e os fatores linguísticos (o léxico, estruturas sintáticas complexas caracterizadas pela abundância de elementos subordinados (...) ausência de sinais de pontuação ou inadequação no uso desses sinais, entre outros). E há ainda as circunstâncias da escrita (contexto de produção) e as circunstâncias da leitura (contexto de uso) que interferem na produção de sentido.

Para que se obtenha sucesso na compreensão leitora e ela aconteça de forma satisfatória, muitos processos cognitivos precisam ocorrer simultaneamente e em diversos níveis, criando interações complexas que envolvem conhecimento linguístico, de mundo e de conteúdo textual. O trabalho, na escola, com a compreensão textual deve acontecer desde o início da aprendizagem de leitura, e isso requer uma mudança ou, pelo menos, uma ampliação na forma de como os professores trabalham a leitura com os alunos, basta ver como é avaliada a compreensão leitora nos anos iniciais, geralmente são através de pequenos textos narrativos com perguntas que exigem respostas que já estão explícitas no texto e não necessitam de criação de inferências. Como diz Souza (2020, p. 87), “os testes acabam avaliando mais a leitura de palavras do que a compreensão”.

Naturalmente, a fluência com que o leitor faz a leitura contribui para o resultado da compreensão: quanto mais automática for para ele a decodificação das palavras, menos recursos ele irá utilizar para acessar o seu significado. E, conseqüentemente, mais facilmente irá conseguir compreender o texto que estará repleto delas (Teixeira; Azevedo, 2021).

Fica cada vez mais claro que a compreensão leitora não acontece de forma isolada, não é algo que se aprende apenas através das aulas de Língua Portuguesa, e mais ainda, ela não é um conteúdo que o professor irá ensinar em poucas aulas e, em seguida, concluí-lo para passar para outro automaticamente. Talvez esteja sendo esse o entendimento corrente ainda em muitos ambientes escolares. Se houve uma grande mudança na forma das avaliações externas, por exemplo, que contemplam uma diversidade de textos em todas as áreas de ensino, exigindo cada vez mais do estudante uma compreensão leitora para a partir dela demonstrar tantos



outros conhecimentos que estão sendo cobrados, mudança semelhante não está sendo tão perceptível nas escolas ainda. Pois como bem nos lembra Gabriel (2008, p. 81) ao parafrasear Nunes (2003), “a leitura não é uma atividade-fim, e sim uma atividade-meio”.

Leitura performática: voz e emoção

Enquanto lemos, nosso cérebro vai desenvolvendo a capacidade simbólica à medida em que nós interagimos com os símbolos de diversas naturezas, entre elas a linguagem verbal e escrita, tão presentes na vida em sociedade (GABRIEL, 2008). A prática da leitura performática estimula o desenvolvimento dessa capacidade simbólica do cérebro à medida em que o leitor interage com o texto e porque não dizer com o autor do texto, a ponto de agir como uma espécie de coautor, sentindo e despertando sensações apenas através da leitura que faz para si ou para o outro.

Para que fique ainda mais clara a definição de performance aqui apresentada, recorreremos a Zumthor (2007) para mostrarmos que a ideia da presença de um corpo é o que será sempre irreduzível para essa compreensão. Mesmo a voz, outra característica marcante para a leitura performática, pode ser silenciada, mas a presença de um corpo com suas sensações estará sempre presente. Sobre isso, também Oliveira (2010, p. 297) diz que “a leitura, seja ela silenciosa ou em voz alta, não acontece fora do corpo, mas enraizada nele”. Dessa forma, adquirir essa percepção é muito importante para que o leitor entenda que na leitura performática, o mais importante não é a representação do que é dito no texto, e sim a conversa com ele. Por isso, mesmo numa leitura silenciosa, o corpo sofre reações, não fica conscientemente apenas tentando repetir o que o texto diz (Oliveira, 2010). No entanto, sobre essa leitura silenciosa, a própria Oliveira (2010, p. 300) faz um questionamento bem interessante, ela pergunta “se há mesmo esse silêncio”.

Também Zumthor (1997) fala dessa leitura silenciosa, ele a caracteriza como sendo próxima a um grau zero, numa escala comparativa com a leitura vocalizada. Essa caracterização merece destaque pelo fato de que esse teórico não a desconsidera dentro do universo performático, apenas a coloca numa posição menor em relação à leitura vocalizada.

Não há dúvidas de que a voz traz para a performance a capacidade de interligar com mais rapidez o leitor e o ouvinte, envolvendo-os em uma mesma atmosfera de sensações. A palavra verbalizada sai do interior do leitor para o interior do ouvinte sem intermediação alguma, unindo duas existências (Zumthor, 1997).



Dessa forma, a leitura performática está totalmente envolvida com a recepção do texto, com as experiências sensoriais que ele pode causar no leitor e no ouvinte.

Segundo Silva e Wanderley (2018, p. 8), “o método performático pode ser classificado como uma proposta metodológica para a formação do leitor que leva em conta a voz e a expressão do corpo no ato da leitura. Por isso, na leitura performática, qualquer gesto ou reação faz toda a diferença e deve ser observado”. E essas “pequenas” diferenças podem contribuir muito na compreensão do texto, o uso da voz, por exemplo, pode dar nuances de sentidos àquele que lê o texto, podendo revelar possíveis interpretações do texto (Oliveira, 2017).

Produzir emoções durante o ato da leitura é um bom caminho para o percurso da compreensão leitora. Mesmo depois de um longo tempo, quando falamos de um filme a que assistimos ou de um livro que lemos, por exemplo, são as partes que mais nos despertaram emoção que serão lembradas por nós. Naturalmente, ter a cena de um filme, um trecho de um livro, gravado na mente, não garante que houve compreensão total da obra; se é que existe uma compreensão total de uma obra artística, no entanto, as possibilidades de compreensão são bem maiores quando isso acontece.

Oliveira (2008, p. 356) também nos diz que é “imprescindível o corpo a corpo com o livro para a produção de sentidos” (Oliveira, 2008, p. 356). Aliás, essa afirmação de Oliveira é inspirada numa associação bem interessante entre uma maçã, a pessoa que a come e um livro. Nessa associação, é dito que “o gosto da maçã não está nem na própria maçã nem na boca de quem a come. É preciso um contato entre elas. O mesmo acontece com um livro” (BORGES, 2000, p. 12).

É nesse contexto que acreditamos que a prática da leitura performática na escola pode trazer grandes contribuições na formação do leitor, mas é evidente que ela é apenas um dos instrumentos para essa formação, o papel do professor ainda é fundamental para isso. A leitura não vai impor fórmula específica, apenas indicar estratégias para que o leitor, no caso da escola, o aluno, descubra seus próprios caminhos, mas com o professor também presente sugerindo ritmo, expressões, uma diversidade de formas de experimentar a palavra poética em voz alta (SILVA; WANDERLEY, 2018).

E o melhor instrumento para a prática dessa leitura vocalizada é o texto literário. Ele é carregado de sentido e emoções e para experimentá-lo é necessário, além da atenção no sentido das palavras, abrir-se a ele com todos os sentidos do corpo de quem o recebe (Oliveira, 2010, p. 277).

É também para viver essa experimentação no texto literário que entendemos que o aluno deve manter contato com a leitura performática. Porém, é preciso esclarecer que não



estamos diante de nenhum modelo pronto e acabado de como tornar o estudante um leitor capaz de compreender e conseguir perceber as diversas possibilidades de interpretações que o texto literário possibilita, apenas pela prática da leitura performática.

O caminho para a formação de um leitor que à medida que lê, também compreende o que se está sendo lido, não é simples, requer muito mais práticas de leitura do que regras a serem seguidas. Arruda e Tavares (2018, p. 7) nos mostra que “a leitura performática é uma prática que permite ao discente descobrir e se descobrir enquanto leitor, sem necessariamente ser moderada ou direcionada”. E isso deve ser algo, de fato presente, na prática da leitura performática também quanto à interpretação do texto. Não há, necessariamente, a necessidade de se fazer uma interpretação prévia do texto sempre antes da leitura performática. Precisamos lembrar que estamos lidando com textos literários que nem sempre são previsíveis e as “surpresas”, muitas vezes, é que lhe dão a beleza final.

Não estamos defendendo que não haja momentos de interpretação do texto, pelo contrário, apenas que se oportunize ao discente leitor não somente momentos de assimilação do texto, categorizando-o, mas que haja também momentos para a sua fruição, para o encontro do leitor com o corpo do texto (Oliveira, 2008).

Por isso, a necessidade de a escola manter e até aumentar na sua rotina, também nos anos finais do ensino fundamental, práticas de leitura, entre elas, a leitura performática.

Roteiro de atividades desenvolvidas a partir da leitura performática na sala de aula

O presente roteiro de atividades pedagógicas fundamenta-se metodologicamente na proposta da Pesquisa-Ação (TRIPP, 2005), uma vez que entendemos que numa situação como a que propomos pesquisar, o melhor caminho a se seguir seja o proposto por TRIPP (2005, p. 446) através das fases do ciclo da investigação-ação: “PLANEJAR uma melhora da prática; AGIR para implantar a melhora planejada; monitorar e DESCRIVER os efeitos da ação; AVALIAR os resultados da ação”.

Para isso, encontramos no modelo de sequência didática apresentado por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004) no qual, eles mostram uma maneira de organizar as ações para um trabalho que busca a partir de uma produção inicial, passando por diversos módulos, chegar a uma produção final que possa servir de parâmetro para possíveis estudos comparativos; uma inspiração para, de modo prático e eficaz, aplicar um trabalho que apresentasse resultados seguindo uma organização semelhante, porém dividida apenas em módulos.



Dessa forma, os módulos, que neste roteiro, sugerimos ser seis, podem ser divididos na quantidade que o professor achar necessário para se obter o resultado pretendido, igualmente pode ser feito quanto ao tempo de cada um. Organizamos para este roteiro, quatro módulos com duração de cem minutos ou 2h/a de cinquenta minutos cada um, e dois módulos com o tempo de 3h/a e 6h/a, respectivamente, equivalendo a um total de 17h/a ao final da sequência didática. Esse tempo de cada módulo e conseqüentemente do total, pode variar, conforme a quantidade de participantes. Para o tempo que propomos, indicamos um grupo de dez a quinze estudantes, no máximo. Também ressaltamos a faixa etária e o ano escolar do público que poderá ser atendido nos módulos, isso também pode contribuir para a necessidade de ajustes quanto ao tempo e a quantidade de módulos a serem trabalhados. Este roteiro está estruturado para turmas de nono ano do ensino fundamental com a idade de 13 a 14 anos de idade.

Além de otimizar e diversificar a prática da leitura em sala de aula, este roteiro propõe um trabalho⁵ que promova êxito não apenas nas tarefas escolares, mas também na formação de novos e assíduos leitores.

Módulo I: entrando no mundo da leitura

Neste primeiro módulo, o objetivo do trabalho é registrar a situação em que o aluno se encontra quanto à sua proficiência em leitura e compreensão de texto. Isso dá possibilidades de registros tanto audiovisual quanto escrito, aconselhamos que se utilize os dois. O tempo estimado para esse módulo é de 2h/a.

A seleção de um texto literário que traga possibilidades práticas de uma leitura performática e de reflexão é uma boa estratégia tanto para esse momento quanto para os próximos. Apresentamos como opção o gênero textual parábola, por entendermos que ele atende a dois critérios essenciais para o desenvolvimento do trabalho: apresenta condições que facilitam a leitura performática com estímulos a sentimentos e sensações, como: indignação, tristeza. Além de ter a característica de levar o leitor a refletir sobre o seu conteúdo. Para a atividade desse módulo, sugerimos o texto *“O cachorro e o coelho”* (RANGEL, 2015, vol. I, p. 152-153)⁶.

⁵ Trabalho este desenvolvido no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade de Pernambuco – UPE, Campus Garanhuns.

⁶ Para ter acesso ao texto citado, basta clicar no seguinte link:
<https://docs.google.com/document/d/1nYKllsCPOeTZhjvPqMXlJOn8gn99tsVv/edit?usp=sharing&ouid=101984023775066034505&rtpof=true&sd=true>



Havendo selecionado o texto, o próximo passo é criar perguntas de compreensão textual que atinjam tanto os aspectos linguísticos quanto os de raciocínio mais profundos que necessitam dos conhecimentos prévios dos alunos, que os levam a fazer inferências, enfim, que faça-os dialogar com o texto. Pois, como afirma Koch e Elias (2018), o sentido do texto não está propriamente nele, mas é construído a partir da interação autor-texto-leitor, levando-se em conta as “sinalizações” textuais que são dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor.

A partir daqui, dá-se início a primeira atividade da sequência didática com os estudantes. É entregue aos alunos um texto para que eles leiam da forma que souberem, não devem ser dadas maiores orientações sobre como devem ler, apenas que façam da maneira que acharem melhor para eles. É natural que eles se sintam inibidos para essa primeira atividade, principalmente se ela for filmada, por esse motivo, deve-se combinar com todos que cada um irá ler sozinho, apenas com o professor na sala de aula. Isso também possibilitará maior autenticidade à maneira de ler de cada um, evitando-se que sejam diretamente influenciados pela leitura dos outros.

Concluídas as leituras, a próxima etapa da atividade é a compreensão do texto lido. Para isso, o professor entrega uma folha com as perguntas aos estudantes e pede que eles a respondam individualmente, podendo estar todos juntos na sala de aula, nesse momento.

Tanto o registro audiovisual da leitura quanto o registro escrito da compreensão devem ser arquivados até o último módulo, quando serão feitas as comparações e análises para constatação de evolução ou não de cada estudante.

Módulo II: observando novas possibilidades de leitura

Este segundo módulo é para (re)aproximar o estudante à leitura performática. Nele, será apresentada uma leitura performática para os alunos que tanto pode ser realizada pelo próprio professor quanto por alguém convidado por ele. Logo após esse momento, deve-se seguir com uma roda de conversa sobre as impressões que os alunos tiveram a respeito da leitura que acabaram de ouvir. O tempo estimado para esse módulo é de 2h/a.

Na sequência, outros textos, no mínimo dois, sugerimos “*Perdoando*” e “*O discurso e a prática* (RANGEL, 2015, vol. 2, p. 226-227, v. I, p. 161)⁷, a depender da quantidade de estudantes

⁷ Para ter acesso aos textos citados, basta clicar no seguinte link:
https://docs.google.com/document/d/14Bl0PxOiGB2uSru_OuV4QoP6uQLri6Z9/edit?usp=sharing&oid=101984023775066034505&rtpof=true&sd=true



envolvidos, devem ser disponibilizados para os alunos escolherem um para fazerem a leitura performática deles em um dos próximos módulos. O motivo de eles não apresentarem essa leitura no módulo atual é porque, possivelmente, não haja ainda entre o grupo uma intimidade que permita uma leitura com uma maior liberdade para a recepção do texto, para sentir no corpo e exprimir também através dele, emoções e sentimentos que podem fluir com a leitura. Pois como diz Oliveira (2008, p. 6), “há uma relação forte entre leitura e corpo, na medida em que o texto pode suscitar naquele que está lendo uma série de sensações”. Por conta disso, outras atividades serão desenvolvidas neste e no próximo módulo, objetivando esse maior entrosamento entre o grupo para que possam ir se familiarizando com essas novas possibilidades de leitura.

Outro ponto importante é tentar diversificar ao máximo a maneira de como serão trabalhadas essas leituras em sala de aula para não se tornarem muito previsíveis para os alunos. Neste módulo, a sugestão é que se façam duplas a partir das coincidências com as escolhas dos textos, naturalmente para que isso aconteça, o professor deve disponibilizar duas cópias de cada texto que deixou para a escolha dos alunos.

Com as duplas formadas, eles devem marcar, no texto, quais sentimentos e/ou sensações podem estar refletidos nele (raiva, medo, indignação, tranquilidade...) e que são importantes perceber para que tanto o leitor quanto o ouvinte da leitura possam ter um melhor entendimento do texto em uma próxima leitura realizada por eles. Logo após esse momento, o professor deve entregar a folha com as perguntas de compreensão do texto, no entanto, não há necessidade de o docente recolhê-las, mas apenas de discuti-las oralmente com os alunos.

Essas discussões orais sobre a leitura performática e a compreensão do texto, entre os alunos, são super importantes para que se vá criando um clima de confiança entre eles para que leiam da maneira que sabem, e dê liberdade para experimentar novas possibilidades de leitura. Com isso, acreditamos que o aprofundamento na compreensão e a melhora na leitura só serão uma questão de tempo.

Módulo III: jogando no time da leitura

Neste módulo, as atividades devem ser mais direcionadas para a ludicidade, mas sem perder o foco nas características da leitura performática e na compreensão leitora. No período de 2h/a o professor pode explorar nos alunos desde a atenção nas várias possibilidades de leitura que um mesmo texto pode despertar até as dificuldades ou facilidades que sua leitura pode causar para a própria compreensão.



A atividade deve ser uma competição, dividida em duas etapas, entre as mesmas duplas que foram formadas no módulo anterior. Na primeira etapa, o professor deverá entregar cópias de um texto, sugerimos “O problema que não lhe diz respeito” (RANGEL, 2015, vol. II, p. 193-194)⁸, para cada uma das duplas. Junto com ele vai uma folha com uma tabela⁹ em que os alunos devem colocar ao lado do nome de cada personagem do texto um tipo de personalidade que eles, através da leitura do texto, acham que esses personagens apresentam. Dá-se um tempo de aproximadamente quinze minutos para a conclusão dessa primeira parte da atividade; e, em seguida, pede-se que cada dupla apresente as personalidades atribuídas aos personagens.

Naturalmente, irão haver algumas coincidências entre as duplas para o mesmo personagem, mas também haverá divergências, essa é uma boa oportunidade para o professor explicar que o objetivo inicial do módulo é esse mesmo, mostrar que nem sempre, no texto literário, todos os leitores entendem da mesma forma o comportamento e as atitudes dos personagens e isso não significa, necessariamente, dizer que houve compreensão certa ou errada. Por isso, na próxima etapa da competição, eles devem, na mesma tabela que receberam, trocar as personalidades de todos os personagens para com elas fazerem uma leitura performática de acordo com essas novas personalidades. A dupla mais criativa será a vencedora.

Possivelmente essa tarefa da segunda etapa leve mais tempo do que o estipulado pelo professor, haja vista a empolgação com que os estudantes geralmente ficam nesse tipo de atividade. A leitura tanto pode ser feita pelos dois da dupla quanto apenas por um indicado por eles mesmos, o importante é que se sintam o mais à vontade possível para usar a criatividade durante a leitura performática.

Módulo IV: protagonizando a leitura performática

Neste módulo, os alunos poderão se ver como protagonistas da leitura performática pela primeira vez. O objetivo é observar as possibilidades de expressões através do corpo e da voz que eles utilizam e as que ainda podem vir a utilizar. Serão necessários dois momentos de

⁸ Para ter acesso ao texto citado, basta clicar no seguinte link:

https://docs.google.com/document/d/1rmW9XmDUf6toP_0wgGdE53i1_YKXqP3U/edit?usp=sharing&ouid=101984023775066034505&rtpof=true&sd=true

⁹ Para ter acesso à tabela citada, basta clicar no seguinte link: <https://docs.google.com/document/d/1AO-rvm4RbXowXHCmqSeAX9LFxGQcdVcr/edit?usp=sharing&ouid=101984023775066034505&rtpof=true&sd=true>



encontro com os alunos. O primeiro para apresentação e explicação da atividade (1h/a) e outro para exibição da atividade concluída (2h/).

Utilizando os conhecimentos que foram discutidos nas rodas de conversa sobre a leitura performática e os mesmos textos que ficaram com eles no módulo dois, o professor deve determinar um período de tempo, que pode ser de um dia ou de uma semana para que os estudantes preparem a sua própria leitura em performance e filmem-na com um celular para se enviada ao professor. O local para a filmagem deve ser uma escolha do aluno, podendo ser dentro da própria escola ou na sua própria casa, a depender do tempo que o professor der para a realização dessa atividade.

Na escola, em um local que pode ser até mesmo a sala de aula, o professor deve montar um espaço que fique o mais agradável possível e, caso seja a própria sala de aula, que se mude o formato cotidiano para se criar uma esfera de novidade, pode-se colocar tapetes com almofadas para que os alunos sentem no chão, por exemplo. Com o uso de um projetor de imagens, o professor apresenta todos os vídeos gravados por eles.

Diferente do módulo anterior, neste não deve haver competição entre os trabalhos apresentados, ao contrário, o professor, ao final de todos os vídeos, deve realizar uma mesa redonda com eles, pedindo que cada um aponte, pelo menos, um ponto positivo que mais lhes chamou a atenção na leitura dos colegas e que poderia usar para si nas próximas leituras. Não é aconselhável que se aponte alguma falha, mesmo que tenha havido, isso poderá inibi-los para a realização das próximas atividades que virão, mas isso também depende do nível de maturidade da turma.

Para finalizar o encontro, o professor entrega a cada um, uma folha com o título “Relato de Experiência” para que eles registrem nela a experiência vivida com a leitura performática. Para ajudá-los na construção do texto, o professor pode sugerir algumas perguntas para lhes servirem de direcionamento durante a escrita. Este relato de experiências é importante para o professor melhor direcionar as atividades dos próximos módulos, ajustando-os conforme o nível de entendimento que os alunos estão tendo de todo o processo até o momento.

Módulo V: um desafio performático

Detentores de algum conhecimento teórico e prático sobre a leitura performática, neste módulo, os alunos são estimulados e desafiados a demonstrarem o que já aprenderam a pessoas exteriores ao grupo e que não estão participando das atividades desse roteiro. Uma sugestão é que sejam alunos de outras turmas da escola, podendo ser também de outros anos escolares.



Para esse módulo, sugerimos um tempo maior de 6h/a, sendo dividido em três momentos: o da apresentação da proposta, o dos ensaios com o professor e, por último, o da apresentação.

Para isso, eles deverão rever todos os textos já trabalhados até o momento. Dessa forma, o professor irá dividi-los entre eles de forma que fique equilibrada a quantidade de leitores para o mesmo texto. Feito isso, eles podem formar grupos a partir das escolhas iguais que fizerem para discutirem ideias de possibilidades de performances que a leitura pode propiciar. No entanto, o professor deve deixar bem claro que ainda que o texto seja o mesmo, a leitura performática pode acontecer de forma bem diferente de um leitor para o outro. E que eles têm liberdade, inclusive, de utilizar-se de objetos que estejam ligados ao texto e que possam ajudá-los na sua performance.

Para essa apresentação, eles devem fazer além da leitura performática, uma interação com o público ouvinte sobre a compreensão do texto. Essa segunda parte pode ser feita pelo próprio leitor quando acabar de fazer a leitura ou por outro aluno que também irá ler o mesmo texto em outro momento, formando-se assim uma dupla para cada leitura. E assim, eles podem ir se revezando a cada apresentação.

Essa interação com o público se dará a partir das perguntas já trabalhadas com eles nas rodas de leitura dos encontros anteriores em que tiveram o primeiro contato com cada um dos textos. O objetivo nesse momento é fazer com que o leitor entenda que a sua leitura precisa facilitar ao máximo a compreensão do ouvinte, e o ouvinte precisa entender durante a leitura (o momento ideal) ou posteriormente a ela, na interação, que cada detalhe da performance trazia uma explicação para a compreensão do texto.

Dessa forma, a apresentação pode acontecer mais de uma vez para vários públicos distintos, pois assim não haverá repetição de leituras para as mesmas pessoas.

Vale ressaltar que durante o tempo em que os alunos estiverem se organizando para a apresentação (recomendamos duas semanas), o professor deve usar toda a sua criatividade para criar um momento bem simbólico para essas apresentações, seja numa sala de aula ou em outro espaço da escola, mas é importante que haja uma preparação do ambiente para o dia da apresentação, e os alunos precisam saber disso, até mesmo participando dos preparativos, como forma de estímulo e maior empenho na atividade.

Módulo VI: comparando e analisando as leituras



Este último módulo tem como objetivo uma produção final para servir de análise comparativa com a produção inicial realizada no primeiro módulo. Por esse motivo, o professor irá resgatar o texto lido no módulo inicial para que os alunos façam uma releitura dele, utilizando os conhecimentos da leitura performática que adquiriram durante os módulos anteriores. O tempo necessário é o mesmo do primeiro módulo, 2h/a.

E assim, repetem-se as mesmas etapas com a mesma dinâmica que aconteceu no primeiro encontro, inclusive utilizando-se as mesmas formas de registro. A única orientação para os alunos, dessa vez, é que utilizem todos os conhecimentos que adquiriram durante os encontros de cada módulo até o momento.

Concluído, portanto, todos os encontros com os alunos, o trabalho a partir daí será apenas do professor que terá a tarefa de analisar os registros, observando cada detalhe onde houve evolução e onde poder-se-ia evoluir um pouco mais. Essa análise comparativa poderá servir de embasamento para futuros projetos pedagógico de leitura e compreensão na escola, para a repetição dessa proposta com outro grupo de alunos, e até mesmo para o enriquecimento do seu trabalho cotidiano na sala de aula.

Análise dos registros de uma situação real

Para compreendermos melhor os resultados obtidos após o trabalho com os alunos envolvidos durante os módulos, apresentamos alguns relatos de outro grupo de alunos que apenas assistiu à apresentação final, descrita no módulo cinco, dos participantes do grupo de leitura. Dessa forma, teremos tanto uma visão interna quanto externa do trabalho realizado.

Os autores dos relatos abaixo são alunos das turmas do nono ano A e B, as mesmas turmas das quais os alunos do grupo de leitura que se apresentaram para eles fazem parte. Após assistirem às apresentações, eles responderam a três perguntas sobre o que viram, as quais reproduzimos e comentamos logo abaixo. Optamos por mostrar apenas duas repostas de cada pergunta pela inviabilidade que seria mostrar todas, para isso a seleção dessas duas repostas utilizou o critério de elas reproduzirem o que a maioria dos participantes escreveu.

A primeira pergunta era: “você percebeu alguma(s) mudança(s) de voz, de gestos ou expressões faciais nos leitores, enquanto eles liam o texto? Quais?” O primeiro participante respondeu que sim, e deu exemplos bem reveladores de como prestaram atenção à leitura e de como os detalhes pensados e executados pelos leitores despertaram a atenção dos ouvintes, tornando a leitura, como o próprio participante escreveu “muito mais legal e chamativa”.



O segundo participante também respondeu que sim, mas exemplificou com outros detalhes que mostram que nada passou despercebido por eles, como o espelho e o carvão que foram apresentados durante a performance de uma das leituras.

A segunda pergunta foi: “De acordo com a resposta da questão anterior, comente se isso ajudou ou dificultou a sua compreensão do texto lido.” O primeiro participante foi direto em afirmar que as estratégias utilizadas pelos leitores ajudaram a entender mais o contexto do texto. Enquanto o segundo participante destacou que pelas expressões faciais usadas pelos leitores dava para saber o que o personagem do texto estava pensando. As duas respostas revelam que através da performance dos leitores, os participantes conseguiram ter uma compreensão mais profunda do texto lido.

A terceira pergunta foi: “Você gostou das apresentações, da maneira como os textos foram lidos? Comente um pouco sobre isso.” O primeiro participante diz que sim e se mostra bem empolgado, afirmando nunca ter visto uma leitura igual a que viu. Também o segundo participante parece ter se empolgado, pois já começa respondendo que amou a apresentação, que pareceu que entrou na história e sua imaginação foi além, conseguindo raciocinar como aconteceu a história contada. Em ambas as respostas, fica clara a carência dos estudantes em viver mais momentos de leitura que os façam compreender o que foi lido sem ter, necessariamente, que responder a um questionário de perguntas sobre o texto.

Conclusão

A escola não é o único lugar para o desenvolvimento da leitura, mas é o principal deles, portanto, cabe a ela introduzir na rotina dos alunos momentos de leitura e, preferencialmente na forma performática.

Baseando-nos na experiência do nosso trabalho de pesquisa, concluímos que ele nos trouxe desde repostas que já esperávamos, até outras que nem pensávamos em encontrar. A realização de um trabalho focado exclusivamente em leitura mostrou o quanto diversificadas podem ser as atividades que a envolve e como isso é tão bem aceito pelos estudantes. Tornar a leitura performática uma prática natural entre os alunos não trouxe ganhos apenas para a vida escolar desses adolescentes, trouxe também conhecimentos que, segundo eles, afetaram para melhor o desenvolvimento pessoal de cada um, como a autoconfiança, a desinibição e a redução da timidez, por exemplo. Entender que essa leitura pode ser um suporte positivo para essas mudanças, entre outras, principalmente em um momento da vida em que tudo muda como é a



adolescência, pode proporcionar à escola e aos seus alunos momentos marcantes de um início de uma longa vida literária.

O trabalho com o grupo de alunos mostrou-se durante todos os módulos um campo fecundo para várias observações e pesquisas, além da que já estava sendo feita através dele. E por diversas vezes, perguntamo-nos por que é tão raro realizar um trabalho semelhante a esse nas salas de aula do ensino regular. E para uma resposta mais segura, coube-nos primeiro observar algumas diferenças entre uma situação e outra. O grupo de leitura se manteve na maior parte dos encontros com nove alunos, um número bem inferior à média da quantidade encontrada nas salas de aula; não havia pontuação alguma ou qualquer promessa de prêmio para quem fizesse as atividades e todos faziam, algo difícil de se conseguir nessas condições nas salas de aula; as atividades do grupo foram planejadas para atender as necessidades que iam sendo identificadas em cada encontro com os alunos, e algumas tiveram que ser modificadas e até substituídas porque o objetivo não atendia a necessidade apresentada naquele momento; outra diferença importante, que no caso, talvez tenha sido essa liberdade de mudança que mais distancia o trabalho docente no grupo de leitura do trabalho de um professor em um sala de aula comum.

Mas mesmo com essas diferenças, nada substitui a criatividade do professor quando ele está determinado em desenvolver um trabalho com seus alunos. E trabalhar com a leitura performática não requer necessariamente um período de tempo exclusivo para isso como foi feito durante nossa pesquisa com o grupo de leitura, o professor tem um ano letivo inteiro para fazer isso e fazendo uma vez, dificilmente deixará de fazê-lo novamente, tendo em vista o envolvimento com que os alunos passam a ter com a leitura e a ampliação da percepção que o docente passa a ter das reais necessidades de aprendizagem naquele momento que os seus estudantes estão necessitando.

Com o trabalho concluído, fica-nos a experiência adquirida e a expectativa de que este trabalho seja o primeiro degrau de uma escada para o profissional que já começou a subir, um estímulo para quem ainda não despertou que pode fazer diferente, e, principalmente, a oportunidade para que alunos possam ser seduzidos pelo encanto da leitura e da satisfação na compreensão do que leu.



Referências

ANDRADE, I. R. de; FRANÇA, A. I. **Ultrapassando os limites entre o natural e o cultural**: uma revisão neuropsicolinguística sobre a aquisição da leitura. Porto Alegre, Letrônica, v. 14, n. 2, p.1-15, abr.-jun, 2021. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica>. Acesso em 13/08/2021.

ARRUDA, A. O.; TAVARES, M. **A performance como abordagem de leitura lúdica do texto dramático infantil em sala de aula**. Anais II CONBRALE. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/43471>. Acesso em 22/08/2021.

BORGES, J. L. **Esse ofício do verso**. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Notas sobre o Brasil no Pisa 2022**. Brasília, DF: INEP, 2023.

CAIN, K.; OAKHILL, J. Matthew effects in young readers: Reading comprehension and Reading experience aid vocabulary development. **Journal of Learning Disabilities**, Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, v. 44, n. 5, p. 432-443, 2011.

CHAVES, J. **Consciência textual**: uma alternativa para desenvolver a leitura e a escrita. Porto Alegre, Letrônica, v. 14, n. 2, p.1-13, abr.-jun, 2021. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica>. Acesso em 13/08/2021.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Trad. Leonor Scliar-Cabral. São Paulo: Penso, 2012.

GABRIEL, R. A. **A compreensão em leitura enquanto processo cognitivo**. Signo, v. 31, 8 ago. 2008. Disponível em: www.online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/441. Acesso em 10/12/2022.

GIASSON, J. **A compreensão na leitura**. Tradução de maria José Farias. Portugal: ASA, 2000.

GOMES, G. S.; GONÇALVES, T. M. **Leitura e compreensão leitora sob as óticas da Psicolinguística e da Análise do Discurso**: uma aproximação. Porto Alegre, Letrônica, v. 14, n. 2, p.1-14, jan.-mar. 2021. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica>. Acesso em 13/08/2021.

KOCH, I. V; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2018, 3ª ed., 13ª reimpressão.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1996.



MAIA, M. Contribuições das ciências cognitivas e do conhecimento gramatical para o ensino da leitura. *IN: ROEPER, Tom; MAIA, Marcus; PILATI, Eloisa. Experimentando Linguística na Escola: conhecimento gramatical, leitura e escrita.* Campinas, SP: Pontes Editores, 1ª ed., 2020.

OLIVEIRA, E. K. **Leitura, voz e performance no ensino de literatura.** *Signótica*, v. 22, n. 2, p. 277-307, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/13609>. Acesso em: 8 jul. 2021.

OLIVEIRA, E. K. **O corpo da palavra em textos literários: experiências de leitura em movimento.** *Revista do SETA*, v. 2, 2008. Disponível em: <https://revista.iel.unicamp.br/index.php/seta/article/view/362>. Acesso em 01/03/2022.

OLIVEIRA, E. K. **Corpo a corpo com o texto literário.** Campinas: Autores Associados, 2008. Disponível em https://abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/simposios/pdf/030/ELIANA_OLIVEIRA.pdf. Acesso em 01/03/2022.

OLIVEIRA, E. K. Por uma “sabedoria diferente”, quando a voz encontra o texto literário *IN: Leitores e leituras: explorando as dobras do (im)possível.* Ana Lucia Horta Nogueira, Adriana Lia Frizzman de Laplane (orgs). Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, ALB, 2017.

RANGEL, A. **As mais belas parábolas de todos os tempos: vol. I** - Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

RANGEL, A. **As mais belas parábolas de todos os tempos: vol. II** - Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

RANGEL, A. **As mais belas parábolas de todos os tempos: vol. III** - Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola.** 3ª ed. Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, D. F.; WANDERLEY, N. de A. **Di-versificando na sala de aula: o cordel e a literatura performática.** Anais II CONBRALE. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/43512>. Acesso em 22/08/2021.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever.** São Paulo: 1ª ed., 2022.

SOUZA, L. B.; HUBNER, L. C. **A relação entre desempenho em compreensão leitora e fatores socioeconômicos.** Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 2044-2060, 2017.

SOUZA, L. B. **Perfil dos leitores com dificuldades de compreensão e possibilidade de intervenção.** *IN: SOUZA, L. B.; SCHNEIDER, F.; BENCKE, D. B. Leitura, discurso e cognição.* Curitiba: Appris, 2020.



TEIXEIRA, M. T.; AZEVEDO, A. F. **Teorias neurocognitivas de aprendizagem da leitura e métodos de alfabetização**. *Letrônica*, v. 14, n. 2, pp. 1-17, jun. 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/38792>. Acesso em 10/08/2021.

TRIPP, D. **Pesquisa-Ação**: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa* (online). 2005, v.31, n. 3, pp. 443-466. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702200500030000>. Acesso em 7 de julho de 2021.

WOLF, M. **O cérebro no mundo digital**: os desafios da leitura na nossa era. Trad. Rodolfo Ilari e Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo, SP: Cosacnaify, 2007.

ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Hucitec, 1997.
etc.