



## **PRÁTICA DE TOMAR LEITURA EM VOZ ALTA: “DIMENSÕES ESCONDIDAS” E “PRÁTICA INSTITUCIONAL DO MISTÉRIO”**

Vanda Mari Trombetta<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Reporta-se a situações vivenciadas, por meio deste Relato de Experiência, com bolsistas de PIBID e RP à solicitação de organização de atividades como “tomar leitura em voz alta”. Nas reuniões com a professora na universidade a atividade a ser realizada nas escolas pareceu demasiadamente simples e óbvia aos bolsistas, tendo em vista não haver questionamentos, em reuniões, sobre quais procedimentos para realização, e talvez pudéssemos estender às supervisoras, visto não haver indicações de procedimentos aos futuros professores de como organizá-las. Tal prática de leitura parece suscitar lacunas de amparo teórico e metodológico sobre o que é ler e a aparente obviedade de como fazê-las leva-nos à referência de Street (2010) sobre as “dimensões escondidas” e a de Lillis (1999) sobre “prática institucional do mistério”. As duas noções parecem nortear o entendimento do porquê os bolsistas não se questionaram sobre a atividades, do porquê as supervisoras não consideraram seu ensino e do porquê os acadêmicos de Letras compreenderem como uma atividade que obviamente deva estar presente na compreensão leitora. O artigo tem o objetivo investigar, na literatura, sobre a atividade de tomar leitura em voz alta resulta em compreensão de sentidos de um texto. Para finalizar o relato constroem-se reflexões para atuação docente esperando que o melhor entendimento de tais dimensões, colabore para um ensino mais eficaz e significativo.

**Palavras-chave:** Tomar leitura em voz alta; Dimensões escondidas; Práticas de mistério; Práticas de letramento.

### **INTRODUÇÃO: A MOTIVAÇÃO DA ESCRITA DO RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Após a primeira visita à escola para iniciarem suas atividades no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID – Pedagogia) reuni-me com os bolsistas para discutirmos sobre as tarefas solicitadas pelos supervisores. Entre as tarefas apresento uma em especial, pois ilustra os desafios enfrentados na formação inicial e continuada de professor: a necessidade de se esclarecer atividades nas escolas que parecem facilmente compreendidas, mas pouco verbalizadas, de como se faz, quais aportes teóricos e metodológicos estão imbricados. Temas latentes que parecem ser de fácil apreensão, ou mesmo que parecem já estarem elucidados no ensino.

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras, professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Pato Branco, vandatrombetta@utfpr.edu.br.



A tarefa solicitada aos pibidianos era *tomar leitura* dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Ao reportar a solicitação da supervisora, uma bolsista expôs com confiança a atividade que teria de trabalhar com os estudantes, o que me suscitou indagações: O que a bolsista, em especial, e os demais 28 bolsistas compreendiam com essa atividade? O que a supervisora do programa compreendia com tal solicitação? Quais as expectativas de aprendizado que a supervisora esperava da atividade? Em momento algum do encontro, entre os bolsistas, ouvi: *O que é, ou como tomar leitura, qual objetivo de tal atividade?* Em suma, a atividade pareceu demasiadamente simples e óbvia aos bolsistas, tendo em vista não haver questionamentos sobre quais procedimentos para sua realização, e talvez pudéssemos estender à supervisora, visto não se questionar a necessidade de ensinar futuros professores do como fazer.

Posteriormente, a essa experiência, deparei-me com atividades de leitura nos planejamentos de aulas elaborados por acadêmicos de Letras, para estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, inclusive no Residência Pedagógica (RP) com proposta similar: ler em voz alta um a um, em grupo ou coletivamente. Ao serem questionados dos objetivos para tais modos de leitura, a resposta perpassa por serem atividades de compreensão leitora. Reforçam-se, então, as indagações: Qual o intuito de tais modos de leituras? Há embasamento teórico e metodológico organizando as atividades de leitura? É lendo em voz alta em sala de aula que se compreende os sentidos de um texto.

As duas práticas de leitura têm em comum as respostas dos acadêmicos, visto que quando questionados sobre objetivos e o que se entende por “tomar leitura” e/ou “ler em voz alta” as respostas suscitam lacunas de amparo teórico e metodológico sobre o que é ler e os olhares de interrogações são evidentes: precisa explicar, é uma atividade clara, está nos livros didáticos, perpassa o fazer do professor, foi assim que fazíamos enquanto fomos estudantes.

A esse olhar interrogativo e a aparente obviedade poderíamos pensar na referência de Street (2010) sobre as “dimensões escondidas” e a de Lillis (1999) sobre “prática institucional do mistério”. As duas noções parecem nortear o entendimento do porquê os bolsistas não se questionaram sobre a atividade, do porquê a supervisora não considerou seu ensino e do porquê os acadêmicos de Letras compreenderem como uma atividade que obviamente deva estar presente na compreensão leitora. Por isso, espera-se que o melhor entendimento de tais

dimensões, acompanhado de reflexões sobre elas, colabore para um ensino mais eficaz e significativo.

O artigo tem o objetivo de investigar, na literatura, sobre a atividade de tomar leitura em voz alta resulta em compreensão de sentidos de um texto. Inicialmente, analisa-se os conceitos que estão delineados no título “dimensões escondidas” e “prática institucional do mistério”, na sequência retoma-se a leitura em voz alta e silenciosa como práticas de letramento e de que modo determinados pesquisadores as observam. Para finalizar o relato constroem-se reflexões para atuação docente.

### **1 Atividades escolares: “dimensões escondidas” e “prática institucional do mistério”**

Street (2010) trata das abordagens da escrita acadêmica no ensino superior. Observa que uma abordagem frequente é o ensino de produção textual enfatizando itens como introdução, referencial teórico, métodos. Na tentativa de desenvolver outro modo de ensino, o autor investigou critérios que não estão explícitos nas avaliações de escrita acadêmica. Propõem-se, então, a investigar critérios implícitos utilizados por orientadores e por avaliadores de avaliação e revisão de artigos acadêmicos. A esses critérios não explícitos e que emergem nas avaliações Street denominou de “dimensões escondidas”. As dimensões escondidas seriam descrições de conceitos que abordam questões relativas à escrita acadêmica de modo a tornar mais evidente como essas produções serão avaliadas e por consequência como podem ser ensinadas.

Prosseguindo nesta linha, Fiad (2011) ao tratar da escrita na universidade recorre a pesquisa de Lillis (1999). Segundo aquela, Lillis argumenta que a crença de que as convenções que regulam a escrita acadêmica são transparentes para quem faz parte da comunidade acadêmica e para quem intenta entrar nela estão equivocadas. Para Lillis (o texto em Inglês e não se encontra na internet, então teremos de fazer apud), de acordo com Fiad (2011) as convenções da escrita acadêmica não são tão transparentes, e fazem de uma prática institucional do mistério”. A expressão manifesta por Lillis expõe a opacidade, a não explicitude da escrita acadêmica não somente para alunos iniciantes nas convenções regem os gêneros da esfera acadêmica, mas para o professor também, visto a crença de que as convenções da escrita são fenômenos identificáveis, facilmente aprendidos.

As duas atividades – tomar leitura (Ensino Fundamental I) para os acadêmicos e propor leitura em voz alta (Fundamental II e Médio) – podem ser analisadas à luz dos conceitos das “dimensões escondidas” da “prática institucional do mistério”, pois trazem à tona as implicitudes na proposição das atividades tendo em vista quanto parecem vagos e genéricos seus propósitos. São práticas escolares que necessitam se tornarem mais compreendidas, inclusive aos professores em formação e formados, visto serem atividades sobre as quais comumente não há questionamentos de seus procedimentos, mas que são solicitadas repetidamente e estão relacionadas ao ensino da leitura.

Embora as pesquisas apontadas tratem do ensino da escrita, podemos construir pontes para o ensino da leitura, pois parece que os exemplos ilustram procedimentos de ensino. De forma que se pode concluir que o ensino de práticas de leitura não é transparente, nem para o professor em formação e nem os formados, pois há muitas complexidades que precisam ser discutidas para a formação de professores.

## **2) Leitura em voz alta: uma prática de letramento**

Na escola, o professor é o principal “agente” (Kleiman, 2006) para o ensino da compreensão leitura. É o professor, com conhecimentos teóricos e metodológicos, que tem a responsabilidade de planejar atividades que abrirão caminhos aos alunos para compreender a leitura.

Embora as duas situações relatadas estejam em fases de ensino diversas, indagamo-nos: A compreensão dos sentidos de um texto se faz pela leitura em voz alta? Ler com fluência em voz alta é compreender um texto? Qual o objetivo de leitura em voz alta individual, ou/em grupo?

Diferentes pesquisas destacam justificativas para leitura em voz alta. Antes, porém observemos a defesa de Batista (2010) para que um estudante possa ler com fluência é fundamental: (i) ter domínio das relações entre grafemas e fonemas; (ii) que automatize o processo de identificação de palavras; (iii) que tenha atenção aos elementos prosódicos, como entonação, ênfase, ritmo, apreensão de unidades sintáticas. As três alegações apontadas por Batista são reforçadas por Vieira e Fernandes (2010, p. 119) de que a leitura em voz alta se dá “com expressividade, colocando entonação nas palavras não é só para que os alunos fiquem

atentos, mas também para indicar elementos textuais (como a ironia, a ambiguidade, a ênfase etc.)”. Em uma perspectiva de leitura em voz alta de textos literários Santos e Souza (2009, p. 101) destacam que ler em voz alta desenvolve “conceitos sobre a impressão, o senso da história, inferências sobre o enredo e compreensão dos personagens”.

Assim, ao propor atividade de leitura em voz alta, ao professor cabe trabalhar anteriormente aspectos como: “a postura, a expressão dos olhos, o olhar em relação à criança, a variação da tonalidade da voz e a expressão facial como um todo; os altos e baixos de voz, assim como as pausas e os pontos de ênfase, são como música para os ouvidos das crianças” (RIGOLETO, DI GIORGE, 2009, p.233).

Ler em voz alta para tais pesquisadores, parece estar mais relacionado a leituras com pré-requisitos e exercícios específicos, tendo em vista não ocorrer de forma espontânea. É importante delinear que ler com pronúncia correta de fonemas, êxito na pontuação (importante ressaltar que a pontuação na oralidade diverge na pontuação do texto escrito), com modalidade e tons vocálicos distintos são práticas exitosas de letramento que são percorridas ao longo de uma extensa e contínua formação na educação.

### **3) Leitura silenciosa: outra prática de letramento**

Ao se retomar a leitura como um modo de acesso aos sentidos do texto, Vygotsky (2000, p. 198, destaque meu) traz uma contribuição valiosa: “a vocalização dos símbolos visuais dificulta a leitura, as reações verbais atrasam a percepção, travam-na, fracionam a atenção. Por estranho que possa parecer, não somente o próprio processo da leitura, mas também **a compreensão é superior quando se lê silenciosamente**”.

É nesse ponto do destaque na citação de Vygotsky que é importante discutir, tendo em vista que pesquisas do autor sobre aprendizado da linguagem são imprescindíveis para o ensino da leitura e da escrita. Em outros termos, o autor afirma que a compreensão dos sentidos em um texto será pela leitura silenciosa, pois o ato de vocalizar o fonema, a palavra, a preocupação com exposição ao ler em voz alta, dispersa o foco na compreensão do texto.



Se o objetivo é trabalhar com compreensão leitora, parece haver indícios, na argumentação de Vygotsky (2000) que a leitura silenciosa, em que o leitor se volta para si para trabalhar com os sentidos dos textos, sem preocupações com a vocalização é mais profícua para a compreensão leitora do que a leitura em voz alta.

Podemos inclusive ponderar que tal modo de ler permite uma “postura mais ativa” (GALVÃO, s/d), tendo em vista atender os ritmos distintos do leitor para localização de informações, inferências, posicionamentos, dificuldades de léxico, temas em gêneros diversos. Além de ritmos distintos, podemos pensar em um leitor com letramentos diversos em uma situação de interação entre leitor e texto que necessita de um trabalho de construção para a compreensão.

### **Considerações finais**

Ao nos propormos investigar, na literatura, uma atividade comum, tomar leitura em voz alta, nas aulas de Língua Portuguesa, tendo como equivalente a compreensão de sentidos de um texto buscou-se refletir sobre as lacunas de amparo teórico e metodológico sobre o que é ler. Para tal buscou-se referência em Street (2010) com base na expressão “dimensões escondidas” e Lillis (1999) sobre “prática institucional do mistério”.

Assinala-se que embora tal atividade seja comumente solicitada aos estudantes fica descrita o não compreendido e o mistério de sua solicitação, inclusive para os professores formados. Tendo isso em vista tal afirmação, se justifica a necessidade de mais pesquisas sobre o tema para que possamos compreender mais sobre os aspectos que permanecem escondidos, a fim de que sejam percebidos que muitas atividades solicitadas aos estudantes merecem mais clareza dos professores dos seus objetivos.

Podemos pensar, também, que a ausência de unidades curriculares que tratam do tema, compreensão leitora, na graduação e na formação continuada, contribuam para o desvelar de tais práticas de mistérios, colaborando para um ensino mais significativo.





## Referências

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Alfabetização, leitura e ensino de Português: desafios e perspectivas curriculares. Belo Horizonte: **Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento** - Perspectivas Atuais, novembro de 2010.

BRÄKLING, K. L. Leitura colaborativa. In: FRADE, I. C. A. da S. et al. (Org.). **Glossário CEALE**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: Acesso em: 30 julh. 2022.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira Galvão. Leitura silenciosa. **Glossário CEALE**. Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / Faculdade de Educação / Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação-GEPHE. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/leitura-silenciosa>. Acesso julho de 2023.

BORTONI-RICARDO, S. M. N.; MACHADO, V. R.; CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrado**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, 1º e 2º Ciclos do Ensino fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FIAD, R. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, parte 2, 2011.

KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, (8), 409-424. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424>, 2006.

MEDINA, M. B.; PRADES, D. A formação de mediadores: por que e para que promover a leitura? In: PRADES, D.; LEITE, P. B. P. (Org.). **A formação dos mediadores**. São Paulo: Livros da Matriz, 2015. p. 16-28. Disponível em: <<http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=507>>. Acesso em 20/01/2016.

PETIT, M.; LEITE, P. B. P. Leitura em situações de crise. In: PRADES, D.; LEITE, P. B. P. (Orgs.). **A formação dos mediadores**. São Paulo: Livros da Matriz, 2015. p. 48-66. Disponível em: <<http://www.revistaemilia.com.br/mostra.php?id=507>>. Acesso em 30/08/2018.

STREET, B. Dimensões “escondidas” na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010.



RIGOLETO, A. P. C.; DI GIORGI, C. A. G. Bibliotecário: um essencial mediador de leitura. In: SOUZA, R. J. de (Org.). Biblioteca escolar e práticas educativas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 219-237.

ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, C. C. S. dos; SOUZA, R. J. de. Programas de leitura na biblioteca escolar: a literatura a serviço da formação de leitores. In: SOUZA, R. J. de (Org.). **Biblioteca escolar e práticas educativas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 97-114.

VIEIRA, A. S.; FERNANDES, C. R. D. O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (Coord.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino). p. 107-126

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas III**. Madri: Visor, 2000.